

die Durchführung der Arbeitsruhe am 1. Mai entstehenden Kosten mit aufzukommen, und wir haben es ja in diesem Jahre gesehen, daß da, wo die Gewerkschaften aus eigener Kraft nicht instande waren, die Opfer der Maifeier zu tragen und sich an die Parteikasse wandten, allen diesen Gesuchen ohne Einschränkung Rechnung getragen ist. Berlin z. B. hat 100 000 Mk., Hamburg 6000 Mk. für die Opfer der Maifeier aus der Parteikasse empfangen. Der Antrag ist auch deshalb unannehmbar, weil er einen Unterschied macht zwischen den gewerkschaftlich und den politisch organisierten Genossen. Bisher suchten wir immer eine gegenseitige Vereinbarung herbeizuführen; jetzt soll ausgesprochen werden, daß allein die gewerkschaftlichen Organisationen über die Form zu befinden haben und daß die gewerkschaftlich organisierten Parteigenossen sich dem fügen müssen. Wie aber, wenn zwei verschiedene Beschlüsse vorliegen? Man braucht nur diese Frage aufzuwerfen, um einzusehen, daß man den Antrag ablehnen muß. Wenn weiter darin die Rede ist von planlosen Putzchen usw., so braucht man darüber auf einem Parteitag nicht zu reden, sondern geht am besten zur Tagesordnung über. (Sehr richtig!) Den Antrag 53 halte ich für so selbstverständlich, daß es geradezu als Beleidigung aufgefaßt werden muß, wenn man verlangt, daß Parteivorstand und Generalcommission sich noch mehr als bisher bemühen sollen, um der Maifeier einen würdigeren Charakter zu verleihen. Auch der Antrag 54 muß kurzerhand abgelehnt werden. Die Differenzen im Metallarbeiterverband in Berlin sind Sache der Berliner; der Parteitag hat sich damit nicht zu befassen. Ueber Punkt b haben wir schon bei dem vorhergehenden Punkte entsprechende Diskussionen gepflogen und Punkt c wirkt ganz verschiedene Dinge durcheinander. Was die Gewerkschaften mit den Mitgliedern machen sollen, die ihren Beschlüssen nicht Folge leisten, ist Sache der Gewerkschaften und nicht der Partei. In erster Linie müssen die Gewerkschaften dafür sorgen, daß Disziplin in ihren Reihen herrscht und glauben sie dazu der Unterstützung der Partei zu bedürfen, so muß man von Fall zu Fall entscheiden. Aber wir können nicht beschließen, daß jemand, der einen Beschluß seiner Gewerkschaft nicht respektiert, einfach auf bloßen Antrag hin aus der Partei ausgeschlossen werden muß. Denn dadurch würden wir ja die Gewerkschaft als eine Instanz hinstellen, die über die Zugehörigkeit zur Partei zu entscheiden hat. (Sehr richtig!) Er ist auch formell unannehmbar, weil wir im Statut genaue Bestimmungen darüber haben, daß Ausschluß nur erfolgen kann auf dem Wege des scheidungsgerichtlichen Verfahrens. Der Antrag 55 ist ebenso selbstverständlich wie der Antrag 53. Der Antrag 55 spricht die Erwartung aus, daß der Parteitag zum Ausdruck bringt, daß die Sozialdemokratie an der durch den internationalen Arbeiterkongreß zu Paris 1889 beschlossenen Form der Maifeier festhält und energisch Propaganda für die Maifeier zu machen hat. Das haben wir getan, indem wir in Jena die Resolution faßten, die ich ihnen heute abermals unterbreite. Zu dem, was der zweite Teil des Antrags fordert, liegt gar kein Anlaß vor. Der Jenaer Beschluß hat alle Gegeneinwendungen beseitigt. Es hat sich dabei auch nicht um Bestrebungen gehandelt, sondern um die Auffassung eines einzelnen Genossen und es ist nicht Aufgabe des Parteitages, über eine persönliche Auffassung zu entscheiden, ein Jahr nachdem ein Parteitag dazu Stellung genommen hat. (Sehr richtig.) Den Antrag 57 endlich halte ich gleichfalls für selbstverständlich. Die Sache ist zu kleinlich, als daß ein Parteitag erst darüber Beschluß zu fassen braucht. Wir würden der Partei damit geradezu ein Amutzzeugnis ausstellen. Den Antrag 58 will ich also, unter Ablehnung aller Amendements den Beschluß von Jena zu wiederholen. (Lebhafter Beifall.) Die Diskussion wird eröffnet.

Seyering-Bielefeld: Die Anregung zu dem Antrag 52 kam nicht von einem Gewerkschaftsbeamten, sondern von einem Genossen, der sich in hervorragender Stellung in der Partei befindet. Ob die Möglichkeit zur Durchführung der

Arbeitsruhe am 1. Mai vorhanden ist, darüber kann nicht die politische Organisation entscheiden, sondern nur die Gewerkschaften. Nicht aus finanziellen Gründen haben wir den Antrag gestellt, sondern um unsere Kollegen nicht in einen Gewissenskonflikt hineinzutreiben. Daß es an Entschlossenheit zu kämpfen für die Arbeitsruhe am 1. Mai bei den Gewerkschaftsmitgliedern fehlt, kann wohl niemand sagen, aber die Hauptsache ist und bleibt doch die Organisation in gewerkschaftlicher und politischer Hinsicht. Vor unbesonnenen Putzchen muß ganz entschieden gewarnt werden.

Weitere Wortmeldungen liegen nicht vor. Das Schlußwort erhält **Richard Fischer-Berlin:** Die Partei hat niemals beanprucht, daß diese Frage von der politischen Organisation entschieden werde, sondern sie hat das den Gewerkschaften überlassen und deshalb sind alle Schlußfolgerungen des Vorredners hinfällig. Ich kann nur wiederholen: Nehmen Sie einstimmig die Vorschläge meiner Resolution an und überlassen Sie es dem internationalen Kongreß, das weitere zu beschließen. (Lebhafter Beifall.)

Die Abstimmung ergibt die Annahme der Resolution 159.

Es folgt Punkt 7 der Tagesordnung:

Sozialdemokratie und Volkserziehung.

Hierzu liegen vor die Anträge: 72, 73, 74, 75, 77, 78, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 142, 143, 144, 152, 153, 154, 168 und die Zeitfrage der Berichterstatter (Nr. 148). Nr. 72 ist zurückgezogen. Nicht unterstützt werden die Anträge 78, 82 und 83. Alle übrigen Anträge werden unterstützt.

Berichterstatter **Heinrich Schulz-Bremen:** Wir beiden Referenten, Genossin Zeitlin und ich, haben uns in die Arbeit so geteilt, daß mir die Schul- und Erziehungsfrage im engeren, mehr sachtechnischen Sinne zugefallen ist, während Genossin Zeitlin die Anwendung unserer pädagogischen Grundsätze auf das proletarische Elternhaus und auf die Selbsterziehung, ferner die praktischen Aufgaben der Partei in bezug auf die Bildung und die theoretische Festigung der Genossen darzustellen übernommen hat. Den Zeitfaber meiner Ausführungen bilden deshalb die ersten drei der Ihnen vorliegenden Leitsätze. Genossin Zeitlin wird hernach die übrigen drei Leitsätze begründen.

Zum erstenmal beschäftigt sich ein Parteitag der deutschen Sozialdemokratie mit der Erziehungsfrage. Wohl ist auf früheren Parteitagen gelegentlich über die eine oder die andere Nebenfrage pädagogischer Art gesprochen worden; auch ist natürlich in den Programmdebatten in Erfurt und Halle die Schulfrage gestreift worden. Aber selbst hier nur recht flüchtig. So beschränkte sich Liebknecht 1890 in Halle auf die lakonische Bemerkung: „Die allgemeine gleiche Volkserziehung durch den Staat ist selbstverständlich, ebenso der unentgeltliche Unterricht in allen Bildungsanstalten.“ In Erfurt (1901) ging Liebknecht zwar etwas näher auf die im praktischen Teile des dort beschlossenen Programms entfalteten Schulforderungen ein, begnügte sich aber auch hier mit einem kurz gehaltenen Kommentar der Forderungen der Unentgeltlichkeit des Unterrichts in den öffentlichen Volksschulen, der Verpflegung und des Aufrückens in höhere Schulen. Grundsätzliches zur Erziehungsfrage sagte er nicht. Auch bei den späteren gelegentlichen kurzen Debatten, die sich meistens um Anträge zum Parteitag, besonders um die stetig wiederkehrenden Wünsche nach Schaffung einer sozialistischen Kinderliteratur drehten, kam man kaum über einige mehr oder weniger wichtige oder unwichtige Nebendinge hinaus.

Besentlich besser sind die mannigfachen Schulangelegenheiten auf den zahlreichen Landeskonferenzen und Zusammenkünften von Gemeindevorstellern, die in den letzten Jahren in zunehmendem Maße stattgefunden haben, davongekommen. Weil die Schule in Deutschland Landesache, nicht Reichsache ist, sind die parteigenösslichen Abgeordneten in den bundesstaatlichen Parlamenten vor die Aufgabe gestellt, sich mit den Schulangelegenheiten zu befassen und

sie aus diesem Grunde auch auf ihren Landesparteitagen zur Sprache zu bringen. Wesentlich liegen die Verhältnisse bezüglich der Gemeindevertreter. Die Aktionsprogramme unserer Parteigenossen in einzelnen Bundesstaaten und Provinzen enthalten deshalb auch weit mehr einzelne Forderungen in bezug auf die Schule als des Erfurter Programm.

Aber auch bei diesen Debatten und den daraus entstandenen Programmen ist man selten bis auf den grundsätzlichen, sozialistischen Kern der Erziehungsfrage gedrungen. Wie das übrigens in der Natur der Sache liegt! Die Landtagsabgeordneten und noch mehr die Gemeindevertreter haben es in der Hauptsache mit den praktischen Schulangelegenheiten zu tun. Wohl können sie gelegentlich in Anknüpfung an den Religionsunterricht eine grundsätzliche Debatte über diese Seite des Schullebens herbeiführen, aber in der Hauptsache beherrscht praktische und äußere Schulfragen — Schulbauten, Subsidien, Klassenfrequenz, Lehrerbefolgung und ähnliche Dinge — die Debatten bei der Veratung der Schuletats. In solchen Fragen haben sich zahlreiche sozialdemokratische Stadtverordnete und Landtagsabgeordnete im Laufe der Zeit und bei dem lebhaftesten Interesse der Sozialdemokraten für alle Schulangelegenheiten eine hervorragende Sachkenntnis angeeignet, die mit Freuden zu begrüßen ist, und für deren Förderung und Ausbreitung wir nach wie vor bestrebt sein müssen.

Aber als Gegengewicht und auch zugleich als Richtschnur für diese Fülle praktischer Detailarbeit ist es je länger je mehr zur dringenden Notwendigkeit geworden, wieder einmal bis auf den Grund des Erziehungsproblems vom Standpunkte des wissenschaftlichen Sozialismus aus zu steigen.

Wieder einmal! Denn es hat schon sozialistische Kongresse gegeben, auf denen die prinzipielle Seite der Erziehungsfrage mit einer so intuitiven Sicherheit und mit einer durchdringenden theoretischen Klarheit dargelegt worden ist, daß man heute darüber erstaunen muß und nicht umhin kann, sich darauf zu stützen, sofern man das Erziehungsproblem mit den Mitteln des historischen Materialismus erfassen will. Ich denke hierbei nicht an den internationalen Sozialistenkongress in London im Jahre 1896, wo auch über die Erziehung und über die körperliche Entwicklung gesprochen und beschlossen worden ist, aber weniger vom grundsätzlichen-sozialistischen, als mehr vom sozialpolitischen Standpunkte aus. Die Kongresse, die ich im Auge habe, liegen viel weiter zurück. Es sind die ersten sozialistischen Kongresse überhaupt, die Kongresse der internationalen Arbeiterassoziation, die vom Jahre 1866 an mehrere Jahre hintereinander stattfanden. Damals, als noch die internationale Arbeiterassoziation das organisatorische wie geistige Zentrum des jugendlich-latendürstigen Sozialismus Adelt mit Marx als dem eigentlichen Kopf der Bewegung, damals haben sich die Arbeiter mit großem Eifer und großer Lebhaftigkeit mit den theoretischen Fragen der Jugendberziehung beschäftigt. Schon auf dem ersten Kongress in Genf 1866 bildete der Punkt: „Die Arbeit von Frauen und Kindern“ einen Hauptteil der Verhandlungen, und ganz im Sinne der Marxschen Anschauungen über den Zusammenhang auch der Erziehungsfrage mit den ökonomischen Faktoren der betreffenden Zeit wurde diese scheinbar ökonomische Frage zum Anlaß sowohl einer scharfen Kritik des herrschenden Schulsystems als auch einer klaren Formulierung des sozialistischen Schulideals. Man hat sich auf den beiden nachfolgenden Kongressen in Lausanne 1867 und Brüssel 1868 wiederum mit der Erziehungsfrage beschäftigt. Doch ist man auf die grundsätzliche Höhe der Genfer Entschliebung, deren Text zweifellos von Marx stammte nicht wieder gelangt.

Ich will jetzt auf diese Beschlüsse in ihrem sachlichen Inhalt nicht eingehen; das soll in einem späteren Abschnitte meiner Ausführungen geschehen. Es kam mir vorläufig nur auf die Konstatierung des nicht uninteressanten Gegensatzes an, daß die Partei in früheren Jahren, als sie an Zahl noch klein

war und sich die praktische Mitarbeit in den Parlamenten noch nicht erzwingen hatte, um so eifriger in der Diskutierung unserer theoretischen Grundsätze war, während in späteren Zeiten mit dem Wachstum der praktischen Kleinarbeit die theoretische Diskussion in den Hintergrund gedrängt worden ist. Aber wie ganz allgemein in der Partei neuerdings ein höchst erfreuliches Wiederbefinnen auf den fördernden Wert theoretischer Klarheit gerade auch für das Vielerlei der praktischen Kleinarbeit plaggegriffen hat, so ist auch für jedwede praktische Tätigkeit auf dem Gebiete der Erziehung, sei es der Kleinkindererziehung, sei es der Schulberziehung, sei es der Erziehung im schulentwachsenen Alter, sei es schließlich der Selbsterziehung, die Kenntnis der durch den wissenschaftlichen Sozialismus geschaffenen Grundlagen und Wegweiser von größter Bedeutung.

Die praktische Beschäftigung der Parteigenossen und Genosseninnen mit den Erziehungsaufgaben ist aber in den letzten Jahren erheblich gewachsen, und sie wird in den nächsten Jahren noch außerordentlich zunehmen. Das wird zum Teil darauf zurückzuführen sein, daß eine neue Generation von sozialdemokratischen Eltern herangewachsen ist, die ihren Kindern die an ihnen selbstgemachten Erfahrungen zu gute kommen lassen wollen. Wer als Kind eines Nichtsozialdemokraten herangewachsen ist, wird das Bedürfnis haben, seinen Kindern die viele Mühe zu ersparen, die er selbst daran setzen mußte, um sich gegen den Willen seiner Eltern zum Sozialdemokraten durchzuringen. Wer schon sozialdemokratische Eltern gehabt hat, wird trotzdem auf manche trübe Erfahrung zurückblicken, die er seinen eigenen Kindern ersparen möchte. Oder aber, wenn er mit Freude auf seine eigene Kindheit zurückblicken kann, wird er seinen Kindern die gleiche liebe Erinnerung möglich machen wollen.

Doch wir wären ungerecht, wenn wir nicht auch unserer lieben Freunde, unserer Feinde, in diesem Zusammenhange gedenken wollten. Auch die politischen Reaktionäre, insbesondere die von den verbündeten konservativen Kräuftuntern, freikonservativen Schlotbaronen und nationalliberalen Scharmachern unter dem freischien Segen der Gesellschaften und Gehörnen scharf vorgebrungene preussische Schulreaktion, haben ihr vollgerichtet Maß Anteil an dem gesteigerten Interesse der Arbeiterschaft an den Schul- und Erziehungsfragen. Die Arbeiter haben es bisher noch zu vermeiden gesucht, den latenten Konflikt zwischen Klassenstaatlicher Volksschule und sozialdemokratischem Elternhaus zum offenen Ausbruch gelangen zu lassen. Bei dem großen Respekt der Arbeiter vor dem Wissen haben sie selbst der heutigen unzulänglichen und oft genug arbeitfeindlichen Volksschule vieles passieren lassen, was sie auf Grund besserer Ueberzeugung lieber bekämpft hätten. Nachdem aber die Schulreaktion ihre in Preußen unbeschränkte Macht zu einer standadösen Herabwürdigung der Volksschule noch unter ihr bisheriges niedriges Niveau ausgenützt hat, nachdem sie vor der Volksschule und den auf sie angewiesenen Volksschichten nicht die geringste Achtung bekundet hat, da verdient die klassenbewußte Arbeiterschaft fürwahr die ihr widerfahrene Schmach, wenn sie sie sich widerstandslos gefallen ließe. „Tu l'as voulu, George Dandin“, so rufen wir der preussischen und der sich anderswo spreizenden Schulreaktion zu. Ihr habt es gewollt! Wohlan! Wir nehmen den Fehdehandschuh an. Aber seid überzeugt, wir setzen auf euren einen Schelmern mindestens andertthalbe!

Und so wollen wir auf diesem Parteitag dem den Anfang machen zu einer dauernden großen Aktion im Interesse unserer Jugend, so wollen wir den Kampf mit den Mächten des Klassenstaats beginnen um den Besitz unserer Kinder. Das Kapital, das den Arbeitern das Mark aus den Knochen saugt und ihnen das Gehirn ausdörft, das ihnen jedes Familienglied vorenthält, das dem Mann die Frau, der Frau den Mann, den Kindern die Mutter, der Mutter die Kinder streitig macht, dieses Kapital verfälcht und vergiftet von jeher in unserer Väter Vermessenheit die Denkweise und das Gemüt der wehrlosen Heran-

wachsenden Generation der arbeitenden Klasse und es hat neuerdings Sorge getroffen, daß diese Verfälschung und Vergiftung in Zukunft noch gründlicher und rücksichtsloser vor sich gehen kann. Dieser skrupellosen Verflüchtigung der herrschenden Klasse an dem werdenden Geschlecht gilt es entgegenzutreten. Dem Sozialismus und der Jugend gehört die Zukunft. Je immer beide Hand in Hand arbeiten, um so besser für die sozialistische Zukunft.

Das Ziel der Erziehung.

Die erste Frage bei einer grundlegenden Durchforschung des weiten Gebietes der Erziehung im herkömmlichen Sinne ist die Frage nach dem Ziel der Erziehung. Die Teleologie, die Lehre vom Zweck der Erziehung, bildet darum auch den ersten Hauptteil der wissenschaftlichen Pädagogik, wie sie heutzutage an Seminarien und Universitäten gelehrt wird. Aber über das Ziel der Erziehung sind bis zur bürgerlichen Theorie bis auf den heutigen Tag nicht einig geworden. Der eine bekämpft den andern. Die Stellungnahme hängt auf beiden Seiten von den philosophischen Systemen ab, denen die betreffenden Theoretiker angehören. Die Philosophie, und zwar die Ethik, soll das Ziel der Erziehung bestimmen, wobei wiederum die Vergegenständlichung der Ethik und ihrer Postulate oder doch deren abstrakte begriffliche Formulierung eine Einigung der theoretischen Pädagogen über das Ziel der Erziehung verhindert.

In einem Punkte herrscht eine gewisse Übereinstimmung bei allen bürgerlichen Pädagogen: die Erziehung soll religiös-sittlicher Natur sein, ihr Ziel soll von sittlichen und religiösen Faktoren bestimmt werden. Diese Abhängigkeit der Pädagogik von religiösen und zwar christlichen Tendenzen ist bezeichnend, wenn man berücksichtigt, daß das ganze offizielle Geistesleben seit beinahe 2000 Jahren sich unter dem Zeichen des Kreuzes vollzogen hat, und daß auch die bedeutendsten vorchristlichen Philosophen, besonders Plato, von der christlichen Theologie umgünstigt und für sich mit Beschlag belegt worden sind. Kautsky zeigt in seiner Schrift über „Ethik und materialistische Geschichtsauffassung“ die Beziehungen zwischen der antiken und der christlichen Ethik auf, und er weist nach, wie diese Verschmelzung auch die bis heute währende gegenseitige Durchdringung von Ethik und Religion im Gefolge hatte, wie seitdem jede ethische Frage zu einer Frage der Theologie wurde.

Dadurch ist es auch zu erklären, daß gut christliche Pädagogen bis auf den heutigen Tag vor dem „Heiden“ Plato eine höfliche Verbeugung machen, freilich, um im nächsten Augenblicke einen Haufen von Vorbehalten gegen den kommunistischen Charakter des platonischen Staatsideals und des von ihm für seine Staatszwecke vorgeschlagenen Erziehungsideals aufzutürmen. Plato will durch die Erziehung gute Staatsbürger schaffen; der Staatszweck ist für ihn zugleich der Erziehungszweck.

Das Christentum als Weltreligion konnte mit diesem Staatszweck nichts anfangen. Sein Ideal war nicht der Staat auf Erden, sondern das Reich Gottes im Himmel. Als deshalb die Kirchenväter in den ersten Jahrhunderten der christlichen Zeitrechnung sich mit der Theorie der Pädagogik zu beschäftigen begannen, stellten sie als Ziel der Erziehung das „Ebenbild Gottes“ auf. Dieses Ziel ist eigentlich im Grunde bis heute das herrschende geblieben, wenn es in der Auslegung sich auch die verschiedenartigsten Formulierungen hat gefallen lassen müssen. Am schroffsten galt dieses Ideal im Mittelalter während der unumschränkten Herrschaft des Katholizismus, und es erzeugte, wie Dittes („Geschichte der Erziehung und des Unterrichts“, 10. Auflage, Seite 90) sich ausdrückt, „in seiner Ueberspannung jene Karikatur der christlichen Erziehung, die in absoluter Selbstverachtung und in Erhöhung des Fleisches das Stabilmittel zur Befreiung alles menschlichen Glanz erblickte“. Als die Reformation die katholische Auffassung zurückdrängte und die christliche Kirche aus der Umklammerung des inter-

nationalen Papsttums befreite, damit jeder Staat seine eigene Religion haben und jeder Fürst zugleich der Papst für seine „Landeskinder“ sein konnte, wurde dem rein kirchlichen Zweck der Erziehung auch ein Staatszweck beigegeben. Die Kinder sollten nicht nur zu frommen Kindern Gottes, sondern auch zu gehorsamen Untertanen ihres leiblichen Herrn erzogen werden. Die bedeutendsten Theoretiker der Pädagogik während der Reformation und in den darauf folgenden zwei Jahrhunderten wenden sich mit ihrer Theorie und Praxis fast stets an die „gnädigen Herren und Frauen“, an die Fürsten und Fürstinnen, und bitten um deren Unterstützung, wofür sie ihnen wiederum mit ihrer Pädagogik zu Hilfe kommen wollten. Und alle Schulordnungen werden im Auftrage der Landesfürsten ausgearbeitet, von ihnen bestätigt und erlassen.

Eine energische Abkehr von diesem engen und beschränkten Ziel der Erziehung brachte die Aufklärungspädagogie im 18. Jahrhundert. Zwar hält selbst Comenius formell noch an dem „Ebenbild Gottes“ fest, doch in seiner humanistischen Auslegung dieses Ideals wird es gleichbedeutend mit dem Ideal allseitiger und harmonischer Menschenbildung. Das Kind soll nach Comenius seiner irdischen und himmlischen Bestimmung entgegengeführt, es soll auf Erden brauchbar und glücklich sein und im Himmel selig werden. Man erkennt sehr leicht den großen Fortschritt, den mit Comenius die pädagogische Theorie gemacht hat. Es liegt nahe — ich muß aber leider in diesem Zusammenhange davon absehen, näher darauf einzugehen — die Beziehungen Comenius zum Kommunismus der böhmischen Brüder nachzuweisen und daraus seine hochliegenden erzieherischen Ideale — wenn auch in der christlich-mythischen Verdrängung seiner Zeit — abzuleiten. Rousseau predigte die Rückkehr zur Natur. Wenn der Zügel aus seiner Hand geht, „wird er weder Ratsherr noch Soldat, noch Priester sein: er wird zuerst Mensch sein. Die natürliche Erziehung muß den Menschen für alle Verhältnisse geeignet machen.“ Wehlicher Art waren die pädagogischen Ziele der deutschen Aufklärer, die sich an Rousseau anlehnten, insbesondere der Philanthropisten. Basedow lud zu seinem Philantropinum in einem Aufruf (1770) ein, in dem es hieß: „Der Zweck der Erziehung muß sein, einen Europaer zu bilden, dessen Leben so unschädlich, so gemeinnützig, so zufrieden sein möge, als es durch die Erziehung veranfaßt werden kann.“ Ihr philosophisches Ziel, dem auch das pädagogische entsprechen sollte, war das Streben nach Glückseligkeit. Weit über sie hinaus ragt Pestalozzi, der nicht nur die natürlichen Verhältnisse berücksichtigt wissen will, sondern der auch den Zusammenhang der Erziehung mit den sozialen Zuständen zu erkennen beginnt. Er wollte die harmonische Ausbildung der Menschheit durch das Wesen ihrer Natur selber bestimmt werden. In verstandesmäßiger Nüchternheit formuliert Kant zu abstrakten philosophischen Begriffen, was Pestalozzi im Ueberfluge des Gefühls und in glühender Begeisterung anstrebte. Kant schätzt die Erziehung sehr hoch, er wollte, daß die Kinder nicht nach bloßem Herkommen für den gegenwärtigen, sondern gemäß der „Zweck der Menschheit“ für einen künftigen besseren Zustand der Gesellschaft erzogen werden. Aber selbst Kant, der Gott aus seinem System durch die Haupttür hinauskomplimentiert hatte, um ihn durch die Hintertür wieder einzuschmuggeln, konnte sich nicht völlig von der religiösen Tradition freimachen. So war er auch für einen Religionsunterricht, wenn er ihn auch einen reinen Moralunterricht vorkommen wollte.

Kant ist für die wissenschaftliche Pädagogik, die eigentlich erst im vergangenen Jahrhundert geschaffen worden ist, von großer Bedeutung geworden. Seine idealistische Ethik ist in der bürgerlichen Pädagogik noch heute fast unumstritten. Auch Herbart, der als der eigentliche Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik betrachtet wird, kommt nicht darüber hinaus. Er hat Kant höchstens, wenn man will, ins Spießbürgerliche überseht. Beiden kommt es an auf die

Bildung des sittlichen Willens. Dieser Wille muß, wie Rein, einer der bedeutendsten noch lebenden Theoretiker und Herbartianer, es ausdrückt, „der eigne Wille der Person sein, hervorgegangen aus der Einsicht in die absolut verbindende Gültigkeit des sittlichen Gesetzes“. Dieses Sittengesetz ist aber nach Kant über Raum und Zeit erhaben, es ist absolut, für alle Zeiten gültig, und — darin kommt auch der individualistische Grundcharakter der Kantischen Philosophie wieder zum Durchbruch — es stellt seine Forderungen an den Einzelnen, nicht an die Gesellschaft. Wenn die menschliche Gesellschaft besser werden soll, so muß zunächst der Einzelne besser werden. Zu diesem Zweck muß die Erziehung den Willen der Einzelnen bilden.

Am schroffsten kommt die individualistische Grundtendenz der idealistischen Ethik Kants in ihrer Anwendung auf die Erziehung zum Ausdruck bei Ziller, einem häufig mit Herbart zusammengenannten Pädagogen und Schüler Herbart's. Er sagt in seiner „Einleitung in die allgemeine Pädagogik“: „Wir denken nicht daran, den Zweck der Erziehung außerhalb des einzelnen zu suchen. Wir wollen diesen nicht dazu benutzen, um aus der Familie, aus dem Staat, aus der Menschheit etwas zu machen, um sie bestimmten Zielen entgegenzuführen. Die erziehende Tätigkeit muß in dem einzelnen ihren Ausgangspunkt, ihren Verlauf und ihr Ende haben. Eine Tätigkeit, die durch den einzelnen hindurch auf die Gesellschaft zu wirken sucht, ist keine erziehende. Dem Erzieher als solchen geht es gar nichts an, daß die Bildung, die der einzelne in sich trägt und der Gesellschaft zugute kommt, ja, daß die Erhebung der letzteren von dem einzelnen auszugehen hat. Es sind das politische Bestrebungen, die außerhalb des pädagogischen Gesichtskreises liegen. Die Sorge um die Menschheit sollte der ohnehin beschränkte Menschengeist dem höchsten Wesen überlassen.“ Diese Worte sind in den Jahren um 1867 herum, in den Jahren nach der 48er Revolution, also in einer Zeit der schwarzen Reaktion geschrieben. Das mag ihren reaktionären, unsozialen und politisfeindlichen Charakter erklären.

Gelangt so Ziller auf der Grundlage der Kantischen Ethik zum krassesten Individualismus, so bemüht sich eine moderne und an sich nicht unsympathische Richtung in der wissenschaftlichen Pädagogik, aus derselben Kantischen Ethik die Notwendigkeit einer sozial gerichteten Erziehung, der Sozialpädagogik, abzuleiten. Ratorp, Universitätsprofessor in Marburg, hat mit viel Scharfsinn die von ihm anerkannte soziale Bedingtheit der Erziehung mit dem Kantischen Sittengesetz in organischen Zusammenhang zu bringen versucht. Er hat dabei manche trefflichen Resultate im einzelnen zutage gefördert, aber die eigentliche Aufgabe, die er sich gestellt hat, löst er nicht. Es gelingt ihm nicht, Kant und den Sozialismus durch die Sozialpädagogik zum unlöslichen Bunde zu vereinigen. Man fühlt bei ihm immer wieder heraus, daß seine „Idee“ auch nur sozial und historisch bedingt ist, daß sie lediglich seinem heißen Wunsch entspringt, aus der heutigen materiell gerichteten Zeit heraus zu kommen und in ein Reich der Wahrheit, Gerechtigkeit und Schönheit zu gelangen. Nur glaubt Ratorp ansetzen nicht, daß ihm der Sozialismus diesen Wunsch reiflos erfüllen kann, und darum tröstet er sich, wie ein echter und rechter Idealist, mit der Unendlichkeit und Unauschöpfbarkeit der „Idee“, dem „unbedingt Gesegneten“. Damit hat er, wie ein echter Philosoph, die Welt wieder einmal interpretiert. Es kommt aber nach Marx darauf an, sie zu verändern.

Die materialistische Geschichtsauffassung, die uns hierfür die Mittel in die Hand gibt, ist in den Kreisen der Berufs- und Kunstpädagogen noch fast ganz unbekannt. Ratorp hat zwar von ihr gehört, er streift sie im Vorbeigehen und ist auch klug genug, sie nicht in Vauch und Wogen zu vertiefen. Aber außer Ratorp hat sich kaum ein bürgerlicher Pädagoge mit dem Wesen dieser auch für das Verständnis der Pädagogik so außerordentlich wichtigen Methode je beschäftigt, geschweige denn sie anzuwenden versucht. Wohl aber gibt es Gelehrte mit

Bekanntem Namen, die über die wissenschaftlichen Grundlagen der Sozialdemokratie und das sozialistische Bildungsideal so jämmerlich unterrichtet sind, daß es einen Hund erbarmen könnte. So hat der bekannte Professor Paulsen, Philosoph und Pädagog seines Reichens, in dem von Jenerer Professor Rein herausgegebenen „Enzyklopädischen Handbuch der Pädagogik“ (Band I S. 687) einen Artikel über die Bildung geschrieben, in dem es u. a. heißt: „Das alte Ideal der Demokratie ist: gleiche Erziehung, wenigstens gleicher Schulunterricht für alle, ohne Unterschied des Berufes und der wirtschaftlichen Lebensstellung. Gegenwärtig hat sich die Sozialdemokratie diese Forderung angeeignet; sie verpflichtet sich seine Erfüllung allerdings erst von der Aufhebung der Klassenunterschiede selbst und ist so konsequent, zugleich die Berufsunterschiede als künftig wegfallend anzusehen: in der vollkommenen Gesellschaft der Zukunft wird jeder zu allen Aufgaben geschickt sein und je nach Bedarf auf Zeit verwendet werden. Das gilt insbesondere von den bisherigen Regierungsberufen; die Aufgabe der Leitung bedarf besonderer und besonders vorgebildeter Personen nicht mehr, sie wird — so versichern die Zukunftsphilosophen — bei allen der Reihe nach umgehen können.“ Und auf welche grundlegenden Theoretiker des Sozialismus beruft sich Paulsen dabei? Etwa auf Marx oder Engels oder Kantsch? O nein! Auf — Wellamy, den phantastischen Utopisten aus dem Jahre 2000.

Wir wollen Wellamy einen guten Mann sein lassen und uns dafür an diejenigen halten, die wissen müssen, was der historische Materialismus, diese unübertreffliche und wohl auch unübertreffliche Methode sowohl zur dialektischen Erforschung der Vergangenheit, als auch zur praktischen Arbeit in der Gegenwart und zur klaren Erkenntnis der Zukunft für die Zielbestimmung der Pädagogik zu sagen hat.

Die materialistische Geschichtsauffassung geht von dem Satz aus, so erklärt Engels in seinem Anti-Dühring das Wesen dieser Geschichtsauffassung kurz und präzis, „daß die Produktion, und nächst der Produktion der Austausch ihrer Produkte, die Grundlage aller Gesellschaftsordnung ist; daß in jeder geschichtlich auftretenden Gesellschaft die Verteilung der Produkte und mit ihr die soziale Gliederung in Klassen und Stände sich danach richtet, was und wie produziert und wie das Produzierte ausgetauscht wird. Hiernach sind die letzten Ursachen aller gesellschaftlichen Veränderungen und politischen Umwälzungen zu suchen, nicht in den Köpfen der Menschen, in ihrer zunehmenden Einsicht in die ewige Wahrheit und Gerechtigkeit, sondern in Veränderungen der Produktions- und Austauschweise; sie sind zu suchen nicht in der Philosophie, sondern in der Ökonomie der betreffenden Epoche.“ Darum sind auch die Mittel zur Beseitigung entbehrter Missetände und zur Hebung der menschlichen Gesellschaft „nicht etwa aus dem Kopf zu erfinden, sondern vermittelt des Kopfes in den vorliegenden materiellen Tatsachen der Produktion zu entdecken“.

Wir haben also nicht spekulativ nach einem Ziel der Erziehung auszuforschen, sondern wir müssen die Tatsachen des ökonomischen Lebens zu begreifen und aus ihnen sowohl die gegenwärtigen als auch die zukünftigen Wege der Erziehung zu erkennen suchen. Aus dem zeitlich begrenzten ökonomischen Ziel ergibt sich auch in entsprechender Ableitung das pädagogische Ziel.

Die Klassenerziehung der Vergangenheit.

Diese materialistische Betrachtung macht auch erklärlich, warum wie in der menschlichen Geschichte bisher noch nie — allen Philosophen und ihren Theorien zum Trotz — eine allgemeine und gleiche Volkserziehung hatten. Die bisherige gesellschaftliche Produktion hat sie noch niemals gefordert. Es lag ein wirtschaftliches Bedürfnis für sie nicht vor. Um Theorien hat sich die wirtschaftliche Entwicklung aber bisher noch nie gekümmert, wenn diese Theorien nicht auf ihrem Wege lagen.

In den Urzeiten der menschlichen Geschichte, als die Menschen in verschiedenen Formen kommunistischer Gemeinschaft lebten, zu der die geringe Produktivität der Arbeit sie nötigte, gab es kaum eine gesellschaftliche Erziehung. Soweit man von einer solchen reden konnte, muß sie kommunistischer Art gewesen sein, wie auch die Kinder in jenen vorgegeschichtlichen Zeiten in gewissem Sinne kommunistisches Eigentum waren. In den Zeiten der alten Familienformen, über die Näheres bei Morgan und Engels nachzulesen ist, herrschte ungebundener Geschlechtsverkehr; wenn er sich auch allmählich verengte, so war doch nur die Mutter eines Kindes, nicht aber der Vater genau festzustellen. Ein Kind konnte also nicht wie heute von seinen Eltern erzogen werden, sondern höchstens von der Mutter; wahrscheinlich aber wurde es durch die Gesamtheit erzogen, soweit in jener primitiven Zeit von Erziehung überhaupt die Rede sein konnte. Sie wird darin bestanden haben, daß die Knaben sich zu den Männern und die Mädchen sich zu den Frauen hielten und durch Nachahmung allmählich die Fertigkeit der Erwachsenen zu erlangen suchten. Denn es handelte sich damals nur um Fertigkeiten, die durch Uebung der Hand oder des Körpers zu erlangen waren. Geistige Bildung gab es noch nicht. Für sie wurden erst die Bedingungen geschaffen, als die Menschheit den großen Schritt vorwärts aus der Zeit des Urkommunismus in die Zeit der Sklaverei getan hatte. Durch die Sklaverei konnte die allmählich entwickelte größere Produktivität der Arbeit, die schon zu mehrfacher Teilung der Arbeit geführt hatte, besser ausgenützt werden. Es trat jetzt die große Teilung der gesellschaftlich notwendigen Arbeit ein, durch die den Massen die Handarbeit, die körperliche Arbeit zufiel, während die durch die Entwicklung ausgehenden Bevorrechteten die Leitung dieser Arbeit, den Handel und die Staatsgeschäfte, besorgten. Diese bevorrechtete Klasse schuf auch für ihre Angehörigen die Möglichkeit, Kunst und Wissenschaft aus ihrer Mitte heraus zu entwickeln. Hier beginnt die bis heute währende unnatürliche Trennung von Theorie und Praxis, die auf der einen Seite eine Scheinbar um ihrer selbst willen vorhandene Wissenschaft und Kunst schuf, deren Vertreter sich naserimpfend über die gemeine Arbeit erheben, während dadurch auf der anderen Seite die körperliche Arbeit zu einer geistlosen, rohen, mühevollen Tätigkeit degradiert wurde, gut genug, von Sklaven und — Lohnarbeitern vollführt zu werden.

Mit dieser Bildung von Klassen beginnt auch die Klassenerziehung, und mit dem gleichzeitigen Aufkommen des Privateigentums und der damit zusammenhängenden Einteilung der Familienerziehung. Aber die Klassenerziehung wie die Familienerziehung gab es eigentlich nur bei der herrschenden Klasse, denn für die zu geistloser Teilarbeit zerlegte Sklavenarbeit bedurfte es keiner besonderen Vorbildung des Geistes; es genügte die mechanische Nachahmung, der in Massenfällen die Peitsche zu Hilfe kam. Die Sklaven besaßen ihre Arbeit zugewiesen. Ueber das Warum, Woher und Wohin hatten sie sich keine Gedanken zu machen. Dafür waren ihr Herr und seine Beamten da; aber eben dieser Notwendigkeiten wegen mußten die herrschenden Klassen darauf bedacht sein, ihren Nachwuchs von vornherein planmäßig zu erziehen. Der Vater wollte seinem Sohne sein Eigentum vererben. Der Sohn mußte darum in den Stand gesetzt werden, dieses Erbe sachgemäß verwalten zu können. Er mußte, wenn auch mit Hilfe von Beamten, die Produktion leiten, den Kauf und Verkauf von Produkten nutzbringend bewirken können; er mußte gemeinsam mit seinesgleichen innerhalb des Staates die Geschäfte der herrschenden Klasse zu besorgen verstehen. Aus allen diesen Gründen sehen wir die Gesetzgeber, Staatslenker und Denker bei den alten Griechen eifrig um die öffentliche Erziehung bemüht. Von der gefühlrohen Methode des Auskessens der Kinder (wenn sie schwächlich waren) bis zu den prunkvollen olympischen Spielen, diente alles der planmäßigen Ausbildung der hellenischen Jugend der herrschenden Klasse,

wie immer betont werden muß, damit sie gesund an Körper und Geist, geschickt zu Kampf und Spiel und klug im Verkehr mit Freund und Feind heranwachsen konnte. Zum ersten Male trennte sich hier eine Klasse los aus der Allgemeinheit, ließ diese für sich arbeiten, während sie selbst den Produktionsprozeß geistig leitete und für diesen Zweck sich auch eine besondere geistige Bildung aneignete. Es ist selbstverständlich, daß diese geistige Bildung sich nicht erschöpfte in mittelbarer Tätigkeit für materielle Interessen, sondern daß sie auch Zeit und Mühe zur Pflege der Wissenschaft und Kunst fand.

Dieser Zustand hat, von äußeren Unterschieden abgesehen, Tausende von Jahren gedauert. Auch im alten Rom war es ähnlich. Und das Christentum, das sich zwar der Sklaven annahm, sorgte doch nicht für deren geistige Bildung, sondern sagte ihnen im Gegenteil: „Selig sind, die da geistig arm sind, denn das Himmelreich ist ihrer“. Für die herrschenden Klassen freilich wandte das Christentum diese Formel nicht an. Es hat sich ja stets den wechselnden Bedürfnissen anzuschmiegen gewußt, und Moral mit doppeltem Boden vor den christlichen Priestern niemals ein Stein des Anstoßes. So kam es, daß das Christentum, als es erst zur herrschenden Religion sich durchgerungen hatte, auch in geistiger Beziehung die Führung übernahm. Die Klöster wurden zu den Stätten von Kunst und Wissenschaft, Geistliche wurden die Lehrer von Fürsten und Adligen.

Die soziale Struktur hatte sich durch das Eingreifen der Germanen in die geschichtliche Entwicklung geändert. Sklaverei im antiken Sinne gab es nicht mehr. An ihre Stelle war die Hörigkeit getreten. Der Feudaladel ist im Besitze der wirtschaftlichen Macht, des Grundes und Bodens. Er hat die Bauern zinspflichtig gemacht; er bildet die weltliche Vorherrschaft für die Bauern; er zwingt die Bauern zu mühseliger Fron. Da die Kirche der größte Feudalherr jener Zeit ist, so arbeitet sie mit dem Feudaladel Hand in Hand. Mitter und Fürsten kämpfen für die Kirche mit dem blanken Schwerte, die Kirche tritt für die Vorrechte der Ritter und Fürsten mit dem „Schwerte des Geistes“ ein, indem sie die geistige Bildung des Rittertums übernimmt und zugleich — die Massen der unfreien Bauern in Unwissenheit und geistiger Anpruchslosigkeit erhält. Im Mittelalter gibt es auf dem Lande noch keinerlei Ansätze zu Schulen für die breite Masse des Landvolkes, wohl aber gibt es Schulen unter geistlicher Leitung an den Fürstenthöfen, auf den Ritterburgen und hauptsächlich in den Klöstern. Aber auch in den Städten des späteren Mittelalters, wo die herrschende Klasse des städtischen Patriziats sich Schulen schuf, um sich zur Leitung der Städtepolitik, des Handels und der Produktion zu befähigen, waren Mäxter die Leiter und Lehrer. Aber im Mittelalter treten doch auch schon die ersten Anfänge der Volksschule auf. Als sich in den Städten im Gegensatz zum Patriziat ein gesundes, tatkräftiges Kleinhandwerkertum entwickelte, das selbsttätig und mit eigener Verantwortung in die Produktion eingriff, brauchte es auch geistige Bildung für diese Aufgaben. So entstanden in den großen mittelalterlichen Handels- und Handwerksstädten wie Lübeck, Nürnberg, Augsburg, Bremen allmählich die ahduschen soryfscholen (deutschen Schreibschulen), in denen besonders das Schreiben und Rechnen gelehrt wurde. Das Schreiben war die Hauptsache, einmal weil der Kleinhandwerker für seine Berufstätigkeit des Schreibens bedurfte, sodann auch, weil in jenen Zeiten die Buchdruckerkunst noch nicht erfunden war, also alles geschrieben werden mußte, was gelesen werden sollte. Hier zeigt sich wiederum die Erscheinung, daß eine Klasse nach mehr Bildung verlangt, sobald ihre einzelnen Glieder selbsttätig in den Produktionsprozeß eingreifen und die Klasse selbst auf die gesellschaftliche Arbeit Einfluß gewinnt.

Dieser Einfluß des Kleinhandwerkertums dauerte aber nicht lange, und ebensowenig hatte die wirtschaftliche Blüte des mittelalterlichen Handwerks lange

Bestand. In der Reformation rangen unter religiösem Deckmantel neue Kräfte um die politische und wirtschaftliche Machtstellung; durch das Eingreifen des Kapitals in die Produktion verdrängt der Manufakturbetrieb allmählich den Zwerghetrieb des Mittelalters, in politischer Beziehung ritz der Absolutismus mit seinen Anhängseln die Macht an sich. Dadurch wurden die Ursachen, die zur Gründung der Volksschule in den Städten geführt hatten, in den Hintergrund gedrängt. Die Rahmlegung der Volksschule, die im Mittelalter die Kirche vergeblich angestrebt hatte, wurde unter dem Druck der wirtschaftlichen Entwicklung nach der Reformation spielend besorgt.

Das steht im Gegensatz zu der beliebten Behauptung, daß die Reformation die Volksschule gegründet oder doch gefördert habe. Aber die bürgerliche Geschichtsschreibung verwechselt hier Volksschule mit höherer Schule. Die Reformatoren, Luther an der Spitze, haben für Hebung der Volksschule nichts getan; sie haben die Volksschule nur verschlechtert, indem sie in die religionslosen Volksschulen des Mittelalters den Religionsunterricht als oberstes und wichtigstes Unterrichtsfach einführten und die Schule damit zur Dienerin der Kirche degradierten. Da die Reformatoren außerdem die Kirche in den Dienst des Staates stellten, so wurde somit die Volksschule durch die Reformation dem doppelten Zwecke gewidmet, für Staat und Kirche niedere Magdendienste zu leisten, dem ersteren gehorjame Untertanen zu schaffen, und der zweiten demütvolle Gläubige zu züchten. Dagegen hat die Reformation sich der höheren Schulen mit Eifer angenommen. Luthers Schulschriften handeln sämtlich nur von den höheren Schulen, denen die Aufgabe zugewiesen wurde, brauchbare Leute für das geistliche und weltliche Regiment heranzubilden. Luther lag diese Sorge im Interesse seiner fürstlichen Gönner um so mehr am Herzen, als durch die Aufhebung zahlreicher Klöster ebenso viele alle Bildungsstätten aufgehoben und unzählige geistliche Lehrkräfte ihres Amtes entsetzt worden waren. Die Kirche verteilte also auch unter den veränderten wirtschaftlichen und politischen Verhältnissen Licht und Schatten in bezug auf die Volksbildung in der hergebrachten Weise, indem sie dem Nachspruche der wirtschaftlichen Faktoren entsprechend den Herrschenden alle Bildungsmöglichkeiten eröffnete, die Beherrschten dagegen mit dem Auswendiglernen von geistlichen Gesängen und Bibelsprüchen und mit dem lutherischen Katechismus abpeifte. An dieser traurigen Tatsache vermochten weder die humanistischen Bildungsziele eines Comenius, noch der mutige Ueberschwang der Philanthropisten, noch das revolutionäre Pathos eines Pestalozzi etwas zu ändern. Selbst als unter dem Druck der Schande von Jena, unter dem Einfluß der anpeitschenden Reden Fichtes, in Preußen ein jaghafter Versuch zu einer großzügigen Schulpolitik gemacht wurde, blieb dieser Versuch doch in den allerersten Anfängen stecken.

Erst die hochkommende Bourgeoisie, erst das siegreiche Vordringen des Kapitalismus in Deutschland zwang die Staaten und Städte, ihrem Schulwesen in seiner Quantität und Qualität mehr Aufmerksamkeit zuzuwenden, und selbst die eilige Decke reaktionärer Schulpolitik, die in Preußen eine Serie der volksschulfeindlichsten Kultusminister ängstlich zu erhalten bestrebt war und ist, wurde wenigstens vorübergehend ein wenig durchbrochen. Wir sind damit an die Schwelle der Gegenwart gelangt.

Die Klassenerziehung der Gegenwart.

Wenn es nach den Theoretikern der Bourgeoisie ginge, ja, wenn man nur das Manchesterium flingemäßig auf die Erziehung anwenden wollte, so müßte das Zeitalter des Kapitalismus die besten Schulen geschaffen haben. Der Wettbewerb im freien Spiel der Kräfte sollte eo ipso voraussetzen, daß die Kräfte jedes einzelnen Wettbewerbers vorher voll zur Entwicklung gebracht werden müßten. Darum verlangt auch die wirtschaftlichen und politischen Revolu-

tionen der Bourgeoisie begleitende pädagogische Theorie — man denke an Pestalozzi und Diesterweg — „die harmonische Ausbildung aller Kräfte des Menschen“, darum enthalten auch die politischen Programme der liberalen Parteien in ihres Daseins Mainblüte die allgemeine Volksschule und ähnliche weitgehende schulpolitische und pädagogische Forderungen.

Aber Theorie und Praxis befinden sich leider noch im Gegensatz zu einander, und so ist von dem schönen Schulideal, das auch im bürgerlichen Staat verwirklicht sein könnte, nichts verwirklicht, als hier und da einige mehr oder weniger wesentliche Anfänge und hier und da strapaziöse Skizzen. Die Gründe hierfür zeigt uns eine materialistische Betrachtung der Sachlage auf.

Bedarf der Kapitalist, der Fabrikant, der Großindustrielle gebildeter Arbeiter zum Betriebe seiner Produktion? Die Frage läßt sich nicht mit einfachem Ja oder Nein beantworten. Es kommt zunächst darauf an, was man unter „gebildetem Arbeiter“ versteht, ob man seine Allgemeinbildung oder seine Fachbildung im Auge hat. Es liegt auf der Hand, daß dem Kapitalisten in wirtschaftlicher Beziehung eine noch so hohe Allgemeinbildung des Arbeiters nicht von Schaden sein könnte. Aber es liegt ebenso sehr auf der Hand, daß sie ihm in wirtschaftlicher Beziehung auch von keinerlei Nutzen ist. Die praktische Tätigkeit eines Arbeiters im ganzen Betriebe einer Fabrik stellt keine Anforderungen an seine Allgemeinbildung. Es kann einem Plütschenbesitzer gleichgültig sein, ob seine Arbeiter Verständnis für Lizzianische Gemälde, Beethovenische Sinfonien und Goethesche Gedichte haben. Die Allgemeinbildung kann semetwegen fehlen, wenn dadurch Kosten gespart werden. Der verkorbene Miquel, der es auf Grund seiner Vergangenheit und seiner vielfachen Beziehungen wissen mußte, hat es einmal ehrlich eingestanden (am 10. Dezember 1898 im preussischen Landtage): „Die sogenannte allgemeine Bildung, so unentbehrlich sie auch ist, ist für diese Klassen, wenn man aufrichtig sein will und sich nicht davor fürchtet, es auszusprechen, doch weniger wichtig als die fachliche Ausbildung. (Sehr richtig! rechts.)“ — Ein ungemein Bezeichnendes Wort! Man macht die Mode der „allgemeinen Bildung“ mit, weil es anstandslos nicht anders geht; aber im Grunde seines Herzens wünscht man diese Mode zum Teufel, denn sie kostet Geld.

Und wie steht es mit der fachlichen Ausbildung? Ist sie für den kapitalistischen Produktionsprozeß vonnöten? Auch nur zum Teil. Es gibt natürlich bei der technischen Leistungsfähigkeit moderner Großbetriebe eine ganze Reihe von Spezialberufen, in denen die Arbeiter Nüchternes leisten müssen. Aber es handelt sich nur um verhältnismäßig wenige Arbeiter im Verhältnis zum gesamten Ganzen, und zum Teil sind es Arbeiter, die eigentlich keine Arbeiter mehr sind: Techniker, Zeichner, Modelleure, Meister, Vorarbeiter. In einzelnen Industrien und einigen Arbeitszweigen mag auch noch für viel größere Arbeiterkategorien die Nüchternheit und Leistungsfähigkeit in einem Spezialberuf notwendig sein; aber für die große Masse der industriell beschäftigten Arbeiter liegt ein Zwang zur speziellen Berufsbildung kaum oder überhaupt nicht mehr vor. Durch die stetige Teilung der Arbeit, durch die fortwährende Ausschaltung der menschlichen Hand und ihre Ersetzung durch die Maschine, durch die riesigen Fortschritte der Technik ist die Arbeit in einem großindustriellen Betriebe dermaßen in Hunderte und Tausende einzelner und an sich einfacher Bestandteile zerlegt worden, daß jeder ungelernete Arbeiter den schließlich noch von der menschlichen Hand zu besorgenden Antrieb der Maschine und ihre weitere Bedienung übernehmen kann. Der Unternehmer wird aber um so lieber zu dem ungelerneten Arbeiter greifen, als dieser sich billiger anbietet. Die weitere Folge dieser Entwicklung der Technik und des kapitalistischen Arbeitsprozesses ist die Einstellung von Frauen und schließlich gar von Kindern, da selbst diese einen Teil der einfachen Handgriffe, die in einer Fabrik zu machen sind, übernehmen können und dabei außerdem den Vorzug größerer Willigkeit und Billigkeit haben. Neuerdings, da durch gesetzliche Eingriffe

die Ausbeutung der Frauen- und Kinderarbeit ein wenig eingeengt worden ist, sucht der Fabrikant billige Arbeitskräfte von außerhalb her zu bekommen. Ohne Bedenken werden in zahlreichen Betrieben polnische, russische und galizische Arbeiter und Arbeiterinnen eingestellt, unbekümmert darum, ob sie Analphabeten sind. Für die mechanische geistlose Tätigkeit in der Fabrik sind sie nach einigen Stunden, Tagen oder Wochen hinlänglich eingedrückt, so daß sie an der Stelle, an die sie gestellt worden sind, dem Fabrikanten ebenso viel Mehrwert erschaffen, wie es ein gebildeter deutscher Arbeiter tun würde.

Was folgt daraus für das kapitalistische Schulideal in der Praxis? Ganz ohne Bildung kann man die Massen heute nicht mehr lassen. Schulen müssen sein, zumal sie schon seit Jahrhunderten gewesen sind. Außerdem ist es für die meisten Zweige der kapitalistischen Produktion von Wert, wenn der Arbeiter wenigstens die Elemente des Wissens, Lesen, Schreiben und etwas Rechnen beherrscht; auch liegt dies noch aus anderen Gründen im Interesse der gegenwärtigen Gesellschaftsorganisation. Aus diesen Gründen ist das Kapital schulfreundlich, aus diesen Gründen fabrizieren die Landtage Schulgesetze und erließen die Gemeindevertretungen die ihnen übertragenen Aufgaben der Schulverwaltung und -unterhaltung. Aber man sucht doch die Leistungsfähigkeit der Volksschule auf einem möglichst niedrigen Stand zu halten, und darum schränkt man sie innerlich und äußerlich nach Möglichkeit ein. Das jüngste gesetzgeberische Monstrum in Preußen, das Schulunterhaltungs-gesetz, ist dafür ein charakteristischer Beleg: nach innen wird die Volksschule durch die schroffere Konfessionsalisierung und durch die darin zum Ausdruck kommende höhere Wertung des Religionsunterrichts geschädigt, äußerlich schadet der Volksschule die als Folge des Gesetzes eintretende Zunahme leistungsfähiger Zwergschulen in Preußen. Die chronische Ueberfüllung der Schulklassen, der skandalöse Zustand vieler „Schulpaläste“ in Preußen, in denen nach einem Wort des verstorbenen Kultusministers Wolfe „Leben und Gesundheit der Lehrer und Schüler gefährdet sind“, die jämmerliche Besoldung der Lehrkräfte und manches andere sind ebenfalls Beweise hierfür.

Man hat den hierauf bezüglichen Passus unserer Zeitsäze:

„außerdem bewirkt die zunehmende Arbeitsteilung und die dadurch entstehende Schablionisierung und Geislosigkeit der Arbeit in vielen Industriezweigen ein Erschlaffen des kapitalistischen Interesses für die Volksschule“, bestritten und ihn als unrichtig hingestellt. Ein Antrag verlangt darum auch seine Streichung. Ich kann mich diesem Antrage nicht anschließen, sondern muß dringend vor ihm warnen und um die Beibehaltung der Fassung unserer Zeitsäze in diesem Punkte bitten. Genosse Hoch, der Einbringer dieses Antrages, hat ihn in einem Artikel der Mannheimer „Volksstimme“ zu begründen versucht mit der Behauptung, daß das kapitalistische Interesse eine umso intelligentere Arbeiterschaft braucht, je länger die kapitalistische Wirtschaft dauere.

In der letzten Zeit, so heißt es in dem Artikel, „lagen die beteiligten Unternehmer ganz besonders häufig über die ungenügende Anstellbarkeit und Zuerlässigkeit gerade der ungelerten Arbeiter. Dabei wird vielfach als Grund für die verminderte Leistungsfähigkeit der Arbeiter der Umstand angegeben, daß ein immer größerer Teil der Arbeiter aus ländlichen Gemeinden stammt, in denen die Volksschule noch mehr als in den Städten vernachlässigt wird. So wirkt auch jetzt noch das kapitalistische Interesse als eine Mahnung zur Besserung der Volksschule, freilich eine Mahnung, die gegenüber den anderen volkschulfreundlichen Interessen des Kapitalismus nicht stark genug ist, um zur vollen Geltung zu gelangen.“

In dem letzten Satz liegt die Möglichkeit einer Einigung zwischen uns und dem Genossen Hoch. Wir bestreiten gar nicht, daß es nicht Industriellen und Unternehmern gibt, die besser gebildete Arbeiter brauchen könnten, als sie die heutige Volksschule liefert, aber andererseits halten wir auch an unserer Auf-

fassung fest, daß, wie es in unseren Zeitsäzen heißt, „in vielen Industriezweigen“ das Interesse des Kapitalismus für die Volksschule erlahmt. Man denke an Ziegeleien, Spinnereien, Webereien, an gewisse Industriezweige im Ruhrrevier, selbst auf den Berken werden viele ausländische Arbeiter eingestellt, die weder lesen noch schreiben noch deutlich sprechen können. Mag sein, daß die betreffenden Fabrikanten gebildete Arbeiter ebenso gern nähmen, wenn sie sie ebenso billig und willig bekämen, aber da dieses nicht der Fall ist, so „erlahmt“ eben das Interesse der Kapitalisten an der Volksschule. Gerade diese Tatsache deckt auch die tiefer liegenden ökonomischen — neben anderen — Ursachen auf, die die nationalliberalen Fabrikanten entgegen ihrer früher (1892) bekundeten Feindschaft gegen die Akerialisierung der Volksschule zu Freunden der jüngsten preussischen Schulverschlechterung machten. Engels drückt in seiner „Lage der arbeitenden Massen in England“ sich so aus: „Wenn die Bourgeoisie ihnen (den Arbeitern) zum Leben so viel läßt als eben nötig ist, so dürfen wir uns nicht wundern, wenn sie ihnen auch nur soviel Bildung gibt, als im Interesse der Bourgeoisie liegt. Und das ist soviel wahrlich nicht . . . Es kann aber nicht anders sein; die Bourgeoisie hat wenig zu hoffen, aber manches zu fürchten von der Bildung der Arbeiter.“

Es ist selbstverständlich, daß die ökonomischen Interessen des Kapitals sich nicht überall gleich schroff und nicht immer in voller Stärke durchsetzen können. So ist auf Amerika und Frankreich verwiesen worden, wo der Kapitalismus ebenso oder noch stärker herrsche als in Deutschland; trotzdem seien dort die Volksschulen weit besser als in Deutschland. Das trifft zu. Es ist naturgemäß, daß dort, wo freiere politische Verhältnisse sind und der Volkswille sich ungehindert durchsetzen kann, auch bessere Volksschulen sind. Im kleinen haben wir auch in Deutschland ähnliche Gegensätze. In Preußen, dem Land der unbegrenzten reaktionären Möglichkeiten, dem Land der unbefrähnten Herrschaft der Junker und der volksfeindlichen Bürokratie und Hierarchie, konnte die Schulverfassung gegen den laut und vernehmlich bekundeten Willen der übergroßen Mehrheit der Bevölkerung durchgesetzt werden. In der kleinen Republik, wo Junker und Pfaffen „nig to seggen“ haben — die Pfaffen für die freilich um so mehr — und wo eine einheitlichere Bevölkerung vorhanden ist als in dem vielgestaltigen Preußen, wurden schon die ersten geheimen Versuche eines Schulbureaukraten, preussische Schulfürer und preussische Orthodoxie einzuführen, durch einhellige Empörung der Bevölkerung zunichte gemacht. Die tapferen bremischen Volksschullehrer setzten außerdem auf den einen Schelmen des Schulvogtes anderthalbe, indem sie die Abschaffung des Religionsunterrichts überhaupt verlangten, weil nur auf diese Weise jede mißbräunliche Ausnutzung des Religionsunterrichts wirklich erfolgreich vermieden wird. Es ist unnötig, zu sagen, daß wir den bremischen Lehrern in dieser Beziehung durchaus zustimmen. In Frankreich und Amerika mit ihren viel freieren demokratischen Einrichtungen kann eine Schulreaktion wie in Preußen überhaupt nicht aufkommen. Aber man darf sich auch auf der anderen Seite durch die begeisterten Berichte einiger Schulmänner und Sozialpolitiker über amerikanisches Schulwesen nicht irreführen lassen. Es ist auch in Amerika nicht alles Gold, was glänzt, und von dem sozialistischen Schulideal, von der Allgemeinheit und Einheitlichkeit des Schulwesens, von einer systematischen Organisation des ganzen Bildungswesens nach pädagogisch-sozialen Rücksichten statt nach dem Geldbeutel des Waters, ist man auch in Amerika und ebenso in Frankreich noch weit entfernt.

Sodann aber muß man sich vor der falschen Schlußfolgerung hüten, als ob der höhere Stand der Volksschule in demokratisch organisierten Staatswesen und ebenso die gelegentlichen vereinzelt Fortschritte im deutschen Schulwesen auf den guten Willen der herrschenden Klassen zurückzuführen sind. Wo immer Fortschritte im Schulwesen sich zeigen, sind sie direkt oder indirekt der modernen

Arbeiterbewegung, dem Klassenbewußten Proletariat geschuldet. Es äußert sich darin eine Wirkung der zunehmenden Macht des Proletariats. Ich habe schon früher gelegentlich darauf aufmerksam gemacht, daß eine nach ökonomischer Befreiung und Selbständigkeit strebende Klasse auch stets das Bedürfnis nach geistiger Aufklärung und Weiterbildung hat, daß es diese Bildung im Interesse seiner wachsenden ökonomischen Macht verlangt und sie sich auch zu verschaffen weiß. So war es bei den Griechen, so war es bei dem Feudaladel des Mittelalters, so war es bei den städtischen Patriziern, so war es bei dem Handwerkerum im Mittelalter. Heutzutage bei der Aufwärtsbewegung des Proletariats handelt es sich zwar nicht um die Erlangung der individuellen ökonomischen Selbständigkeit des Arbeiters, die zu erlangen angefaßt der kapitalistischen Mißbetriebe ein aussichtsloses Beginnen, ein törichter Bahn wäre. Aber individuelle Produktion zur Befriedigung persönlicher Bedürfnisse ist auch nicht das Ziel der Zukunft und des Sozialismus, sondern gemeinsame Produktion, planmäßige Organisation der Produktion. So wie aber der Kapitalismus selbst schon in der Gegenwart durch Schaffung von Mißbetrieben und auf andere Weise dem kommenden Sozialismus ungewollt Vorarbeit leistet, so läßt auch das organisierte Proletariat schon heute einen in der Richtung zum Sozialismus liegenden, mehr oder minder starken ökonomischen und politischen Einfluß aus. Wo die Bewegungsfreiheit des Proletariats eine größere ist, ist auch dieser Einfluß äußerlich ein größerer; wo man dem Proletariat jegliche Bewegungsfreiheit zu unterbinden versucht, wie in Preußen-Deutschland, tritt der Einfluß des Proletariats weniger auffällig in die Erscheinung, hier wirkt er mehr nach innen auf das Proletariat zurück und verstärkt dessen Geschlossenheit, Kraft und revolutionäre Energie. Während deshalb in außerdeutschen Ländern die Klassenbewußte Arbeiterschaft sich mehr positiv an dem freihetlichen Ausbau des Schulwesens beteiligen kann, wie in England und Amerika, oder durch Abwehr der kirchlichen Reaktion die freie Schule, wie in Frankreich, schützen kann, ist die deutsche Arbeiterschaft in bezug auf ihr Bildungsbedürfnis vorwiegend auf die Selbsthilfe angewiesen. Der stets in der deutschen Arbeiterschaft vorhandene gewisse Drang nach theoretischer Aufklärung und Weiterbildung, der besonders in den letzten Jahren einen erneuten und starken Anstoß erhalten hat, ist dafür ein sprechender Beweis.

Aber selbst wenn die Bourgeoisie mehr Interesse an einer gut organisierten leistungsfähigen Volksschule hätte, als sie in Wirklichkeit besitzt, so würde es um das Volksschulwesen nicht viel besser bestellt sein als heute. Jede Erhebung des Schulwesens kostet Geld; jede neue Schulklasse, die eine überfüllte Klasse befreit, jeder neue Lehrer, der angestellt wird, um dem schreienden Lehrermangel abzuhelfen, jedes neue Lehrmittel, das die ärmliche Ausstattung der Volksschule bereichert, alles, das eine wie das andere, kostet Geld. Geld ist aber ein rarer Artikel im heutigen Klassenstaate. Freilich, die Steuerzahler müssen Jahr für Jahr ungeheure Summen aufbringen, und die Staaten und besonders das Reich wissen diese Summen auch unter die Leute zu bringen. Aber für Kulturaufgaben, besonders für die Volksschule, fällt dabei sehr wenig ab. Militarismus, Marinismus, Kolonialpolitik, Liebesgabenpolitik und ähnliche Kulturfeindliche Zwecke verschlingen jährlich die Hunderte und Aberhunderte der Millionen von Reichseinnahmen und bringen dadurch die Budgets der Einzelstaaten in Unordnung. Die Einzelstaaten wiederum haben für alle möglichen Dinge Gelder zur Hand, sei es für die Kirche, sei es für einen neuen Gießturmhengst; aber für die Bedürfnisse der Volksschule wird jeder Pfennig zehnmal in der Hand herumgedreht, ehe er zur Ausgabe gelangt.

An dieser beschämenden Tatsache ändert auch der Umstand nichts, daß die Summen, die die Schuletats beanspruchen, absolut genommen, ziemlich hoch erscheinen. Bei der großen Zahl von schulpflichtigen Kindern kommen selbst bei

geringen Leistungen im einzelnen doch insgesamt ganz erhebliche Summen zusammen. Sodann muß man diese Zahlen im Verhältnis zu anderen Ausgabenposten prüfen, besonders muß man die Aufwendungen des Staats für die höheren Lehranstalten gegen die für die Volksschulen halten. Nur einige Zahlen aus dem jüngsten preussischen Schuletat: der Staat verausgabt für zirka 19 000 Studenten 12,68 Millionen Mark, d. h. für den Kopf 650—700 Mark; für 170 000 Schüler höherer Lehranstalten gabt der Staat 14,58 Millionen Mark, d. h. für den Kopf durchschnittlich 85—90 Mark; für über 6 Millionen Volksschüler 86 Millionen Mark — scheinbar viel! — auf den Kopf berechnet aber nur durchschnittlich 14 Mk. Der Staat gibt also für die Ausbildung eines höheren Schülers, also vielleicht eines künftigen Technikers oder Verwaltungsbeamten, ungefähr 5mal und für die Ausbildung eines Studenten, also vielleicht eines künftigen Staatsanwalts oder Seelforgers, ungefähr 50mal so viel aus, wie für die Ausbildung eines Volksschülers. Ich beschränke mich auf diese wenigen Zahlen, da sie nach meiner Meinung hinreichen, um den Klassencharakter des heutigen öffentlichen Schulwesens zu erweitern.

Es liegt auf der Hand, daß der Staat mit den wesentlich höheren Summen, die er für das höhere Schulwesen aufwendet, dieses auch mannigfaltiger gliedern und besser ausrüsten kann. So wie sich die höheren Lehranstalten meistens schon in der inneren und äußeren Einrichtung von den Volksschulen unterscheiden, so wird auch für die Lehrkräfte und Lehrmittel der höheren Schulen mehr aufgewendet. Hier sind akademisch gebildete Lehrer die Regel, seminaristisch gebildet werden nur in untergeordneten Fächern beschäftigt. Die Laboratorien, Apparate und Instrumente an den höheren Lehranstalten sind aufs beste eingerichtet. Und den wissenschaftlichen Unterrichtsfächern zugewandt wird sogar der Religionsunterricht beschnitten — was viel besagen will.

Wie aber stellt es demgegenüber in der Volksschule aus! Nach den allgemeinen Bestimmungen vom 15. Oktober 1872 sollen an Lehrmitteln in jeder Volksschule vorhanden sein: 1. Ein Exemplar des in der Schule eingeführten Lehr- und Lernbuchs. 2. Eine Wandkarte der Provinz. 3. Dito von Preußen. 4. Dito von Deutschland. 5. Dito von Europa. 6. Dito von Palästina. 7. Ein Globus. 8. Ein Alphabete weißer erdenbarer auf Holz oder Papptafeln geklebter Buchstaben. 9. Eine Waage. 10. Ein Lineal und Zirkel. 11. Eine Rechenmaschine. In evangelischen Schulen kommen außerdem noch hinzu 12. Eine Bibel. 13. Ein Gesangbuch. Für die Lehrer an den Volksschulen hält man eine wissenschaftliche Ausbildung nicht für notwendig. Zwar jeder Pfarrer, und wenn er in der kleinsten und entlegensten Dorfpfarre sitzt, muß ein jahrelanges Studium durchgemacht haben, ehe er für seine lehrergerischen Aufgaben geeignet erachtet wird. Ein Volksschullehrer dagegen, dem die Jugend anvertraut wird, damit er sie zu tüchtigen Bürgern dieser Welt erziehe, wird mit der rückständigen verfaßten Seminarbildung abgespeist. Und wenn in einem erheblichen Teil der deutschen Volksschullehrerschaft nicht ein echt proletarischer Drang nach aufwärts ans Licht und an die Freiheit lebte, der sie durch eigenes Studium über die Niederungen der Seminarbildung hinwegtrüge, so stände es um die Volksschuljugend noch schlimmer, als es heute schon der Fall ist. Von den großen, weltbewegenden Errungenschaften der Naturwissenschaften, von den großen, auf ihn zurückgehenden Entwicklungslehre erfahren die Seminaristen nichts; von noch größeren historischen und bedeutungsvolleren Lehren der neuen Zeit auf historischem und sozialem Gebiet erst recht nicht. Dafür wird ihnen aber — wie einst durch die Regulative die „sogenannte klassische Literatur“ für die Sektäre verboten wurde — neuerdings durch Herrn Studt die Diktate moderner Dichter, wie Hauptmann und Sudermann, verboten. Umso fleißiger müssen die Seminaristen die Bibel, den Katechismus, Kirchengeschichte und ähnliche verstaubte Dinge studieren, um so eifriger wird ihnen patriotische

Geschichtsliteratur, flotten- und kolonialschwärmerische Lektüre empfohlen. Auf diese Weise will man den gesunden proletarischen Sinn der Volksschuljugend aus seiner geraden Bahn ablenken und ihn für die Nebenzwecke der herrschenden Gesellschaft einsaugen. Der Religionsunterricht nimmt den sechsten Teil des gesamten Volksschulunterrichts ein; fast Darwin führt Moses die Jugend in die Weltanschauung ein; der Deutschunterricht kommt über die Elementarfächer kaum hinaus; ähnlich steht es mit den übrigen Unterrichts-fächern; im Geschichtsunterricht wird in schamloser Weise der Verlauf der Weltgeschichte dynastischen Interessen zuliebe verdreht und verfälscht dargestellt. Die Volksschule soll auf diese Weise den Herrschaftszwecken der kapitalistischen Gesellschaft dienstbar gemacht werden, man will die Proletariatskinder, in denen das Gland ihrer Umgebung schon in früher Jugend Erbitterung erweckt, durch ein übermäßig an orthodoxer Religiosität, durch verlogene Geschichten über edle und volksfreundliche Herrscherhäuser, durch Vorenthaltung der wissenschaftlichen Wahrheit, durch lägerische Entstellung der Bestrebungen der modernen Arbeiterbewegung, durch eine heuchlerisch-sentimentale und überlebte Moral und nicht zuletzt durch rücksichtslose, kasernenmäßige Disziplin unter Zuhilfenahme des Prügelns von der im Proletariatsviertel herrschenden revolutionären Grundstimmung ablenken und statt dessen frühzeitig in ihnen die Gefühle des widerspruchslosen Gehorsams gegen göttliches und weltliches Gebot, der frommgläubigen Demut, der untertänigsten Treue gegen Kaiser und Reich züchten. Im Religions- und im Geschichtsunterricht der Volksschule treten diese Tendenzen am unverhülltesten in die Erscheinung; aber auch in den anderen Unterrichtsfächern, im Deutschunterricht, im Geographieunterricht, selbst im Gesangs- und Turnunterricht, ferner bei den Schulfeiern und Andachten treten diese arbeitersfeindlichen Bestrebungen auf. Wenn sie nicht den erwarteten Erfolg haben, so ist das neben anderen Gründen besonders auf die Gegentendenzen des proletarischen Elternhauses zurückzuführen, Tendenzen, die angehts der in der preußischen Schulvorlage neuerdings und in verstärktem Maße bekundeten reaktionären Pläne der herrschenden Klasse zu vertiefen und zu verstärken sind. Hoffentlich gelingt es uns auf unserem jetzigen Parteitage, diesen Gegentendenzen mehr Einheitlichkeit und Kraft zu verleihen.

Die Erziehungsideale des Sozialismus.

Der Sozialismus wird die Klassenerziehung aufheben. Das ist nicht eine beweislose, arrogante Behauptung, sondern eine Selbstverständlichkeit, die sich mit Naturnotwendigkeit aus dem Wesen des Sozialismus ergibt. Der Sozialismus will die Beseitigung der Klassengegenstände, und mit der Beseitigung der Klassenherrschaft fällt auch die ihr adäquate Klassenerziehung. Aber auch die Aufhebung der Klassengegenstände ist nicht ein Postulat, das wir uns von moralischen oder ähnlichen spekulativen Erwägungen haben diktieren lassen, ebensowenig wie wir die bisherigen Klassengegenstände der menschlichen Geschichte vom Standpunkt ethischer Reflexionen aus verdornern oder vom sentimentalen Standpunkt aus tränenden Auges beweinen. Wir suchen die menschliche Geschichte als einen dialektischen Prozeß zu begreifen; wir suchen durch die ethischen und ästhetischen Begleiterscheinungen hindurch auf den ökonomischen Kern der Entstehungsformen zu gelangen. Und da ergibt sich, daß die Klassengegenstände im Fluße der sozialen Entwicklung ihre Berechtigung hatten, daß sie notwendig waren, wenn die gesellschaftliche Arbeit bis zu der Produktivität geführt werden sollte, die sie heute erreicht hat. Als die Menschheit aus dem Stadium des unwüchsigen Kommunismus heraustrat, wurde sie dazu gedrängt durch die ersten Formen der Arbeitsteilung, die die Einfügung fremder Arbeitskräfte gestattet. Diese Möglichkeit führte zur Einfügung der Sklaverei, die wiederum weitere mannigfaltige Teilung der Arbeit gestattete. Die bedeutungsvollste bestand darin, daß den Sklaven die

rohe Handarbeit aufgebürdet wurde, während die Bevorrechteten, wie schon früher ausgeführt, die mehr geistigen und angenehmeren Arbeiten besorgten. Diese Teilung der Arbeit, diese Trennung von Theorie und Praxis war, so unheilvolle Folgen sie in anderer Beziehung gehabt hat, für die ökonomische Entwicklung unvermeidlich. „So lange die wirklich arbeitende Bevölkerung“, sagt Engels im „Anti-Dühring“, „von ihrer notwendigen Arbeit so sehr in Anspruch genommen wird, daß ihr keine Zeit zur Besorgung der gemeinsamen Geschäfte der Gesellschaft — Arbeitsleitung, Staatsgeschäfte, Rechtsangelegenheiten, Kunst, Wissenschaft usw. — übrig bleibt, so lange mußte stets eine besondere Klasse bestehen, die von der wirklichen Arbeit befreit, diese Angelegenheiten besorgte... Erst die durch die große Industrie erreichte ungeheure Steigerung der Produktivkräfte erlaubt die Arbeit auf alle Gesellschaftsglieder ohne Ausnahme zu verteilen und dadurch die Arbeitszeit eines jeden so zu beschränken, daß für alle hinreichend freie Zeit bleibt, um sich an den allgemeinen Angelegenheiten der Gesellschaft — theoretisch wie praktisch — zu beteiligen. Erst jetzt also ist jede herrschende und ausbeutende Klasse überflüssig, ja ein Hindernis der gesellschaftlichen Entwicklung geworden, und erst jetzt auch wird sie unerbittlich beseitigt werden, mag sie auch noch so sehr im Besitz der unmittelbaren Gewalt sein.“

Heute haben die Produktivkräfte eine solche Stärke erreicht, daß sie je länger je ungestümer mit der herrschenden Produktionsweise in Konflikt geraten. Heute ist die Produktivität der Arbeit so immens entwickelt, daß nur noch die Bergesellschaftlichkeit der Produktion imstande ist, die heutige Verschleuderung von Produktivkräften auf der einen und die Massenarmut auf der anderen Seite aufzuheben. Zugleich aber wird durch die gesellschaftliche Anreicherung der Produktionsmittel die Gewähr einer ununterbrochen stets fortschreitenden Entwicklung der Produktivkräfte und einer unbegrenzten Steigerung der Produktion selbst gegeben. „Die Möglichkeit, vermittelt der gesellschaftlichen Produktion allen Gesellschaftsgliedern eine Existenz zu sichern, die nicht nur materiell vollkommen ausreichend ist und von Tag zu Tag reicher wird, sondern die ihnen auch die vollständig freie Ausbildung und Betätigung ihrer körperlichen und geistigen Anlagen garantiert, diese Möglichkeit ist jetzt zum ersten Male da, aber sie ist da.“ (Engels „Anti-Dühring“.)

Bei diesem „Sprung der Menschheit aus dem Reiche der Notwendigkeit in das Reich der Freiheit“ werden die bisherigen Klassenunterschiede aufgehoben. Es gibt dann nur noch eine einzige Klasse gleicher und freier Arbeiter am sozialen Arbeitsprozeß, nicht mehr eine besondere „Arbeiterklasse“, auf die wie heute alle Arbeit im heutigen Sinne mit ihrer Mühsal und ihrem Schmutz abgemängt werden kann. Aber diese Arbeiten selbst bleiben, wenn eine weitere Entwicklung der Technik auch vieles von der heutigen Dual und dem Schmutz der Arbeit beseitigen wird. Diese Arbeiten müssen also gemacht werden. Ihre ordnungsmäßige, prompte Erledigung wird aber keinerlei Schwierigkeiten verursachen, da dann der heutige Gegensatz zwischen Kopf- und Handarbeit, zwischen schöner und schlechter, zwischen nützlicher und unnützer, zum größten Teil auch zwischen spezifisch männlicher und spezifisch weiblicher Arbeit hinwegfallen wird. Es gibt dann nur noch gesellschaftlich notwendige Arbeiten, die — eine wie die andere — für die Existenz und die gesunde Fortentwicklung der Gesellschaft gleich unerlässlich und darum gleich achtungswert sind. Und nicht mehr wird ein Arbeiter sein Leben lang als Zubehör eines Maschinenteils an eine geistig abstumpende Teilarbeit gestellt werden, sondern es wird ein geistig und körperlich erfrischender Wechsel der Arbeit eintreten. Dieser Wechsel der Arbeit wird von der heutigen großen Industrie schon vorbereitet, nur äußert er sich vorläufig in einer für den Arbeiter wenig erfreulichen Art. Der Arbeiter wird heute nicht mehr ausgebildet, der ungelernete Arbeiter

ist die Parole. Selbst gelernte Arbeiter müssen oft jahrelang in den verschiedensten Industriezweigen als ungelernete Arbeiter tätig sein, ehe sie wieder einmal vorübergehend an ihrer gelernten und inzwischen vielleicht schon verlernten Arbeit tätig sein können. Der Arbeiter zieht aus diesem Hin und Her, aus diesem Durcheinander von Arbeiten in den verschiedensten Betrieben, deren innere Zusammenhänge er bei der mangelnden Vorbildung und bei der Eile des Wechsels nicht kennen lernen kann, nicht nur keinen geistigen und körperlichen Gewinn, sondern er stummt ab und lernt die Arbeit nur noch intensiver hassen als Mühsal und Qual. Aber dieser Wechsel der Arbeit wird doch durch den Zwang der wirtschaftlichen Kräfte zu einem gesellschaftlichen Produktionsgesetz, das in einer planmäßig organisierten sozialistischen Gesellschaft zum Segen des Arbeiters ausschlägt. Und auch zum Segen der gesellschaftlichen Arbeit selbst. Hören wir darüber Engels (Anti-Dühring, Seite 212): „... die Produktion wird gefördert am meisten durch eine Verteilungsweise, die allen Gesellschaftsmitgliedern erlaubt, ihre Fähigkeiten möglichst allseitig auszubilden, zu erhalten und auszuüben. Der dem Herrn Dühring überkommenen Denkweise der gelehrten Klassen muß es allerdings als eine Ungeheuerlichkeit erscheinen, daß es einmal kein Karrenschieber, keine Architekten von Profession mehr geben soll, und daß der Mann, der eine halbe Stunde lang als Architekt Anweisungen gegeben hat, auch eine Zeitlang die Karre schiebt, bis seine Tätigkeit als Architekt wieder in Anspruch genommen wird. Ein schöner Sozialismus, der die Karrenschieber von Profession bereutigt!“ Leider scheinen bis auf den heutigen Tag sehr gelehrte Genossen so sehr in der „überkommenen Denkweise der gelehrten Klassen“ befangen zu sein, daß wir dem von Engels mit Recht verpörrteten „schönen Sozialismus“ noch heute das Wort reden. Marx drückt diesen Gedanken (im „Kapital“ I, S. 453) so aus: „Sie (die große Industrie) macht es zu einer Frage von Leben oder Tod, die Ungeheuerlichkeit einer elenden, für das wechselnde Exploitationsbedürfnis des Kapitals in Reserve gehaltenen disponiblen Arbeiterbevölkerung zu ersetzen durch die absolute Disponibilität des Menschen für wechselnde Arbeitserfordernisse; das Teilindividuum, den bloßen Träger einer gesellschaftlichen Detailfunktion — durch das total entwickelte Individuum, für welches verschiedene gesellschaftliche Funktionen einander ablösende Betätigungsweisen sind.“

Marx spricht hier von einem „total entwickelten Individuum“, Engels sprach ebenfalls davon, daß die sozialistische Gesellschaft die „vollständige freie Ausbildung und Betätigung der körperlichen und geistigen Anlagen“ garantiere. Wir stoßen damit direkt auf den Kern des sozialistischen Erziehungsideals, wie denn auch Marx nach den Worten von ihm zitierten Sätzen ganz konsequent fortfährt, aus dieser Entwicklung der Industrie die Notwendigkeit von „polytechnischen und agronomischen Schulen“ zu folgern; es unterliege keinem Zweifel, „daß die unvermeidliche Eroberung der politischen Gewalt durch die Arbeiterklasse auch dem technologischen Unterricht, theoretisch und praktisch, seinen Platz in den Arbeiterschulen erobern wird“. Schon vorher hatte Marx aus den von ihm festgestellten Tatsachen der Kinderausbeutung und den dagegen getroffenen Maßnahmen der englischen Gesetzgebung unter Berufung auf Robert Owen den „Keim der Erziehung der Zukunft“ abgeleitet, „welcher für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit, mit Unterricht und Gymnastik verbunden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“. Näher ausgeführt sind diese Ideen, die in der Tat den „Keim der Erziehung der Zukunft“ enthalten, die in genialer Vorausbestimmung das Ziel und die Wege der sozialistischen Erziehung in wenigen aber richtigen und sicheren Strichen entworfen, in der Resolution, die der eingangs erwähnte Genfer Kongreß der Internationalen Arbeiterassoziation im Jahre 1866 annahm. In dieser Reso-

lution lauten die wesentlichsten für uns in Betracht kommenden Partien: „Wir betrachten die Tendenz der modernen Industrie, Kinder und junge Personen, von beiden Geschlechtern, zur Mitwirkung an dem Werte der sozialen Produktion herbeizuziehen, als eine progressive, heilsame und rechtmäßige Tendenz, obgleich die Art und Weise, auf welche diese Tendenz unter der Kapitalherrschaft verwirklicht wird, eine abstoßliche ist. In einem rationalen Zustande der Gesellschaft sollte jedes Kind ohne Unterschied vom neunten Jahre an ein produktiver Arbeiter werden; auf gleiche Weise sollten keine erwachsenen Personen dem allgemeinen Gesetz der Natur ausgenommen sein: nämlich zu arbeiten, um in stande zu sein, zu essen, und zu arbeiten nicht bloß mit dem Gehirn, sondern auch mit den Händen... Von diesem Standpunkt ausgehend, sagen wir, daß keinen Eltern und Arbeitgebern durch die Gesellschaft Erlaubnis gegeben werden darf, die Arbeit von Kindern oder jungen Personen zu gebrauchen, außer unter der Bedingung, daß jene produktive Arbeit mit Bildung verbunden wird. Unter Bildung verstehen wir drei Dinge: 1. geistige Bildung; 2. körperliche Ausbildung, solche, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird; 3. polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt, und die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweicht in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementarischen Instrumente aller Geschäfte. Mit der Einteilung der Kinder und jungen Personen vom 9. bis 17. Jahre in drei Klassen sollte ein allmählicher und progressiver Lehrlauf der geistigen, gymnastischen und polytechnischen Erziehung verbunden sein. Mit Ausnahme vielleicht der ersten Klasse sollen die Kosten der polytechnischen Schulen teilweise gedeckt werden durch den Verkauf ihrer Produkte. Die Verbindung von bezahlter produktiver Arbeit, geistiger Bildung, körperlicher Übung und polytechnischer Ausrüstung wird die Arbeiterklasse weit über die höheren und mittleren Klassen heben.“

Eschen wir von den nebensächlichen Einzelheiten ab, so ergibt sich als das eigentliche charakteristische Kennzeichen der sozialistischen Erziehung die Arbeit, die körperliche Arbeit als Grundlage der Erziehung, auch der geistigen und sittlichen. Dieses Kennzeichen unterscheidet die sozialistische Erziehung grundsätzlich von der bürgerlichen, die den Begriff der Arbeit nicht kennt und darum auch nicht aus der Arbeit, sondern aus der Spekulation ihrer Moralbegriffe herleitet. Wohl hat man neuerdings hier und da den sogenannten Handarbeitsunterricht in die Schulen eingeführt, der aber in gar keinem Verhältnis zu dem von uns angestrebten Erziehung durch Arbeit zur Arbeit steht. Wohl ist auch dem einen und dem anderen bürgerlichen Pädagogen eine Erkenntnis von der großen sozialen Bedeutung der Arbeit für die Jugend-erziehung ausgegangen, so u. a. dem Leiter des Seminars für Knabenhandarbeit in Leipzig, Dr. Pabst und dem hessischen Schulrat Scherer. Aber die ähntliche Pädagogik steht dem Arbeitsunterricht kühl und verständnislos gegenüber. Ist doch noch vor einigen Jahren, 1900, auf der deutschen Lehrerversammlung in Köln, die Einführung des Handarbeitsunterrichts mit übergroßer Mehrheit und mit Grübeln, die die Verständnislosigkeit gegenüber diesem Problem grell beleuchteten, abgelehnt worden. Dabei findet die bürgerliche Pädagogik bei den größten und besten unter ihren Theoretikern und Begründern ein erfreuliches Verständnis für den Wert der körperlichen Arbeit in der Erziehung. Comenius, Locke, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, sie alle haben mit mehr oder weniger klarer Erkenntnis der Handarbeit das Wort geredet, wobei allerdings betont werden darf, daß bei den meisten von ihnen diese besonderen sozialistischen Anlässe auch auf sozialistische Veranlagung im allgemeinen zurückzuführen sind, so besonders bei Comenius, Pestalozzi und Fröbel. Auch Goethe, zwar kein Kunstpädagoge, aber ein universaler Denker und Künstler, dessen Wort auch bei den Pädagogen Geltung beanspruchen darf, hat in seiner prächtigen Erziehungsutopie, in „Wilhelm Meisters Wanderjahren“,

den Wert der produktiven körperlichen Tätigkeit für die körperliche, geistige, sittliche und ästhetische Ausbildung der Kinder in einer ebenig schönen wie überzeugenden Weise dargestellt. Bestimmter und mit bewußt sozialistischer Begründung wird der Einführung der Arbeit in die Jugendberziehung das Wort geredet von den großen Utopisten, besonders von Fourier und Robert Owen. Besonders der letztere ist durch seine praktischen Versuche, die sich glänzend bewährten, in gewissem Sinne bahnbrechend auf diesem Gebiete geworden.

Aber das Fundament für die sozialistische Erziehung vom Standpunkte des wissenschaftlichen Sozialismus hat Marx gelegt, und auf diesem Fundamente hat bisher erst ein berufener Pädagoge von Bedeutung mit Verständnis und Erfolg zu bauen begonnen. Dieser Pädagoge ist freilich kein bürgerlicher Gelehrter, es ist unser schweizerischer Genosse Robert Seidel, der im Jahre 1898 eine ziemlich umfangreiche Schrift über den „Arbeitsunterricht, eine pädagogische und soziale Notwendigkeit“, herausgab, die in einer bisher unübertroffenen, schlagkräftigen, eindrucksvollen Weise und mit sicherer Begründung den Arbeitsunterricht dem sozialistischen und zugleich pädagogischen Standpunkte aus würdigte.

„Arbeit heißt der Geisland der neueren Zeit“, so ruft Diezgen aus, und schlägt damit alle die frechen Verteufelungen zu Boden, die der Sozialdemokratie Liebe zur Faulheit unterstellen. Arbeiten wollen wir auch in Zukunft, denn die Arbeit gehört zum Menschen wie das tägliche Brot. Es gibt für einen eingesperrten Verbrecher keine qualendere Strafe, als wenn man ihm die Arbeit entzieht. Die Arbeit hat die Menschheit zu dem gemacht, was sie heute ist, sie steht am Anfang der kulturellen Entwicklung, sie hat die Kultur bis auf die heutige Höhe geführt. Die Arbeit wird auch die Erlösung der Menschheit aus ihrer heutigen ökonomischen und geistigen Unfreiheit bewirken. Aber die Arbeit, die Praxis, muß von der künstlichen Trennung von ihrer geistigen Wesenheit, von der Theorie, zu der sie jahrtausendlang gezwungen worden ist, befreit werden. „Wissenschaft und Handwerk“, heißt es bei Diezgen, „Kopf- und Handarbeit sind nur zwei verschiedene Gestalten derselben Wesenheit“. Im Kind ist die Trennung noch nicht vorhanden. Für das Kind ist sein scheinbar müßiges Spiel eine wichtige, ernste Arbeit, und bei diesem Spiel, bei dieser Arbeit, arbeiten Kopf und Hand, Theorie und Praxis, gemeinsam. Später erst tritt durch die heutige unnatürliche Erziehungsmethode die Trennung ein. Die Schule stopft den Kopf mit abstraktem Wissen voll, die Hand und der Körper werden entweder frühzeitig durch die Fron des Kapitalismus zermürbt und einseitig verbildet, oder diese Ausbildung bleibt völlig dem Zufall überlassen. Das bischen an Turnunterricht, das im Lehrplan der heutigen Schule enthalten ist, ersetzt nicht im entferntesten die durch einen Arbeitsunterricht, der nach Möglichkeit im Freien stattfindet, und durch einen planmäßigen gymnastischen Unterricht bewirkte allseitige körperliche Ausbildung. Die sozialistische Erziehung wird bei dem Spiel der ersten Kinderjahre anknüpfen und von hier aus die Jugend — ohne Trennung bis zu den komplizierten einführen. Sie wird dadurch den Kindern eine Art ABC der Arbeit heibringen, durch das sie — wie das übliche ABC die Fähigkeit des Lesens, Lernens, Studierens erschließt — die Fähigkeit der „Arbeit“ in allen Produktionszweigen erlernen, durch das sie die soziale Arbeit in ihrer Bedeutung „lesen“, d. h. in ihrer Bedeutung erkennen lernen, so daß sie sich nach freier Wahl auf Grund genauer Kenntnis ihrer Leistungsfähigkeit in einem Produktionszweige oder in mehreren seßhaft machen können. Jeder wird den Platz innerhalb der sozialen Arbeitsgemeinschaft einnehmen, der seiner körperlichen und geistigen Veranlagung am besten entspricht. Das „Verfehlen“ des Berufes ist dadurch ausgeschlossen. Die Verachtung des einen durch den anderen Beruf ist unmöglich, da jeder Beruf nützlich ist und ein jeder Mensch auf Grund seiner Erziehung die Schwierigkeiten, Vorzüge und Nachteile des anderen Berufes zu würdigen weiß.

Dadurch wird aber auch das Kind planmäßig in das Wesen und in den Zusammenhang des gesamten Produktionsprozesses, der Grundlage der sozialen Organisation, eingeführt, und es vermag auch das ihm heute den Sinn bewirkende Räderwerk des sozialen Organismus zu übersehen. Außerdem lernt das Kind nur durch die praktische Arbeit das Wesen der Dinge kennen, wie Robert Seidel ganz zutreffend in seiner erwähnten Schrift ausführt: „Wir lernen nämlich einen Gegenstand nicht recht durch bloßes Anschauen kennen; wir lernen ihn nicht einmal dann kennen, wenn wir ihn außerdem noch fühlen, beriechen, beschmecken und behorchen. Wollen wir ihn gründlich kennen lernen, so müssen wir ihn zerschlagen, zerstoßen, zerschneiden, in ihn eindringen, ihn zusammendrücken, ihn ausdehnen, ihn erhitzen, ihn abkühlen, ihn der Kälte, der Wärme, der Sonne, dem Wasser, der Luft aussetzen, kurz, wir müssen ihn formieren oder desformieren oder beides mit ihm vornehmen, d. h. wir müssen ihn bearbeiten. Die meisten und wichtigsten Eigenschaften der Dinge sind der Menschheit nicht durch die Anschauung, sondern durch die Bearbeitung klar geworden.“ Auf diese Weise, durch Arbeitsunterricht, durch das allmähliche Kennenlernen der Werkzeuge, durch das Ableiten der geistigen Tätigkeit aus der körperlichen, durch das Tätigsein des Geistes für materielle Dinge wird auch das Kind noch einmal, entsprechend dem biogenetischen Gesetz der Naturwissenschaft, in Kürze die Stadien der Gesamtentwicklung der Menschheit durchlaufen, und es lernt auf diese Weise die Kulturarbeit der Jahrtausende besser und richtiger würdigen, als durch den heutigen fragenhaften Geschichtsunterricht, nach dem angeblich einige „große Männer“, nicht die Gesamtheit des Volkes, in fleißiger Arbeit die Geschichte „gemacht haben“.

Nur ungern widerstehe ich der Versuchung, dieses Kapitel noch ausführlicher zu behandeln; aber ich bin mir bewußt, Ihre Aufmerksamkeit schon über Gebühr in Anspruch genommen zu haben und deshalb bescheide ich mich. Nur eine kurze Betrachtung zu diesem Kapitel gestatten Sie mir noch.

Wenn der Sozialismus die Erziehung in der dargestellten Weise umformen will, so geht daraus hervor, daß er der Erziehung eine weit höhere Bedeutung einräumt, als ihr bisher zuerkannt worden ist. Sie wird für ihn zu einer der vornehmsten Pflichten der Gemeinschaft freier Arbeiter, die die zukünftige sozialistische Gesellschaft darstellt, zu einer Pflicht, für die die besten Mittel der Gesellschaft zur Verfügung gestellt werden. Aber es handelt sich dabei nicht etwa um einen unnatürlichen Zwang, der auf die Kinder ausgeübt wird, sondern im Gegenteil werden die Kinder niemals so froh und frei geatmet haben, wie dies in der zukünftigen Gesellschaft möglich sein wird. Indem sie durch ihre Arbeit schon Werte für die Gesellschaft produzieren, werden in ihnen sogar frühzeitig die Gefühle der Selbstachtung und der Unabhängigkeit erwachen, Gefühle, die wir wünschen; denn wir wollen nicht die Jugend zu gehoramen und willenlosen Subjekten einer ihnen gewaltjam aufgedrängten Autorität erziehen, sondern schon im Kinde achten wir den Menschen, der das Recht hat, sich im Rahmen der sozialen Gemeinschaft zu seiner vollen und schönen Individualität zu entwickeln. (Beifall.)

Unsere nächsten Forderungen.

Ich komme zum letzten Abschnitte meines Referats, zu den pädagogischen und schulpolitischen Forderungen, die wir auf Grund unserer prinzipiellen Ansichten an die heutige Gesellschaft stellen. Aber erschrecken Sie nicht. Dieser Teil wird nur kurze Zeit in Anspruch nehmen. Ich habe keineswegs die Absicht, diese Forderungen der Reihe nach ausführlich zu begründen, ich bin vielmehr der Meinung, daß die meisten Forderungen so selbstverständlich und den Parteigenossen so vertraut sind, daß sie einer besonderen Begründung gar nicht bedürfen. Sollte eine solche doch für die eine oder andere Forderung

gewünscht werden, so bin ich gern bereit, das im späteren Verlauf der Debatte oder im Schlüsselwort nachzuholen. Vorläufig will ich mich darauf beschränken, nur einigen weniger geläufigen Forderungen und den bestrittenen Forderungen einige Worte zu widmen. Die Forderung eines Reichsschulgesetzes haben wir an die Spitze gestellt. Sie ist zwar nicht neu, aber doch erst wenig bekannt und den Massen wenig vertraut. Heute gibt es keine schulgesetzlichen Bestimmungen, die einheitlich für das ganze Reich gelten. Die Schulgesetzgebung ist Sache der Einzelstaaten. So ungleich wie diese in ihrer Gesetzgebung und Verwaltung und in ihrem ganzen politischen Habitus sind, so ungleich sind sie auch in bezug auf ihr Schulwesen. Selbst innerhalb der einzelnen Bundesstaaten ist nicht einmal Einheitlichkeit in Schulangelegenheiten herbeigeführt worden. Der größte Bundesstaat, der leider auf Grund seiner vorherrschenden Stellung im Reiche den anderen, kleineren Brüdern in vielen Dingen als Muster gilt, Preußen, besitzt bis heute noch kein Schulgesetz, obwohl seit über 100 Jahren Versuche dazu gemacht worden sind und seit mehr als 50 Jahren ein durch die Verfassung gegebenes Versprechen vorliegt. Mehrere Spezialgesetze, zahlreiche Erlasse, Verordnungen und Ministeriale, die sich teils widersprechen, teils aufheben, teils in den einzelnen Landesteilen verschiedenartig wirken, bringen in das preussische Volksschulwesen die Verwirrung, Ungleichmäßigkeit und Leistungsunfähigkeit, unter denen es leidet. In den anderen Bundesstaaten gibt es zwar Schulgesetze, aber sie weichen von einander wesentlich ab. Die Unzuträglichkeiten, die diese Verschiedenartigkeit der Schulgesetzgebung mit sich bringt, liegen auf der Hand und werden von manchen Arbeitern schon unangenehm empfunden worden sein, wenn er aus einem Bundesstaat in einen anderen verzogen ist und stets andere Beschungsverhältnisse vorfindet. Die Ungleichartigkeit der Volksschulbildung — man denke an einen Volksschüler einer Hamburgischen Volksschule und an den Sohn eines armen Tagelöhners in einem entfernten Dorfe Ostpreußens ohne eigene Schule — führt auch zu großen geistigen Ungleichheiten der Erwachsenen. Die Bildungsziele, die Lehrkräfte, die Schulräume, alles ist heute sehr ungleichmäßig und hindert dadurch die Ausbildung der Proletariatsjugend. Durch ein Reichsschulgesetz könnte auf diesem wichtigen Gebiete Wandel geschaffen werden. Gewisse einheitliche Gesichtspunkte könnten festgelegt werden; als wichtigste kämen — von anderen Spezialforderungen sehen unsere Leitsätze ab — die Prinzipien der Weltlichkeit, also Beseitigung des Religionsunterrichts und der Einheitlichkeit des Aufbaues vom Kindergarten bis zur Hochschule bei Gleichberechtigung der Geschlechter in allen Schulkörpern, in Betracht. Eine erfreuliche Nebenwirkung der Schaffung eines Reichsschulgesetzes, ja schon der von uns zu stellenden Forderung im Reichstage, wäre die Heraushebung der wichtigen Schulfrage aus den Dunkelkammern der einzelstaatlichen Parlamente, besonders aus der preussischen Hochburg des Junker- und Pfaffenstums, in das hellere Licht und die freiere Atmosphäre des Reichstags.

Die zweite Gruppe unserer praktischen Forderungen enthält Wünsche, die eigentlich als Spezialbestimmungen in einem Reichsschulgesetz gelten könnten. Aber solange wir ein solches Gesetz noch nicht haben, müssen wir versuchen, sie in den Einzelstaaten durchzusetzen. Die schulorganisatorische Möglichkeit einer organischen Gliederung des gesamten Schulwesens, der Schaffung von Übergängen aus den niederen in die höheren Stufen steht außer Zweifel. Die Notwendigkeit brauche ich vor Ihnen nicht erst zu betonen. Daß diese organische Gliederung trotzdem nicht herbeigeführt wird, selbst nicht in den „liberal“ regierten Staaten, beweist wieder den Klassencharakter des heutigen Schulwesens. Die Herrschenden wollen ihre Monopolstellung in bezug auf die Bildung nicht aufgeben. Zur Unentgeltlichkeit des Unterrichts und der Lehrmittel brauche ich nichts zu sagen. Nicht minder wichtig ist die unentgelt-

liche Verpflegung in allen öffentlichen Schulen, da nur bei genügendem genährtem Körper ein körperliches und geistiges Arbeiten möglich ist. Auch die Einbeziehung der Kinder der Wohlhabenden in die schlichte, aber nahrhafte öffentliche Verpflegung ist für diese Kinder körperlich und seelisch nur von Vorteil und bewahrt außerdem die öffentliche Verpflegung vor dem Obium des Almosens.

Die Schulverwaltung wird heute, und in Zukunft wird es voraussichtlich auch so bleiben, von der Kommune ausgeübt. Aber die breiteren Schichten der Bevölkerung werden heute noch daraus ferngehalten. Auch die als fachmännische Mitarbeiter berufenen Elemente, die Lehrer und Lehrerinnen, ferner die Frauen, werden zum Werk der Schulverwaltung, das heute zumeist eine volksfremde Bureaucratie im Bunde mit der Kirche ausübt, nicht herangezogen. Wir fordern die Demokratisierung der Schulverwaltung in der angeedeuteten Richtung. Wenn wir die Gleichberechtigung der Geschlechter in den Lehrkörpern verlangen, so ist es selbstverständlich, daß damit auch die Aufhebung des Präbials für Lehrerinnen gefordert wird, ganz abgesehen davon, daß wir diese Aufhebung schon auf Grund unserer allgemeinen Grundsätze über die Gleichberechtigung der Geschlechter fordern.

Bei der stetig steigenden Beschäftigung von Frauen in der Industrie, ferner im Hinblick auf die unzulänglichen Wohnungsverhältnisse der arbeitenden Klasse, sind Kindergärten und Schulküchen, die von der Gemeinde zu errichten sind, eine dringende Notwendigkeit. Aber auch für diese Bewahrungsanstalten muß die Weltlichkeit verlangt werden, wie bei den öffentlichen Schulen. Der vielen derartigen Instituten heute anhaftende Geruch der Frömmerei und Dummerei macht sie für proletarische Eltern unbrauchbar. Auch bei ihrer Verwaltung muß der Einfluß der Eltern in erster Linie gelten.

Die Errichtung von Fach- und Fortbildungsschulen und ihre obligatorischer Besuch durch beide Geschlechter, ist eine alte Forderung, zu deren Begründung ich nichts zu sagen brauche. Genosse Hoch beantragt hierzu eine ziemlich umfangreiche Ergänzung, die mir aber vorzugsweise Ausführungsbestimmungen und Details zu enthalten scheint, wie sie in eine knapp und präzise zu fassende Resolution nicht hineingehören. Technische Bestimmungen hätten wir bei fast allen anderen Punkten angeben können, wodurch die Forderungen ebenso umfangreich wie unübersichtlich gestaltet worden wären. Ich glaube deshalb, wir können das Hochsige Amendement gestoft ablehnen, ohne der betreffenden Forderung zu schaden.

Die Bedeutung des Arbeitsunterrichts habe ich in meinen theoretischen Darlegungen ausführlich begründet. In der mannigfaltigen abwechslungsreichen Form, wie wir ihn uns für die sozialistische Zukunft denken, wird er zwar innerhalb des Rahmens der heutigen Gesellschaft und ihrer Schulen nicht zu verwirklichen sein. Aber daß die Einführung des Handarbeits- und des Hauswirtschaftsunterrichts schon heute möglich ist, daß sich Lehrverhältnisse mit den Schulen und Fortbildungsschulen verbinden lassen, ist schon heute durch zahlreiche gelungene Versuche erwiesen. Durch diese Einführung würde zugleich der neuerdings viel befürworteten Pflege der ästhetischen Bildung die beste Grundlage gegeben.

Bei der inneren Schulorganisation müssen in erster Linie pädagogische, nicht etwa finanzielle, religiöse und verwandte Motive maßgebend sein; und die Lehrer, nicht Pfaffen und Bureaucraten — man denke nur an Studt und seinen Schwarztopf — müssen das bestimmende Wort haben, vielleicht in der in Hamburg bereits vorhandenen und in Bremen beantragten Form der Schulynode, einer demokratisch organisierten Vertretung aller Lehrer.

Die Forderungen der Errichtung von Spezialklassen und -Schulen für abnorme Kinder, der Anstellung von Schulärzten, der Berücksichtigung schul-

hygienischer Notwendigkeiten beim Bau und bei der Ausstattung der Schulgebäude und die damit zusammenhängenden Forderungen, sind den Kommunalpolitikern in unserer Partei, den Stadtverordneten und Gemeindevertretern seit langem vertraut, ebenso die auf die Weiterbildung der Erwachsenen berechneten Forderungen der Errichtung von Volksbibliotheken, Lesehallen und ähnlicher Einrichtungen. Es ist selbstverständlich, daß wir derartige Institute von der herrschenden Klasse verlangen, und es ist keineswegs ein Widerspruch, wenn wir die von uns selbst errichteten Anstalten zur Weiterbildung der Klassenbewußten Arbeiter nicht auf der hier verlangten neutralen Grundlage schaffen.

Die letzte Gruppe unserer Forderungen an die heutige Gesellschaft betrifft den Lehrerstand, für den wir eine erhebliche Besserung seiner sozialen und damit auch finanziellen Lage verlangen, damit sich die Lehrer und Lehrerinnen ihrem wichtigen Berufe mit der vollen Hingebung und Liebe widmen können, die er erfordert. Wir machen dabei keinen Unterschied zwischen Lehrern und Lehrerinnen, wie der Münchener Lehrertag. Wir wollen nicht Unterschiede des Geschlechts, sondern allein die Tüchtigkeit für die Anstellung des Lehrpersonals gelten lassen. Für die Ausbildung der Lehrer verlangen wir die Univeritätsbildung, die nach unserer Auffassung weit notwendiger einem Lehrer als einem Pfarrer taugt. In welcher Weise dabei die Vorzüge der bisherigen seminaristischen Lehrerbildung gegenüber der Ausbildung akademischer Lehrer, nämlich die intensivere Beschäftigung mit der pädagogischen Theorie und Praxis und die engere Fühlung mit der Schule selbst, beibehalten werden kann, kann dabei ruhig der besonderen Beratung überlassen bleiben, sobald die Forderung ihrer Verwirklichung näher geführt wird. Vorläufig wollen wir durch unsere Forderung grundsätzlich die Gleichberechtigung aller Lehrer, ob sie an höheren oder niederen Schulen unterrichten, zum Ausdruck bringen, weil wir auch den heutigen Gegensatz zwischen höheren und niederen Schulen zugunsten eines planmäßigen Zusammenwirkens beseitigen wollen. Nicht nach Klassen geschiedene Bildung, sondern eine nach methodischen Erwägungen, ohne Nebenrückichten auf höhere und niedere Schulen, planmäßige und einheitliche Bildung streben wir an. Dazu gehört auch ein einheitlich gebildeter Lehrkörper und darum Univeritätsbildung für alle Lehrer, für den Hochschulprofessor wie für den letzten Dorfschullehrer!

Ich bin am Schluß meiner Ausführungen angelangt. Wenn sie diesem oder jenem zu lang erschienen sind, so möge er sich mit mir trösten: mir sind sie noch lange nicht lang genug erschienen. Ich glaube Ihnen das meiste schuldig geblieben zu sein. Ich habe bei der Ausarbeitung meines Referates in allen Partien so gebremst, und schweren Herzens so vieles unberücksichtigt gelassen, oder doch nur in knappster Form skizziert, daß ich beschränkt, nicht überall die nötige Klarheit, wie sie größere Ausführlichkeit und ein reicheres Herantragen der Gründe ermöglicht hätten, geschaffen zu haben. Ich bitte zu berücksichtigen, daß es ein außerordentlich umfangreiches Gebiet zu bearbeiten galt, und daß deshalb bei denkbar größter Beschränkung im einzelnen doch ein ausführliches Referat zustande kommen mußte.

Gestatten Sie mir im Anschluß an die zuletzt von mir behandelten pädagogischen schulpolitischen Gegenwartsforderungen der Sozialdemokratie noch ein kurzes Schlusswort. Diese Forderungen würden, wenn sie verwirklicht würden, die heutige Klassenstaatliche Schulmisere beseitigen, und Deutschland würde mit Recht den ihm jetzt mit Unrecht zugelegten Titel „Land der Schulen“ verdienen. Diese Forderungen sind auch sämtlich zu verwirklichen innerhalb der heutigen Gesellschaftsordnung. Zum Teil sind die Forderungen alte Forderungen der bürgerlichen Demokratie, die von ihr in den Glaschrank gestellt worden sind. Trotzdem wird keiner im Saale anwesend sein, der sich der Hoffnung hingibt, daß wir in absehbarer Zeit auch nur einen wesentlichen Teil, geschweige

die ganzen Forderungen durch die bürgerliche Gesellschaft verwirklicht sehen werden. Jede einzelne der Forderungen beansprucht zu ihrer Durchführung Geld, zum Teil sehr viel Geld. Kaustsch hat sich einmal die Mühe gemacht, die für die Errichtung einer Neuschule in unserem Sinne notwendigen Kosten zu berechnen. Sie würden sich auf 1½ bis 2 Milliarden jährlich belaufen. Man konnte den preussischen Junkern mit dem auf sie, auf Preußen entfallenden Löwenanteil dieser Summe! Mit brillantem Lachen würden sie einen solchen Narren heimlich den. Für solche Kulturaufgaben hat diese Sorte Staatsbürger kein Geld. Schon Pestalozzi hat auf das klassenstaatliche Institut hingewiesen, das der Schule Licht und Luft raubt. Er sagt: „Europens Volk genießt in keinem Stücke einer öffentlichen Bildung zu Fertigkeiten, ausgenommen zu dem Menschenmord, dessen militärische Organisation alles verschlingt, was man dem Volke oder vielmehr was das Volk sich selbst schuldig ist.“

Der Militarismus ist das kultur- und schulwidrige Element, der Militarismus in seiner Eigenschaft als Vollwert der herrschenden Klasse, gegen den äußeren, aber auch gegen den inneren Feind! Auf den Militarismus legt sie ihre letzte Hoffnung gegenüber dem machtvoll aufwärts und vorwärts drängenden Proletariat. Eine Verbesserung der Volksschule aber — so kalkulierte die herrschende Gesellschaft mit brutaler Rücksichtslosigkeit — würde dem Proletariat nur zugute kommen und seine revolutionäre Einsicht und Kraft erschöpfen. Darum ist ihre Parole: Für den Militarismus und gegen die Schule! Seien wir uns darüber klar, daß wir von der herrschenden Klasse aus diesen Gründen wenig oder gar nichts für die Volksschule zu erwarten haben. Aber wir brauchen darüber nicht verzagt zu sein; es gibt Mittel und Wege, dem Proletariat an Einsicht und Wissen das zu vermitteln, was ihm die Volksschule des Klassenstaates schuldig bleibt. Und außerdem ist das jammern bekannte Wort Schmollers nicht richtig, daß der soziale Gegensatz in erster Linie ein Bildungsgegenstand ist, und daß die Beseitigung der Bildungsdissonanzen der Beseitigung der sozialen Dissonanzen vorangehen müsse. Wir könnten lange warten, ehe die herrschende Klasse den Gegensatz der Bildung beseitigt. Umgekehrt ist es richtig: erst die Beseitigung des Klassen Gegensatzes beseitigt auch die Klassen Dissonanzen im geistigen Leben des Volkes. So sehr wir deshalb auch darauf bedacht sein müssen, überall, wo wir nur können, den Klassenstaat zur Erfüllung der von ihm vernachlässigten Schulpflichten zu zwingen, so sehr wollen wir doch auch stets der Tatsache eingedenk sein, daß wir die volle Erfüllung unserer Schul- und Erziehungsforderungen erst in der von Klassengegensätzen freien sozialistischen Gesellschaft erwarten können, daß wir deshalb unablässig und mit stets wachsender Energie für die Herbeiführung dieser Gesellschaftsordnung tätig sein müssen; daß wir den bildungsfeindlichen Stützen der heutigen Gesellschaft, den Junkern, der Kirche und dem Geldsack, die politische Macht entreißen müssen; daß wir — um es mit einem Wort zu sagen — Sozialdemokraten sein müssen, Sozialdemokraten mit Leib und Seele, Sozialdemokraten mit Herz und Hirn, Sozialdemokraten, die ihr alles freudig setzen an ihre Ideale. (Lebhafter allgemeiner Beifall.)

Singer: Bevor die Genossin Zeitlin das Wort zu ihrem Referat erhält, möchte ich Ihnen mitteilen, daß Genosse Hermann Precht gegen den Beschluß der Kontrollkommission Beschwerde an den Parteitag eingelegt hat. Ich schlage vor, diese Beschwerde der Mandatsprüfungskommission zu überweisen. — Damit ist der Parteitag einverstanden.

Das Wort erhält hierauf die

Korreferentin Klara Zeitlin:

Genossen! Ehe wir daran gehen, eine Antwort auf die Frage zu geben, was sollen die sozialistischen Eltern auf Grundlage der von Schulz entwickelten prinzipiellen Auffassung innerhalb des Rahmens der Familie für

die Erziehung ihrer Kinder tun, müssen wir eine Vorfrage beantworten. Wenn wir die Gegner hören, so konstatiert die Sozialdemokratie nicht nur die Auflösung der Familie, sondern sie will die Auflösung der Familie. Es versteht sich aber, daß die Antwort ihrer Frage, was soll die Familie zur Erziehung ihrer Kinder im Geiste des Sozialismus tun, mit der Frage steht und fällt, ob die Familie überhaupt als eine erziehungsfähige Einheit besteht oder nicht. Es ist gar kein Zweifel, daß wir in der sozialistischen Theorie bis jetzt mehr und mit größerem Nachdruck auf öffentliche Erziehung hingewiesen haben, als wie auf die Erziehung durch die Familie. Das hat seinen guten Grund. Zunächst einen individuellen und theologischen. Ein großer Teil derjenigen, die als literarische Vorkämpfer des Proletariats im Vordertreffen stehen, ist aufgewachsen im Kampfe gegen die in der Auflösung begriffene bürgerliche Familie und in Zwang, den sie auf die gesunde Entwicklung der Individualität ausübt. Er ist aufgewachsen unter dem Eindruck des sittlichen Verfalles, den wir in sehr vielen bürgerlichen Familien finden, der aber durch die materielle Not auch in Kreise des Proletariats hineingetragen wird. Infolge des Drucks der kapitalistischen Produktionsweise, insbesondere infolge der kapitalistischen Ausbeutung der Frau sind zahlreiche Proletarier außerstande, ihre Pflichten als Eltern so zu erfüllen, wie es sein müßte. (Sehr richtig!) Noch ein anderer Grund, ein allgemeiner historischer, bedingt den hervorgehobenen Umstand. Wir sind die Erben der Theorien des Utopismus gewesen, und in den Theorien des Utopismus hat immer die gemeinsame öffentliche Erziehung an erster Stelle gestanden und den breitesten Raum eingenommen. Das aber nicht etwa aus Lust und Liebe zu Phantastereien, sondern aus ganz anderen Gründen. Einmal, weil der sozialistische Utopismus in der Hauptfache ausgegangen ist von einer Kritik der bestehenden Gesellschaftsordnung und ihrer Schäden. Zu den besonders hervorzuhebenden Schäden, die das Auge auf sich zogen, gehören aber unstreitig alle jene körperlichen, geistigen und sittlichen Uebel, welche die Vernachlässigung der Jugend erzeugt. Da aber, weil der sozialistische Utopismus eben Utopismus war, weil er die Verwirklichung seiner Ziele nicht von der geschichtlichen Entwicklung und dem von ihr erzeugten und getragenen Klassenkampfe des Proletariats erwartete sondern von der Verwirklichung bestimmter Ideale. Gerade weil für ihn im letzten Grunde Erziehung die soziale Tat war, welche die Revolution der Gesellschaft, den Aufbau einer neuen Gesellschaft bedingte, mußte er die gesellschaftliche Erziehung durch die Gesellschaft in den Vordergrund aller seiner Theorien stellen. Wir haben uns wirklich dessen nicht zu schämen, was die sozialistischen Utopisten in puncto Erziehung geschrieben und getan haben. Ich erinnere an Owens geradezu bahnbrechende Kleinkinderschule, an seine fruchtbareren Gedankengänge über die Arbeit als Erziehungsmittel, über seine Wertung von Lohn und Strafe. Abgesehen von Uebertreibungen, von paradoxalen Einzelheiten, hat z. B. auch Fourier in seinen Ausführungen über die Erziehung der Kinder. Gedankengänge entwickelt, zu denen sich die wissenschaftliche Pädagogik heute bekennt. Was er geschrieben hat über den Wert der Arbeit als Erziehungsmittel, die alle körperlichen, geistigen und sittlichen Kräfte des Menschen zur Entfaltung bringt, deckt sich mit der Auffassung der besten Theoretiker der Pädagogik. Ebenso das, was er über die Notwendigkeit und Bedeutung des Wechsels der Arbeit sagt. Hier liegen in seinen Theorien Auffassungen vor, die wir bei Pestalozzi finden, und was Fourier über die Bedeutung des kindlichen Spiels als Vorbereitung auf die Erziehung der Arbeit geschrieben hat, das entspricht im Wesen durchaus dem Prinzip, das Fröbel für die Erziehung aufgestellt hat.

Nun zu der Frage: Welche Auffassung haben wir von der Entwicklung und dem Wesen der Familie? Sind wir der Ansicht, daß die geschichtliche Entwicklung zu einer Aufhebung der Familie überhaupt führt, oder sind wir der Auffassung, daß die geschichtliche Entwicklung nur auf eine Umwandlung der

Form, aber zugleich auch auf eine Revolutionierung, auf eine Hebung des Inhalts und Wesens der Familie, auf eine vollkommenere gesellschaftliche Institution hinstellt? Von der Antwort auf diese Frage hängt es ab, ob wir der Familie überhaupt Erziehungsaufgaben zuweisen können. — Die kapitalistische Produktionsweise ist zweifellos die Trägerin eines tiefgehenden Umgestaltungsprozesses der vaterrechtlichen Familie, der bürgerlichen Familie, wie wir sie kennen. Dieser Prozeß setzt sich in engster Verbindung mit der Umgestaltung der Arbeit und ihrer Bedingungen durch, wie sie durch die kapitalistische Produktion gegeben werden. Von der durch die Revolutionierung der Arbeit bedingten Gestaltung der Frauenarbeit hängt im letzten Grunde die Gestaltung des Haushalts, die Gestaltung des Familienlebens und damit auch die Gestaltung des Rahmens ab, innerhalb dessen der erzieherische Einfluß von seiten der Eltern auf die Kinder geltend gemacht wird. Die kapitalistische Produktion zielt im allgemeinen darauf hin, die Familie aus einer wirtschaftlichen Einheit in eine sittliche Einheit zu verwandeln. Sie befreit mehr und mehr die Naturwirtschaft, welche die Vorbedingung für die alte hauswirtschaftliche Tätigkeit der Frau gewesen ist. Aber der gleiche Prozeß der Vertreibung der Naturwirtschaft aus der Familie und damit die Entlastung der Frau von produktiver wirtschaftlicher Tätigkeit im Rahmen des Hauses, für den Bedarf des Hauses, wirkt in den verschiedenen Klassen verschieden. In den oberen Zehntausend führt dieser Prozeß nicht nur zur Entlastung der Frauen von den Arbeiten des Haushalts, sondern, da dort Besitz die Grundlage der Familie ist, zur Entlastung der Frauen von jeglicher produktiven Tätigkeit überhaupt. Dem Umwandlungsprozeß eignet die Tendenz, die Frauen der besitzenden Klasse in bloße Parasiten zu verwandeln, auch in geistiger Beziehung. (Sehr richtig!) Die Geschichte zeigt uns, daß da, wo die Frau von der produktiven Tätigkeit emanzipiert wird, sie nach und nach überhaupt jeder Arbeit entzogen wird. Infolgedessen wird in den Kreisen der oberen Zehntausend das Verhältnis zwischen den Gatten und das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern aus einem persönlichen Verhältnis mehr und mehr in ein Sachverhältnis verwandelt. (Sehr richtig!) Weniger und weniger sind sowohl für den Familienschluß wie für die Familiengestaltung die persönlichen Eigenschaften der Gatten maßgebend, als vielmehr die Besitzverhältnisse. Die Gatten schließen die Ehe nicht auf Grund dessen, was sie sind, sondern auf Grund dessen was sie haben. (Sehr richtig!) Ebenso wird das Verhältnis der Eltern zu den Kindern nach und nach zu einem Sachverhältnis. Der Besitz ermöglicht es sowohl dem Vater, wie der Mutter, die Pflichten der Erziehung Mitspersonen zu übertragen, und die persönliche Anteilnahme an dem Erziehungswert beschränkt sich sehr oft darauf, daß die Eltern die Direktive geben und in ihren Selbstbeuteln greifen und Mitskräfte zahlen. Des Besitzes wegen wird die äußere Form der Familie aufrechterhalten und äußerlich respektiert, aber ihr Inhalt ist zersetzt und lorrumpiert. Anders vollzieht sich der Umwälzungsprozeß der Familie im Proletariat. Hier wird die äußere Form der Familie zersetzt und aufgelöst — zumal die kapitalistisch ausgebeutete Frauenarbeit spielt dabei eine bedeutende Rolle — aber der Inhalt, das Wesen der Familie wird verjüngt und gehoben. Im Proletariat kann, dank der Klassenlage, die Frau nach der Entlastung von der alten hauswirtschaftlichen Arbeit nicht als Parasitin leben. Die Familie sinkt deshalb auch nicht zu einer Gemeinschaft im Gewiß Herunter, sie bleibt vielmehr eine Gemeinschaft in der Arbeit. Die Frau muß die Arbeit, die produktive, die gesellschaftlich notwendige Arbeit, die sie nicht mehr im Rahmen der Familie zu leisten vermag, auf dem gesellschaftlichen Markt als Berufsarbeit leisten. (Sehr richtig!)

Damit ist die Vorbedingung für die Umgestaltung der Familie auf einer neuen sittlichen Grundlage gegeben. Denn es werden von vornherein sowohl

für die Gründung, als auch für die Weiterführung und Gestaltung der Familie die Besitzverhältnisse ausgeschlossen, die persönlichen Beziehungen zwischen den Gatten, sittliche Werte zur Grundlage erhoben. Aber wir dürfen Hebel verschiedener Art übersehen. Vor allem müssen wir die Auffassung präzisieren, als ob das proletarische Familienverhältnis, wie es sich auf der Grundlage der veränderten wirtschaftlichen Tätigkeit der Frau herausbildet, etwas gemein hätte mit der alten Kleinbürgerlichen Idylle vom Familienleben, wie sie etwa durch die Titelbilder vom „Dahheim“ oder der „Gartenlaube“ illustriert wird. (Seiterkeit und sehr gut!) Im kommunistischen Manifest heißt es: „Die Lebensbedingungen der alten Gesellschaft sind schon vernichtet in den Lebensbedingungen des Proletariats.“ Der Proletarier ist eigentumslos; sein Verhältnis zu Weib und Kindern hat nichts mehr gemein mit dem bürgerlichen Familienverhältnis.

Das trifft durchaus zu. Das alte bürgerliche Familienverhältnis ist seinem Wesen nach darauf gegründet, daß der Mann als Erhalter und Ernährer der Familie gilt und der Herr der Familie ist, während die Frau in seinem Privatdienste innerhalb der Familie wirkt und unter dem Manne steht. Dadurch aber, daß infolge der Umwälzung im Produktionsleben die Frau als Berufsarbeiterin ökonomisch auf eigene Füße gestellt wird, stehen sich beide Gatten als gleichberechtigt gegenüber. Auf dieser Gleichberechtigung bauen sich die neuen sittlichen Beziehungen zwischen Mann und Weib in der Familie auf. Auf dieser Grundlage erwachsen aber auch die Bedingungen, unter denen Mann und Weib in der proletarischen Familie als Eltern walten, denn auch betreffs der Pflege und Erziehung der Kinder liegen die Verhältnisse anders als in der bürgerlichen Kreise. Wenn die Bourgeoisdame aus irgendwelchem Grunde ihre Kinder nicht selbst erziehen kann oder will, so wird deshalb noch lange nicht an ihrer Stelle der Mann als Pfleger und Erzieher einspringen. Wenn dagegen im Proletariat die Frau durch ihre Einbeziehung in das Heer der Industriearbeiterinnen ganz oder zum großen Teil außer Stande gesetzt wird, ihren Pflichten als Erzieherin der Kinder so nachzugeben, wie es in Rücksicht auf das Erziehungsergebnis der Fall sein sollte, dann bedingen es die Umstände ganz von selbst, daß nicht bezahlte Mielklinge nur Pflichten übernehmen, sondern daß der Mann ohne Rücksicht auf männliche und weibliche Arbeit ihr helfend zur Seite tritt. (Sehr richtig!) Wir haben in dem Umstand, daß die Not den Mann hierzu zwingt, einen Fortschritt zu begrüßen, der planmäßig und bewußt weiter geführt werden muß. Es ist ein Ansatz dazu, daß der Mann seine Aufgabe als Genosse der Frau bei dem verantwortungsreichen Erziehungswerk zu übernehmen beginnt. Diese Entwicklung der Dinge, die darauf abzielt, allmählich den Mann wieder in das Heim zur Erziehung der Kinder zurückzuführen, tritt auf als eine Begleiterscheinung des Hinausreitens des Weibes als Berufsarbeiterin in die Gesellschaft. Sie ist die Voraussetzung dafür, daß das Weib in der Gesellschaft als gleichberechtigte Genossin des Mannes auf allen Gebieten produktiver, gesellschaftlich notwendiger Arbeit tritt. Aber wir dürfen den Umgestaltungsprozeß nicht nur begrüßen im Hinblick auf die Entlastung der Frau, wir müssen ihn auch fordern im Hinblick vollkommener Erziehungsergebnisse in der Familie. Mann und Weib sind ihrer geistigen und sittlichen Eigenart nach so wenig völlig gleich, als sie ihrer körperlichen Art nach gleich sind. Und in dieser Verschiedenheit liegt ein äußerst wichtiges und wertvolles Moment für die Erziehung der Kinder. Wie Mann und Weib zusammengehören als Zeugende, so gehören sie auch zusammen als Erzieher des Kindes, denn die Erziehung ist eine zweite Schöpfung des Kindes und in vielfacher Beziehung oft genug die wichtigste Schöpfung, darum ist es notwendig, daß bei der Erziehung die geistige und sittliche Kraft, welche der Mann auf der einen Seite und das Weib auf der andern Seite einzubringen

haben, sich in freier Entfaltung harmonisch zusammenfügen. Wir erklären deshalb grundsätzlich, daß das Erziehungswerk nicht einseitig Mutterwerk sein soll, sondern daß es gemeinsames Elternwerk sein muß. Eine ganze Reihe hervorragender Pädagogen hat jederzeit mit aller Schärfe betont, wie notwendig und wichtig es ist, daß der Vater vollen Anteil an dem Werk der Erziehung der Kinder nimmt. Wir können es nur beklagen, wenn durch die berufliche Tätigkeit, durch den Kampf um die Existenz draußen auf dem Wirtschaftsmarkt der Gesellschaft, die Kraft des Mannes so aufgesaugt wird, daß er die Erziehung des Kindes vollständig der Frau überlassen muß. Diese Einseitigkeit liegt nicht im Interesse einer gedeihlichen Erziehung. Wir müssen deshalb darauf hinwirken, daß der Mann immer besser seinen Aufgaben als Miterzieher der Kinder genügen kann.

Die Erziehung des Kindes, die das gemeinschaftliche Werk der Eltern sein soll, steht unseres Erachtens nicht im Gegensatz zur öffentlichen Erziehung: Sie muß vielmehr ergänzend und vervollständigend neben die öffentliche Erziehung treten. Welches sind die Gründe, die uns bestimmen, mit großem Nachdruck nicht nur die jetzige öffentliche Aufrechterhaltung der Erziehung zu fordern, sondern ihre Ausdehnung zu befürworten? Wenn es nur der Hinblick wäre auf die Schäden, die heutzutage im Proletariat infolge der Erziehungsunfähigkeit seitens vieler Familien hervortreten, so müßten wir für die Zukunft darauf hinarbeiten, alle diese Schäden zu beseitigen, die Frau dem Hause zuzugeben und die Erziehung einzig und allein das Werk des Hauses sein zu lassen. Aber das Ziel der Erziehung soll nicht bloß das sein, die Persönlichkeit zu erziehen, sondern die Persönlichkeit im Bewußtsein ihres Zusammenhangs mit der Allgemeinheit zu erziehen; sie im Bewußtsein dessen zu erziehen, was sie der Gemeinschaft dankt, und was sie ihr schuldet. Wir bedürfen der öffentlichen Erziehung, damit in der Brust des Kindes von zarterster Jugend an alle jene Gefühle entwickelt werden, welche Wurzeln der sozialen Tugenden sind, der die Gesellschaft bedarf. Aber während die öffentliche Erziehung immer den Schwerpunkt des Wirkens der körperlichen, geistigen und sittlichen Ausbildung der Individualität im Hinblick auf die Gemeinschaft findet, während in der öffentlichen Erziehung die Berücksichtigung der individuellen Eigenart zurücktreten muß, da ist es Aufgabe der Familie, der Individualität ihr Recht werden zu lassen. Die Berechtigung und Bedeutsamkeit dieser Aufgabe erheißt aus den Ergebnissen der Psychologie, welche notwendig bedingt zu einer Grundlage der Pädagogie geworden ist. Die Psychologie weist mit aller Schärfe nach, wie bedeutsam es ist für das höchstmögliche Erziehungsergebnis, daß die individuelle Veranlagung die weitgehendste Berücksichtigung findet. Wenn wir die öffentliche Erziehung brauchen, um Bürger zu erziehen, so bedürfen wir der häuslichen Erziehung, um starke Persönlichkeiten zu erziehen. Das liegt im letzten Grunde im Interesse der Gemeinschaft selbst, in die wir die Jugend geistig und sittlich hineinziehen wollen. Was der einzelne der Gemeinschaft zu geben hat, das wird um so wertvoller, um so reicher sein, je reicher und kraftvoller er seine Persönlichkeit ausgestaltet hat. Aber, werde Anwesende, wenn wir von diesem Gesichtspunkte aus die Erziehung zur Individualität ins Auge fassen, so muß das immer geschehen, getragen von der Überzeugung, daß die Individualität sich nicht im luftleeren Raume entwickelt, daß sie im innigsten Zusammenhange mit der Gemeinschaft steht, daß sie aus ihr kommt und daß sie für sie erzogen werden soll. Pestalozzi, der der Erziehung zur Individualität die größte Bedeutung beigemessen hat, erachtet gerade die Familie als die Gemeinschaft, welche die Verbindung zwischen der einzelnen Persönlichkeit und der Gesellschaft vermittelt.

Von diesem Gesichtspunkt ausgehend, erklärt z. B. der Pädagoge Professor Stein: „Durch den Einfluß der Familien werden auf dem Grunde von

Individualitäten die feinen Linien in der Gefühls- und Denkwelt festlegen, in der Anschauung und im Urteil, in der Sprache und in der Befinnung, in den Neigungen, Gewohnheiten, Affekten, Leidenschaften, im Wünschen, Fürchten und Hoffen, im Sehen, Hören und Angreifen der Dinge, in der Beachtung der Naturerscheinungen und in der Wertschätzung der Gefinnung und Handlungen der Menschen, in den Sympathien und Antipathien, im Mäßen und Berwerfen, in der Beschäftigung und im Handeln. Diese Linien frühzeitig angelegt, werden allmählich immer tiefer ausgeführt, bis sie diesen und keinen anderen Menschen mit ganz bestimmten Zügen aus dem heranwachsenden Kinde gemacht haben. Der Berücksichtigung der Individualität kommt gerade bei der Familienerziehung die höchste Bedeutung insofern zu, als in der vorschulpflichtigen Zeit ohne Zweifel das Kind betreffs seiner Entwicklung die größten Leistungen zu vollbringen hat. Was in körperlicher, in geistiger, in sittlicher Beziehung im Kinde in den ersten sechs bis sieben Jahren seines Lebens gepflegt, entwickelt und gestaltet wird, das bleibt meist grundlegend für das ganze spätere Leben: Die Eindrücke, die Richtlinien, die in jener Zeit gegeben werden, lassen sich schwer verwischen.

Was kann nun die Familie tun, um auf der Grundlage dieser Auffassung das Kind zur Individualität für die Gesellschaft zu erziehen? Da möchte ich in erster Linie der Familie die Aufgabe stellen, das Kind zum richtigen Wollen zu erziehen, zum Wollen, das unter Umständen in sich begreift ein Sichfügen, Sichunterwerfenkönnen und das im Hinblick auf die Gemeinschaft, in der das Kind lebt. Weiter tut nur die Erziehung zum Gebrauch der Freiheit, die nun und nimmermehr erwachen kann, wenn die Eltern den Kindern gegenüber im Verhältnis starrer Autorität stehen, wenn sie diese zwingen, statt sie zu führen und zu überzeugen. Es gilt in dem Kinde schon den heranwachsenden Menschen, den Bürger der Gemeinschaft respektieren. Die ersten Ansätze für die gesunde Bildung des Willens und des Intellekts, die stecken meiner Meinung nach in der Gewöhnung des eben geborenen Kindes zur Reinlichkeit, zur Regelmäßigkeit. Denn in dieser Gewöhnung haben sie die Grundlagen einer gesunden körperlichen und zeitig sittlichen Entwicklung; diese Gewöhnung enthält die Keime wertvoller individueller und sozialer Tugenden, die sich später entfalten müssen. Wenn wir nun an das Werk der Erziehung des Willens und des Intellekts von unserer sozialistischen Auffassung aus herangehen, daß sie für die Gemeinschaft geschehen soll, so ist es die Pflicht der sozialistischen Eltern, ihre Kinder auf der Grundlage ihrer Weltanschauung allmählich in das sozialistische Fühlen und Denken einzuführen. Nicht in der groben Weise, daß die Eltern das Kind zwingen, tendenziöse politische, sozialistische Formen auswendig zu lernen und nachzuspiellern. Das ist ganz verkehrt. (Sehr richtig!) Und genau so verberblich für Geist und Charakter des Kindes wie die Aufzwingung irgend welcher religiöser oder bürgerlich politischer Formeln. (Sehr wahr!) Aber, geehrte Anwesende, wenn wir auch diesen Unfug an dem Kinde zurückweisen, so ist damit keineswegs gesagt, daß wir nicht auf andere Weise auch schon das Kind in die Gefühle und Gedankenwelt der sozialistischen Weltanschauung einführen können. Das geschieht nach der einen Seite hin dadurch, daß wir das Kind lehren, allmählich in der Betrachtung der Natur und aller natürlichen Dinge jeden übersinnlichen außerhalb der natürlichen Welt stehenden Einfluß auszumergen und auszuscheiden. Daß wir es gewöhnen, in allen natürlichen Vorgängen und Erscheinungen natürliche Prozesse zu sehen, die sich nach bestimmten, den Dingen selbst immanenten Gesetzen vollziehen. Von der Art und Weise, wie sich die Eltern allem Natürlichen gegenüber stellen, hängt in hohem Maße die Stellungnahme ab, die das Kind von seiner zartesten Jugend an zu den Problemen des natürlichen Seins einnehmen wird. Besondere Pflicht der

Eltern ist es, nie ohne Not natürliches Sein zu töten, zu vernichten, zu zerstören; daß sie nie ohne Not in der Zerstörung oder Vernichtung natürlichen Seins Stumpfheit betätigen. Dadurch legen sie die ersten Grundlagen in dem Gemüt des Kindes, sich selbst zu erkennen als ein Glied in der langen Kette des organischen Seins. Ebenso haben es die Eltern in der Hand, ohne Zwang das Kind allmählich auf der Grundlage unserer Anschauungen in das soziale Sein einzuführen. Als wichtigstes Mittel der häuslichen Erziehung zu diesem Zwecke erscheint mir die Erziehung zur produktiven Arbeit, der selbstverständlich zuerst eine zweckmäßige und verständnisvolle Anlage zum Spiel im Geiste Fröbels voranzugehen hat, denn für das Kind ist auch das Spiel eine Arbeit, eine Ausdrucksform des inneren Tätigkeitsdranges, der nach Ausdruck dringt. Sehr bald geht das Kind vom Spiel zur produktiven Arbeit über. Das Kind kennt gar kein größeres Vergnügen als das, was uns seinerseits noch als Spiel erscheint, als zweckmäßige, als produktive Arbeit zu empfinden. Es sind die größten Kinderfertigkeiten, die aus dem Gefühl herauswachsen, in freier, schöpferischer Tätigkeit etwas nützliches, wertvolles getan zu haben, (sehr gut!) mag es vielleicht auch einem Erwachsenen als ganz verkehrt oder überflüssig erscheinen.

Die Eltern können in dieser Weise das Kind durch die Erziehung zu Spiel und Arbeit zur sozialen und sozialistischen Wertschätzung der Arbeit und zur Freude an ihr erziehen. Die häusliche Erziehung zur Arbeit ist aber weiter ein Mittel, um den sozialen Vorurteilen entgegen zu arbeiten, die durch die Verhältnisse außerhalb der Familie in die Seele des Kindes hineingetragen werden könnten. Ich kenne kein besseres Mittel, um den Keim solcher Vorurteile zu vernichten, als daß die Eltern bei den Verrichtungen, die im Hause notwendig sind, nie eine sozial geringere Wertschätzung der einen oder anderen Tätigkeit angebeihen lassen. Sei es Handarbeit oder Kopfarbeit, Frauenarbeit oder Männerarbeit. Durch die Art, wie die Eltern sich zu der Arbeit stellen, können sie schon dem zartesten Kind die Auffassung fest einpflanzen, daß es für die soziale Wertung nur eine Art der Arbeit gibt, gesellschaftlich notwendige, gesellschaftlich nützliche Arbeit. In diesem Zusammenhang möchte ich ganz besonders auf die Pflicht der Eltern aufmerksam machen, ihre Knaben und Mädchen nicht in den Vorurteilen aufzuziehen, daß es Arbeiten gibt, die des Mannes unwürdig sind, die aber dem Weibe geziemen. Knaben und Mädchen sollen alle Verrichtungen, die das häusliche Leben mit sich bringt, mit gleich großer Geschicklichkeit und Freudigkeit verrichten können. Ich will dadurch keineswegs die Teilung der Arbeit zwischen den Geschlechtern beseitigt wissen, soweit dieselbe sozial notwendig ist, und im Hinblick auf das Ergebnis der Arbeit durch vererbte Disposition und Geschicklichkeit geboten erscheint, mag auch an dem vererbten das unter sozialen Einflüssen geschichtlich Gewordene ein gut Teil haben. Ich will nur dem alten Vorurteil von höherwertiger Männerarbeit und minderwertiger Frauenarbeit entgegen zu wirken suchen. Was bedeutet denn im letzten Grunde diese Scheidung zwischen höherwertiger Männerarbeit und minderwertiger Frauenarbeit. Dieser Unterschied ist im letzten Grunde weiter nichts als ein Reflex der verschiedenen sozialen Wertung von Kopf und Handarbeit. Gehen Sie den Dingen auf den Grund, so werden Sie finden, daß, den bürgerlichen Vorurteilen entsprechend, Männerarbeit, und mag sie auch noch so mechanisch sein, der Frauenarbeit gegenüber noch als eine höhere, als eine qualifiziertere Art der Arbeit, als Kopfarbeit gilt. Um diesen Vorurteilen entgegenzuwirken, soll man Knaben und Mädchen ohne Unterschied gewöhnen, allen häuslichen Verrichtungen ohne Vorurteil nachzugehen. Wenn Sie das befolgen, so werden Sie sehr viel dazu beitragen, die Vorurteile zwischen den Geschlechtern zu beseitigen. Der Knabe wird

mit einer gerechten speziellen Wertung des Weibes und seiner Leistungen in das Leben hinauszugehen. Dem Weibe aber, der Mutter, dem Mädchen, wird in der Familie wie draußen in der Gesellschaft eine reichere Lebensmöglichkeit, eine reichere Entwicklungsmöglichkeit geschaffen. Der Mann wird von seiner Ungeschicklichkeit und seiner Unbehilflichkeit in seinen sogenannten weiblichen Verrichtungen emanzipiert, und das Vorurteil von dem verschiedenen sozialen Wert der Hand- und Kopfarbeit wird zerstört. (Sehr gut!)

Werte Anwesende! Ich will noch auf eine ganz besondere Aufgabe der Familie hinweisen, die in enger Beziehung steht mit der Einführung des Kindes in die Welt des natürlichen Seins. Das ist die Aufklärung in geschlechtlichen Dingen. Meiner Meinung nach gibt es keine größere Sünde wider den heiligen Geist der Wahrheit, gegen die geschlechtliche Reinheit, die wir unseren Kindern erhalten sollen, als wenn wir sie durch Märchen vom Storch und ähnliches über die menschliche Entwicklung täuschen. (Sehr richtig!) Durch diese Märchen, durch die Geheimnistuerei veranlassen wir nur die Kinder, mit roten Köpfen einander Geschichten in die Ohren zu flüstern, Geschichten, die sie recht oft in der Gasse aufgehoben haben, die sie einem entarteten, frühreifen Kameraden verdanken, kurz Geschichten, die in den seltensten Fällen Ausfluß seelischer und körperlicher Reinheit sind. Wir können nur bedauern, daß die Unwissenheit, in welcher große Kreise der proletarischen Eltern sich befinden, recht viele Mütter und auch Väter außerstande setzt, ihre Kinder in der geeigneten Weise, ich möchte sagen, heiligen Weise in die Geschichte der Entwicklung menschlichen Lebens einzuführen. Die Familie kann daher meist nur im bescheidenen Maße die vorliegende Aufgabe erfüllen, sie muß zum großen Teile durch die Schule weitergeführt und vervollständigt werden. Aber ich wollte wenigstens mit allem Nachdruck darauf hinweisen, daß die Eltern, wenn sie körperlich und sittlich reine Kinder in die Welt hinausfenden wollen, die Pflicht haben, nicht eine krankhafte und ungesunde Phantasie bei ihren Kindern durch die Geheimnistuerei in den Dingen des ferneren Lebens zu reizen.

Was den Hauptgrundsatz anbelangt, die Einführung der Kinder in das soziale Leben durch die häusliche Erziehung zur produktiven Arbeit, so hat auch Pestalozzi die häusliche Erziehung der Kinder zur Arbeit, zur Grundlage der sozialen Pädagogik gemacht. In seinem berühmten Roman „Hienhard und Gertrud“ läßt er die sittliche Erneuerung eines Dorfes von der Erziehung zur Arbeit ausgehen, die Gertrud im Hause ihren Kindern angedeihen läßt, eine Erziehung zur Arbeit, die auf jenen Grundsätzen beruht, die Genosse Schulz Ihnen vor mir dargelegt hat. Und Hr. Matorp weist ausdrücklich darauf hin, daß gerade die Familie die erste, die berufene Gemeinschaft ist, um das Kind durch Erziehung zur Arbeit in das Wirken für die Gemeinschaft einzuführen, weil das natürliche sinnliche Band des Wohlwollens, das zwischen Eltern und Kindern besteht, alle jene Härten, die nach der Gewöhnung und Anlehnung zu systematischer Arbeit verbunden sind, mildert und erleichtert. So wird es ermöglicht, daß die Arbeit zu einer Quelle der Freude und des Genußes sich gestaltet und das prachtvolle Wort seine Erfüllung findet, das Pestalozzi von den Kindern der Gertrud sagt: Sie tagelöhnernten, aber ihre Seelen tagelöhnernten nicht. So weit wir Eltern sind, haben wir alle die Pflicht, unsere Kinder zu einer Arbeit in der Familie zu erziehen, bei welcher ihre Seele nicht tagelöhnernt, sondern emporblühen, genießen, und sich zu fruchtbarem Schaffen entfalten kann. Aber eins ist selbstverständlich. Von dem Augenblick an, wo wir die Erziehung im Hause darauf hinauszuziehen lassen, alle sozialen Vorurteile der bürgerlichen Ordnung zu vernichten, das Kind schon in die sozialistische Gefühls- und Gedankenwelt einzuführen, langsam, stufenweise, schrittweise in einer Auffassung heimisch zu machen,

da im Widerspruch steht zur bürgerlichen Weltanschauung; von diesem Augenblick an geraten wir in Gegensatz mit demjenigen, was die Schule des Kindes lehrt. Ich hatte eingangs gesagt, daß die häusliche Erziehung sich harmonisch ergänzen anschließen soll an die öffentliche Erziehung. So lange aber die Schule ein Instrument der Klassenherrschaft ist, so lange sie in erster Linie das Ziel verfolgt, nicht Menschen zu bilden, sondern geschickte Produktionswerkzeuge und demütigvolle Untertanen für die kapitalistische Gesellschaftsordnung, so lange wird auch die häusliche Erziehung die Kinder und die Eltern im Konflikt mit der Schule bringen. Was können wir tun, um den Einflüssen planmäßig entgegenzuwirken, welche aus der Schule in das geistige und seelische Leben des Kindes hineingetragen werden. Ich bin folgender Ueberzeugung: Wenn die Eltern im Sinne der sozialistischen Weltanschauung von klein an einwirken, so ist bei dem Eintritt des Kindes in die Schule bereits ein gewisser Fond sozialistischer Kräfte und Denkens vorhanden, der groß genug ist, daß das Kind alles, wenigstens das wichtigste, was der Lehrer im Gegensatz zu unserer Anschauung sagt und in das Kind hineinerziehen will, als etwas Fremdes, wenn nicht gar als etwas Feindseliges empfindet. Wir haben gar nicht notwendig, das Kind von vornherein mit Mißtrauen gegen den Lehrer zu erfüllen (sehr richtig!), nicht notwendig, ihm zu sagen: Sei auf deiner Hut, du wirst manches hören, was du zu Hause nicht gehört hast, manches wird gelobt werden, was wir verurteilen, manches wird verdammt werden, was uns heilig ist. Nein, das wäre unpädagogisch und ist meiner Ansicht nach auch ganz überflüssig, wenn die Eltern in der vorschulpflichtigen Zeit mit Liebe und Verständnis das ihrige getan haben, um die Ansätze ihres sozialistischen Denkens und Empfindens in das Kind zu pflanzen. Aber ich bin auch persönlich der Meinung: Wenn der Lehrer in taktloser Weise die Anschauungen der Kinder in der Schule berührt, wenn er mit Gewalt ihre Gedanken und Empfindungen unter die bürgerlichen Dogmen beugen will, dann haben die Eltern die Pflicht, den Kampf gegen die Latlosigkeit und Uebergriffe des Lehrers aufzunehmen. (Sehr wahr!) Zunächst dadurch, daß sie in persönlicher Aussprache ihr Recht und das Recht ihres Kindes verteidigen, und wenn das nicht hilft, dann müssen sie den Kampf dafür in der Öffentlichkeit aufnehmen. Ich verurteile es auch nicht, wenn ältere Kinder unter Umständen, falls sie in grober Weise in der Schule provoziert werden, öffentlich sich zu ihrer Meinung bekennen und den Lehrern entgegenreten. (Bravo!) Dadurch lernen sie, sich zu ihrer Ueberzeugung bekennen, zu ihr zu stehen, und, wenn es sein muß, für sie zu leiden. Das Entscheidende bei dem aufgenommenen Eintreten für die Ueberzeugung und ihr Recht ist, daß Kinder wie Eltern mit dem nötigen Raff handeln. Die Disharmonie zwischen Schule und Haus kann uns leid tun, aber die Zukunft unserer Kinder ist uns so heilig, daß wir um ihrerwillen den Krieg mit dem Lehrer durchschlehen müssen. Wenn ich vor der Wahl stehe, mit einem Lehrer oder einem Schullehrer einen unangenehmen Konflikt zu bekommen, aber die Seele meines Kindes dauernd vergiften zu lassen, dann trete ich als Mutter oder Vater mit ganzer Energie für das Recht meines Kindes ein.

Wenn wir aber den Eltern so hohe Aufgaben zuweisen, wird sich sofort die Frage aufdrängen, wie sie heutzutage unter dem Druck der proletarischen Klassenlage gelöst werden sollen. Ich gebe ohne Weiteres zu, daß es für Hunderte und Tausende von Familien schwer, ja vielleicht unmöglich wird, ihnen auch nur annähernd gerecht zu werden; jedoch ehe ich mich dieser Seite des Problems zuwende, drängt sich mir eine Erwägung auf. Die Arbeiterbewegung hat im allgemeinen mit den gewerkschaftlichen wie politischen Organisationen die verhältnismäßig besser gestellten Schichten des Proletariats erfasst. Innerhalb dieser Schichten kann in punkto der Erziehung noch weit

mehr geschehen als heute geschieht. Die wichtigste Voraussetzung dafür ist gewöhnliche Selbsterziehung, die geistige Fortbildung inbegriffen.

Sie werden wahrscheinlich sagen: „Wir sind Produkte unseres Milieus; wir können nicht über die materiellen und geistigen Schranken hinaus, die uns verhindern, mit Takt und Verständnis an der Erziehung unserer Kinder, mit Strenge an unserer Selbsterziehung zu arbeiten.“ Ich warne Sie davor, dieser Auffassung zu huldigen. Das ist kein historischer Materialismus, das ist ein verderblicher Fatalismus. Wer hat Ihnen gesagt, wo die Schranke ist, über die Sie nicht mehr hinwegkommen. Wie weit die Kraft reicht, das kann man mit erstem Streben erproben. Die fatalistische Auffassung übersteht völlig, daß der Wille auch ein Faktor in der Gestaltung des Milieus ist. Dieser Fatalismus dient nur als Ruhekitzel für alle Feigen, Faulen, für alle Zweideutigen. (Bravo!) Man soll nicht vergessen, daß der Mensch mit seinen höheren Zwecken wächst. Wir wollen es mit den Worten Rüdert's halten:

Vor einem jeden steht ein Bild des was er werden soll;
So lang er das nicht ist, ist nicht sein Friede voll.

Wie groß auch die Schwierigkeiten sein mögen, unsere Kinder im Geiste unserer Weltanschauung zu erziehen, wir dürfen uns dadurch nicht schrecken lassen. Wenn wir alle unsere Energie und Kraft einsetzen, so ist gar kein Zweifel, daß Tausende und Zehntausende proletarischer Familien unendlich viel mehr für die Erziehung ihrer Kinder zum Sozialismus tun können, wie sie heute tun. (Bravo!) Aber ich gebe ohne weiteres zu, daß es bestimmte materielle und geistige Schranken gibt, über welche auch bei dem besten Willen innerhalb der kapitalistischen Ordnung große Kreise des Proletariats nicht hinwegkommen, wenngleich sie die glühende Sehnsucht haben, ihre Kinder gut zu erziehen. Da fragt es sich nun, was tun? Und da hat zunächst meines Erachtens einzusehen die Sozialpolitik als Grundlage einer gesunden Hauspädagogik. (Sehr richtig!) Eine gute häusliche Erziehung hat zur Voraussetzung gründliche soziale Reformen, wie sie erstrebt werden von den politischen und gewerkschaftlichen Organisationen. In den Mittelpunkt einer gesunden Sozialpolitik, welche die proletarische Familie erziehungsfähig machen soll, stelle ich den Achttundentag und eine durchgreifende Wohnungsreform. Die Forderung des Achttundentages bedeutet meiner Meinung nach nicht zum mindesten den gewaltigsten Schrei nach dem Recht der Erfüllung von Elternpflicht, der durch die Welt hallt. (Lebhafter Beifall.) Der Achttundentag gibt Mann und Weib im Proletariat die Möglichkeit, in gemeinsamem Lebenswerk sich einige Stunden des Tages der Erziehung ihrer Kinder widmen zu können. Ebenso bedeutungsvoll ist eine gründliche Wohnungsreform. Die traurigen Wohnungsverhältnisse sind nicht nur die Ursachen, aus denen eine Fülle geistigen und sittlichen Glanz emporquillt, welche proletarische Kinder in körperlicher, geistiger und sittlicher Hinsicht dem Volkstum überliefert, sondern sie setzen auch viele Eltern in die Unmöglichkeit, einflüchtvolle Pfleger und Erzieher der Kinder zu sein. Eine ganze Menge angeblicher Unarten der Kinder würden sie gar nicht als solche empfinden, sondern als natürliche Ausprägung der kindlichen Lebenskraft, wenn sie nicht in so erbärmlichen engen Räumen eingepfercht wären. (Sehr gut!)

Also, eine gesunde Sozialpolitik hat wichtige materielle Grundlagen für eine gesunde Hauspädagogik der proletarischen Eltern zu schaffen. Deshalb müssen die Eltern alle ihre Kräfte anspannen im politischen und gewerkschaftlichen Massenkampf, um die Massenfrage des Proletariats zu heben. Aber noch ein anderes Hilfsmittel kommt in Frage, um den Kleinen das an Erziehung und Fürsorge zu bieten, was die einzelne Familie nicht zu bieten vermag.

was aber die Gesellschaft noch vorenthält oder in gefälschter Weise gewährt. Ich erinnere an die verpöfchten Kindergärten. (Sehr wahr!) Da gibt es einen Weg, der unter Umständen zu beschreiten ist, den Weg der genossenschaftlichen Selbsthilfe. Die Gründung von Kinderheimen, Kindergärten und bergleichen haben wir meines Dafürhaltens nicht grundsätzlich zu verwerfen. Nichts scheint mir verfehlter, als wenn unter dem Impuls, der durch die Diskussion über die Erziehungsfrage gegeben wird, auf einmal Männer und Frauen des Proletariats in leidenschaftlich begeisterter Weise die Gründung solcher Kinderheime, Kinderhorten usw. in Angriff nehmen wollen. Nein, derartige Gründungen haben alle mit der größten Vorsicht zu erfolgen. Und zwar nicht bloß im Hinblick darauf, daß die Geseßgebung des Klassenstaates, daß die Praxis dieser Geseßgebung in jedem Augenblick dazwischen fahren kann. Vielmehr auch mit Rücksicht auf die inneren Schwierigkeiten, die betreffs der Gründung, Leitung und dem zweckmäßigen Funktionieren der entsprechenden Institutionen vorliegen. Nichts wäre verkehrter, als wenn Leute mit gutem Willen, aber ohne pädagogische Begabung und Schulung, nur aus Begeisterung für die sozialistische Jugenderziehung auf diesem Gebiet herumexperimentieren wollten. So sehr ich es begrüße, wenn Einrichtungen entstehen, die im Sinne unserer Weltanschauung mit pädagogischem Takt geleitet werden, so bedauerlich wäre ein plan- und pädagogisches Herumexperimentieren.

Die Sozialdemokratie hat aber nicht nur die Aufgabe, durch den Kampf für eine gesunde Sozialpolitik die häusliche Erziehung zu unterstützen und zu fördern, sondern ihr erwächst auch die Aufgabe, die Eltern durch entsprechende Aufklärung und Schulung besser für ihre Pflichten als Erzieher vorzubereiten. Zunächst hat unsere Presse eine hervorragende Aufgabe dadurch zu erfüllen, daß sie den Schulfragen, den pädagogischen Problemen überhaupt, die gebührende Beachtung schenkt. Dann aber muß sie das Streben der Eltern nach Fortbildung und Selbsterziehung fördern. Schließlich gilt es, die sozialistische Jugenderziehung durch eine entsprechende Literatur angustreben.

Es ist ja von vielen Seiten beantragt worden, die Partei solle eine Kinderzeitung schaffen; den Anfang zu einer solchen haben wir in der allmonatlich einmal erscheinenden Beilage der „Gleichheit“. Wer die Schwierigkeiten kennt, welche die Herausgabe und die Verbreitung einer solchen Kinderzeitung mit sich bringt, der wird aus Zweckmäßigkeitsgründen dafür stimmen müssen, daß das zunächst einmal schon Vorhandene weiter ausgebaut wird. Ich möchte deshalb, anstatt die Gründung einer weiteren Kinderzeitschrift zu befürworten, lieber einen Ausbau der Beilage der „Gleichheit“ empfehlen. Aber damit sind die Pflichten der Partei zur Schöpfung einer Kinderliteratur noch nicht erfüllt worden. Sie hat die Pflicht, auch für eine geeignete sozialistische Buchliteratur zu sorgen. Versuche nach der Richtung sind ja schon wiederholt gemacht. Ich erinnere an die Kinderbücher, die im Verlage von Dietz erschienen sind, an das bekannte Kinderbuch unserer Genossin Emma Adler, an die Märchenansammlungen von Karl Ewald. Ich will in diesem Augenblick nicht in eine Kritik dieser ernsthaften und beachtenswerten Versuche, eine sozialistische Kinderliteratur zu schaffen, eintreten. Ich will nur konstatieren, daß diese Versuche beim Proletariat durchaus nicht die Berücksichtigung und Unterstützung gefunden haben, die sie verdienen. Die Verlagsinstitute der Partei haben von neuerlichen Versuchen in dieser Richtung abgesehen, nachdem sie die Erfahrung gemacht, daß unsere Literatur die Konkurrenz nicht bestand mit der ganz minderwertigen, billigen, bürgerlichen Kinderliteratur, die auf den Markt geworfen wird. Es ist eine grobe Pflichtvernachlässigung der Eltern, wenn sie ihren Kindern, um ellierte Pfennige zu sparen, eine Literatur geben, die im schroffen Gegensatz steht zu allen Ideen, zu denen sie sich bekennen und die sie in

ihre Kinder hineinzutragen vermöchten, wenn sie diesen eine von sozialistischem Geiste erfüllte Literatur bieten könnten. Trotz der gemachten Erfahrungen muß ein neuer Versuch unternommen werden, und die letztere erwiesene Erkenntnis in großen Kreisen der Partei verbürgt dem Vorstoß zur Schaffung sozialistischer Kinderbücher Erfolg. Die vorliegende Aufgabe ist schwer, aber ich erinnere Sie daran, daß von bürgerlicher Seite uns bereits in der dankenswertheften Weise vorgearbeitet worden ist. Der Verein in Hamburg für die Herausgabe von guten Jugendschriften, ferner der Verlag vom Kunstwart, der Verlag Schaffstein in Köln und eine Reihe anderer bürgerlicher Verlage, haben eine Kinderliteratur geschaffen, die, alles in allem genommen, vom pädagogischen Standpunkt aus einen lothralen Fortschritt bedeutet, eine Kinderliteratur, die geeignet ist, das Kind geistig und künstlerisch zu entwickeln und zu fördern. Aber, Genossen, wir als Sozialisten können diese Kinderliteratur nicht ohne weiteres für unsere Kinder übernehmen. Diese Literatur, so vortrefflich sie zum großen Teil künstlerisch und literarisch ist, steht in Widerspruch mit unserer Weltanschauung, in ihr werden hier und da Militarismus, Chauvinismus, Krieg, Gläubigkeit usw. einer Auffassung entsprechend behandelt, die unserer eigenen Anschauungen von Krieg, Vaterlandsliebe, Militarismus usw. geradezu ins Gesicht schlägt. Aber, Genossen, schwerer noch fast als das Gegenfällige, was in dieser Hinsicht auch die gute bürgerliche Literatur enthält, fällt ins Gewicht, was sie nicht enthält, und was sie nicht kennt. Sie schweigt von den Idealen der Brüderlichkeit, der Solidarität der Arbeits- und Kampfgenossen, der proletarischen Freundschaft, kurz, sie kennt nicht die sozialen Tugenden, welche der proletarische Klassenkampf gebiert und bedarf, und die auf der Grundlage unserer sozialistischen Weltanschauung entstehen. So hat z. B. der Verlag Laubweg eine vortreffliche Sammlung von Gebichtbüchern herausgegeben, die Weber'schen „Spielmannsbücher“, die vom „Kunstwart“ empfohlen worden sind, und die auch ein sozialdemokratisches Blatt ohne Einschränkung kritiklos gelobt hat. Einige Hefte davon sind vom pädagogischen Standpunkt aus wahre Juwelen. Nun nehmen Sie aber einmal die Hefte her, die für uns besonders in Betracht kommen, „Arbeit“ und „Helden“. In den Gebichten „Helden“ werden Helden aller Art gefeiert, Helden, die den Tod sterben für das Vaterland, Helden der Pflichttreue usw. Aber ein Held fehlt darin, der Held, der für die Freiheit kämpft und stirbt. In dem Buch „Arbeit“ lernen Sie in künstlerischer, prächtvoller Form den Arbeiter von den verschiedensten Seiten kennen; Sie lernen ihn aber nicht kennen als einen Mann, der sich mit seinen Genossen organisiert und mit ihnen zusammen kämpft. Sie lernen den leidenden Proletarier kennen, den nach Auffassung der bürgerlichen Gesellschaft pflichttreuen Proletarier, aber nicht den Arbeiter als Kämpfer gegen die kapitalistische Wirtschaftsordnung. (Sehr gut!) Das zeigt klar, warum wir die anerkanntwertesten, zum Teil vom pädagogischen und künstlerischen Standpunkt aus vollkommenen Ergüsse der Bourgeoisie für unsere Kinder nicht unbedenken übernehmen dürfen. Wohl aber können wir das von bürgerlicher Seite geschaffene als wertvolle Vorarbeit würdigen und nutzen und als Beispiel nehmen, in welcher Weise und nach welcher Richtung wir weiter zu schaffen haben.

Genossin Zetkin hat bereits 1½ Stunden gesprochen. Im Verlauf ihrer Rede sah man wiederholt, daß ihr das Reden äußerst schwer fiel. In dieser Stelle macht sie eine längere Pause; es hat den Anschein, als ob sie infolge von Ermattung überhaupt nicht weiter reden kann. Dreesbach und nach ihm Singer begeben sich zu ihr, wie es scheint, um sie zu ersuchen, daß sie ihr Referat abbricht.

Darauf erklärt Singer: Genossen, wir haben alle mit großem Interesse das Referat der Genossin Zetkin bis hierher gehört, und ich bin überzeugt, daß der noch fehlende Teil das gleiche Interesse finden wird. (Sehr richtig!) Der gesundheitliche Zustand der Genossin Zetkin macht es uns aber geradezu zur

Pflicht, sie zu schonen. Der Parteitag wird die Verantwortung nicht übernehmen wollen, den Gesundheitszustand der Genossin noch zu verschlimmern, indem er darauf besteht, das Referat zu Ende zu hören. Ich schlage vor, daß wir die Genossin Zetkin ersuchen, ihr Referat und den noch fehlenden Teil im Druck zu veröffentlichen. Es liegen ja bereits Anträge vor, beide Referate als Broschüre zur Massenagitation im Druck erscheinen zu lassen. Wir sind überzeugt, daß es ihr sehr schmerzhaft ist, das Referat nicht beenden zu können; aber ihr Gesundheitszustand verlangt dringende Schonung. Ich bitte Sie, meinen Vorschlag anzunehmen und dadurch zu bezeugen, einen wie großen Wert der Parteitag darauf legt, das Referat der Genossin Zetkin vollständig kennen zu lernen. (Lebhafte Zustimmung.)

(Clara Zetkin verläßt hierauf unter stürmischem Beifall die Tribüne.)

Entsprechend dem Vorschlag beschließt der Parteitag, beide Referate, und zwar das der Genossin Zetkin in verbollständigter Form, als Broschüre zur Massenverbreitung herzustellen zu lassen.

Vorsitzender Dreesbach: Einige Mitteilungen über die Vorschläge zur Wahl der Parteileitung! Genosse Dittmann-Frankfurt a. M. ersucht mich, zu erklären, daß er unter keinen Umständen ein Mandat als Kontrollleur annimmt. Er verzichte zugunsten von Brühne; ferner erklärt Bömelburg, daß es ihm unmöglich sei, ein Mandat als Kontrollleur anzunehmen, da ihm die Zeit dazu fehlt. Ebenso bittet Hue, von seiner Wahl Abstand zu nehmen. Genosse Matkutat ist irrtümlich auf die Liste der Kontrollleure gekommen, er sollte als Parteisekretär vorgeschlagen werden.

Fug-Bant: Ich sehe zu meinem Erstaunen, daß ich als Parteisekretär vorgeschlagen bin. Ich bedauere ganz außerordentlich, daß der, der mich vorgeschlagen hat, sich nicht vorher mit mir in Verbindung gesetzt hat. Es wäre mir unmöglich, das Amt anzunehmen.

Vorsitzender Dreesbach teilt mit, daß ein Antrag eingegangen ist, die beiden Referate und alle hierzu gestellten Anträge einem Bildungsausschuß von 7 Personen zu überweisen.

Ulrich-Offenbach begründet diesen Antrag. Sowohl die Leitsätze als besonders die beiden Referate haben gezeigt, daß die Erziehungsfrage außerordentlich wichtig ist, und daß es ein großer Fehler sein würde, sie heute nach kurzer Debatte zu erledigen. Es sind Probleme aufgerollt von solcher Bedeutung, daß ich es im Interesse unserer Sache, im Interesse der Frage selbst für notwendig halte, daß, bevor wir eine materielle Entscheidung treffen, eine allgemeine Diskussion in der Presse und in Parteiversammlungen stattfindet. Um aber doch in der Lage zu sein, ein Organ zu haben, welches auf Grund der vorliegenden Referate und Thesen arbeiten und das Material sammeln kann, müssen wir einen Bildungsausschuß einsetzen. Im nächsten Jahre können wir dann vielleicht eine Entscheidung in der Sache treffen. Eine weitere Begründung ist überflüssig; sie liegt in der Sache selbst. Ich bitte, den Antrag anzunehmen. (Zustimmung.)

Lehmann-Mannheim: Ueber die Wichtigkeit der vorliegenden Materie sind wir uns einig, aber es dürfte kaum ein Gebiet geben, auf dem so wenig Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Partei bestehen. Das Resultat der Arbeiten eines Bildungsausschusses würde auch nicht wesentlich anders sein als das, was die Referenten vorgeschlagen haben. Die Folge des Antrages würde die sein, daß wir einen neuen Parteitag nochmals mit einer Frage belasten, über die Differenzen innerhalb der Partei nicht bestehen. Wir haben in den verschiedensten Landtagen in Süddeutschland alljährlich über die Schulfrage zu verhandeln und die Stellungnahme der süddeutschen Abgeordneten hat noch niemals Anlaß zu Meinungsverschiedenheiten gegeben.

Dr. Franz-Mannheim: Ich habe nichts dagegen, daß die verschiedenen Anträge in den großen Saal versenkt werden, den sich der neu zu bildende Bildungsausschuß anschaffen soll, aber ich bitte, daß Sie die Anträge, die sich auf die Frage der Jugendorganisation beziehen, aus dieser allgemeinen Versenkung herausnehmen und morgen unter den allgemeinen Anträgen behandeln. Es ist notwendig, daß hier etwas geschieht, und so sehr ich die künftigen Mitglieder dieses Bildungsausschusses schätze, ohne sie zu kennen, so würde ich es doch für besser halten, daß der Parteitag über die Frage der Jugendorganisation seine Meinung morgen zum Ausdruck bringt. Wenn Sie diese Anträge von dem allgemeinen Kindermord ausnehmen (Poiterkeit), bin ich mit dem Antrage Ulrich völlig einverstanden.

Der Parteitag beschließt im Sinne der Anregungen von Franz und überweist alle Anträge, mit Ausnahme derer, die sich auf die Jugendorganisation beziehen, dem einzusetzenden Bildungsausschuß.

Hiermit ist der Punkt 8 der Tagesordnung erledigt.

Singer: Ich möchte noch darauf hinweisen, daß die Anträge 85, 109 und 118 sich nicht zur Verhandlung auf dem Parteitage eignen, denn das sind gar keine Anträge, sondern Aufträge an die Delegierten, diese aber jene Materie hier zu vertreten.

Schluß: 7 Uhr.

Sechster Verhandlungstag.

Sonnabend, den 29. September 1906. — Vormittags-Sitzung

Vorsitzender Singer eröffnet um 8 $\frac{1}{2}$ Uhr die Sitzung.

Der Parteitag tritt in die Beratung des Punktes 8 der Tagesordnung:

„Strafrecht, Strafprozeß und Strafvollzug“ ein.

Hierzu liegen vor die Resolution des Berichterstatters (Nr. 167) und Antrag 177. Berichterstatter Hanse-Königsberg: Das Thema enthält so wichtige Probleme, daß es eine gründliche Erörterung verdient. Leider läßt das aber die Geschäftslage des Parteitages nicht mehr zu, was um so bedauerlicher ist, als auch die Thesen in ihrer prinzipiellen Seite kurz gefaßt werden mußten, und daher einer eingehenden Erläuterung bedürfen. Es scheint mir notwendig, gerade gegenwärtig gegenüber den Bestrebungen auf Revision des Strafrechtes, des Strafprozeßes und des Strafvollzuges unseren Standpunkt darzulegen, und vor allem klipp und klar auszusprechen, wie unsere Justiz ist. Die Strafnormen sind nicht ewig, sind nicht unwandbar, sondern wechseln mit Zeit und Raum. Selbst Mord, sogar Elternmord, und Diebstahl wurden keineswegs überall als strafbar angesehen. In Polynesien ist die Tötung der Greise erlaubt und sogar sitzlich geboten; es erklärt sich diese Maßregel daraus, daß dort ein Mangel an Lebensmitteln vorhanden ist, daß die Ernährung der Greise die größten Schwierigkeiten macht. Es gilt deshalb als eine sittliche Pflicht, die Greise zu töten, bevor sie selber den langsamen und grausamen Tod des Verhungerns erleiden. Es ist Ihnen bekannt, daß bei den Spartanern Diebstahl gestraft war und daß nur der Dieb bestraft wurde, der dabei ertappt wurde. Auch das erklärt sich aus den sozialen Zuständen des Landes, weil Geschicklichkeit und Schlaueit als wichtige Eigenschaften erachtet wurden, während die Gegenstände, welche gestohlen werden konnten, nur einen geringen Wert hatten. Bei den Scythen dagegen galt Diebstahl als das schwerste Verbrechen, weil die Scythen ein Hirtenvolk waren und der Diebstahl der Herden für sie deshalb einen ganz besonderen Verlust darstellte. So ist es klar, daß die gesellschaftlichen Bedürfnisse den Inhalt

der Strafgesetze bestimmen. Das Strafrecht erscheint deutlich als der Ueberbau, der sich auf der Basis der Gesamtheit der Produktionsverhältnisse erhebt. Ich will mich heute nicht in eine metaphysische Spekulation über das dem Strafrecht zugrunde liegende Prinzip vertiefen. Nur so viel: Die Strafe ist ein Ausfluß des Selbsterhaltungstriebes. Alle bisherigen Gesellschaften haben die Strafe gegen solche Taten angewendet, welche das gesellschaftliche Zusammenleben, den Bestand der Gesellschaften gefährdet haben. Es ist Ihnen bekannt, daß im Klassenstaat die herrschende Klasse ihre Interessen mit den allgemeinen Interessen identifiziert, daß sie deshalb ihre Interessen als die besonders schutzbedürftigen ansieht. Unsere herrschende Klasse erklärt die bestehende Ordnung als göttliches Recht und alle Bestrebungen auf Umwälzung der Gesellschaft für strafwürdig. Diesem Verhalten gegenüber, das den Fortschritt hemmt, das deshalb kulturwidrig ist, haben wir die Pflicht, immer und immer wieder danach zu trachten, daß zunächst alle diejenigen Strafbestimmungen beseitigt werden, welche die freie Meinungsäußerungen hemmen, welche die Bestrebungen der unterdrückten Klasse auf Verbesserung ihrer Lage und auf Machtentfaltung hindern. Aus diesem Gesichtspunkte heraus verlangen wir insbesondere Abschaffung der Strafbestimmungen wegen Majestätsbeleidigung, wegen Aufreizung zum Klassenhaß, wegen Verächtlichmachung von Staatseinrichtungen, wegen Beschimpfung der Kirchen, ihre Einrichtungen und Gebräuche. In England wird Majestätsbeleidigung nicht bestraft, und es wird niemand behaupten wollen, daß England deswegen nicht ein Kulturstaat sei oder nicht den genügenden Schutz der Gesellschaft garantierte. Der Majestätsbeleidigungs-Paragraph dient bei uns dazu, die freie Kritik an Aeußerungen des Staatsoberhauptes zu unterbinden, er ist oft ein Mittel der Rachgicht, indem die harmlosesten Aeußerungen, welche in den vertrautesten Kreisen gefallen, von einem boshaften Demagogen dazu benutzt werden, einen mißliebigen Gewordenen auf die Anklagebank zu bringen. Wir haben es in Leipzig erlebt, daß dort lediglich deswegen, weil in der „Leipziger Volkszeitung“ eine historische Darstellung über frühere Mitglieder des sächsischen Königshauses gegeben wurde, das Gericht auf dem Wege der Interpretation dazu kam, daß der jetzt herrschende König habe beleidigt werden sollen und den Redakteur, der diese Absicht bestritt, mit harter Strafe belegte. Im Reichstag hat ein konservativer Abgeordneter den Paragraphen damit verteidigt, daß er erklärte, er sei der eigentliche Revolutionsparagraph. In Wahrheit, Genossen, zielt diese Strafbestimmung ebenfalls darauf hin, Angriffe abzuwehren, welche gegen die bestehenden Zustände sich richten. Auf Grund dieses Paragraphen ist es möglich gewesen und kommt es seit langen Jahren vor, daß irgendwie lebhaft geäußerte Bedenken gegen staatliche und soziale Einrichtungen diejenigen, welche sie äußern, auf die Anklagebank bringen und schwerer Strafe aussetzen. Wir haben es erlebt, daß sogar derjenige, welcher lediglich darstellte, wie der Grundbesitz schädigend wirkt und wie deshalb alle Kraft angestrengt werden muß, um die Zahl der übermächtigen Vertreter des Grundbesitzers zu mindern, auf Grund dieses Paragraphen bestraft worden ist. In der gleichen Reihe findet sich die Strafbestimmung gegen Verächtlichmachung von Staatseinrichtungen. Auch dieser Paragraph hat wiederholt dazu gedient, diejenigen auf die Anklagebank zu bringen, welche an den bestehenden Zuständen Kritik übten. Freilich, nach dem Wortlaut dieses Paragraphen ist es erforderlich, daß jemand Staatseinrichtungen verächtlich macht durch Erfindung oder Entstellung von Tatsachen und daß dies wesentlich geschieht. Aber bei der herrschenden Justiz wird vielfach dann, wenn ein Sozialdemokrat sich diese Kritik erlaubt, von vornherein angenommen, daß dasjenige, was er ausspricht, wider besseres Wissen ausgesprochen sei und daß sein Urteil eine Latsche enthalte. So wird jede Grenze zwischen Kritik und Darstellung von tatsächlichen Vorgängen vermischt. Wir haben es erlebt, daß in Hannover noch vor kurzem Genosse Rauch auf Grund des Ver-