

# Zur Not der Volksschule

Autor(en): **Siemsen, Anna**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Rote Revue : sozialistische Monatsschrift**

Band (Jahr): **12 (1932-1933)**

Heft 6

PDF erstellt am: **10.08.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-331482>

## **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

## **Haftungsausschluss**

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

einheit tun gut, diese Momente nicht unbeachtet zu lassen. Man wird sich entscheiden müssen: entweder ein fortschrittliches Bundesstrafrecht mit den Sozialdemokraten, oder ein reaktionäres Strafrecht gegen die Sozialdemokraten. Um diese Entscheidung kommt man nicht herum. Die bürgerlichen Parteien haben Zeit, die Konsequenzen ihres Vorgehens noch einmal in aller Ruhe und Gründlichkeit abzuwägen. Vielleicht erkennen sie noch rechtzeitig, daß sie besser getan hätten, den Ratschlägen von Bundesrat Häberlin zu folgen, statt sich widerstandslos ins Schlepptau der Herren Joß, Rochat und Valloton nehmen zu lassen.

Am 19. Februar tritt die nationalrätliche Strafrechtskommission zur Fortsetzung ihrer Beratungen zusammen. Damit wird eine erste Gelegenheit geboten sein, die veränderte Situation zu besprechen.

---

## Zur Not der Volksschule

Von Prof. Dr. Anna Siemsen.

Der entscheidende Zug in der Entwicklung unserer Schulerziehung ist in diesem vergangenen Jahrhundert ihre Demokratisierung gewesen, die Ausdehnung auf immer größere Bevölkerungsmassen und, was damit notwendig gegeben war, die fortschreitende Verstaatlichung, da private oder korporative Mittel nicht ausreichten, um die für notwendig gehaltene Bildung für die Gesamtheit zu gewährleisten. (Nicht einmal die gewaltigen Mittel der Kirchen konnten für diese Zwecke genügen.) Noch am Ausgang des 18. Jahrhunderts konnte der jugendliche Humboldt in einer Untersuchung über die Grenzen der Wirksamkeit des Staates diesem jede Berechtigung, sich mit der Erziehung zu befassen, absprechen, da seine Einmischung notwendig Zwang und Einförmigkeit mit sich bringe und damit dem Hauptzweck aller Bildung, der Entwicklung originaler und differenzierter menschlicher Persönlichkeiten, zuwiderlaufe. Der Gedanke, daß der einzelne in der überwiegenden Mehrzahl der Fälle aus wirtschaftlicher Schwäche und kultureller Unzulänglichkeit gar nicht imstande sei, seinen Kindern ohne staatliche Hilfe eine hinreichende Erziehung zu geben, kommt ihm gar nicht, weil sein Augenmerk ganz ausschließlich auf den Kreis konzentriert ist, den wir uns heute gewöhnt haben als Großbürgertum zu bezeichnen: besitzende und dadurch gesellschaftlich unabhängige Menschen. Das ist für seine ganze Zeit wie für die vorhergehenden Jahrhunderte bezeichnend, um so bezeichnender, als diese Voraussetzung so selbstverständlich ist, daß sie zumeist gar nicht ausdrücklich ausgesprochen wird. Mit Ausnahme von Comenius, dessen Lebenserfahrung als Bischof der Böhmisches Brüder, also einer sehr eng verbundenen und alle Klassen umfassenden religiös-gesellschaftlichen Gemeinschaft, ihn auf das Problem gesellschaftlicher Gesamtbildung führte, mit dieser einen Ausnahme sind alle großen Pädagogen seit dem Ausgang des Mittelalters bis auf das Ende des achtzehnten Jahrhunderts nur

gerichtet auf das Problem der Erziehung der herrschenden Klasse, das heißt des höfischen Adels (Montaigne, Fénelon), des Großbürgertums (Locke) und der Bürokratie (deutsche gelehrte Schulen). Beim Humanismus und seinen Gegenspielern, den Jesuiten, laufen diese höfisch, bürgerlich, bürokratischen praktischen Ziele durcheinander. Sie alle aber werden zusammengefaßt unter ein sie überspannendes Ideal: den Humanismus. Mag dessen Formulierung noch so verschiedenartig sein, immer klarer kristallisiert sich als Leitgedanke die Idee der vollkommen entwickelten, menschlichen Persönlichkeit heraus, eine zunächst formale Leitidee, die nach den wechselnden Zeiten und der wechselnden gesellschaftlichen Lage des einzelnen sich mit verschiedenem Inhalt füllt, als Norm- und Leitgedanke aber immer stärkere Kraft entwickelt.

Es ist der Leitgedanke einer von ihren Anfängen an revolutionären Zeit, deren Entwicklung dahin ging, den einzelnen aus den überlieferten Bindungen in der Wirtschaft, der Gesellschaft, der staatlichen Ordnung und der Sitte und Weltanschauung zu lösen und ihn, auf sich selbst gestellt, durch diese individuelle Freiheit zur höchsten Kraft und vollkommensten Selbstentfaltung zu bringen. Gerade gegen das Ende dieser Epoche, als bereits andere Tendenzen sich ankündigen, haben wir die klarsten, gültigsten und dauerndsten Formulierungen dieses unbedingten Persönlichkeitsstrebens bei Goethe, sowohl in den größeren Werken seiner Frühzeit wie vor allem in Gedichten, vom Prometheus bis zum Schwager Kronos, und einige Jahrzehnte später hat er in seinem großen Bildungsroman, dem Meister, seinen Helden selbst das Streben, das diese Bildungskonzeption beherrscht, ebenso klar aussprechen lassen wie die Schwierigkeit, welche dem nicht der herrschenden Klasse Zugehörigen damals noch in Deutschland daraus erwachsen: »Daß ich's dir mit einem Worte sage, *mich selbst, ganz wie ich da bin, auszubilden*, das war dunkel von Jugend auf mein Wunsch und meine Absicht ... Ich weiß nicht, wie es in fremden Ländern ist, aber in Deutschland ist nur dem Edelmann eine gewisse allgemeine, wenn ich so sagen darf, *personelle Ausbildung* möglich. Ein Bürger kann sich Verdienst erwerben und zur höchsten Not seinen Geist ausbilden. *Seine Persönlichkeit geht aber verloren, er mag sich stellen, wie er will.*« Es geht uns hier nichts an, welchen Ausweg Wilhelm Meister in dieser Ausnahmelage Deutschlands für sich findet, obwohl dieser interessant und charakteristisch genug für die gesamtdeutsche Entwicklung ist. Es geht uns auch nichts an, welche Lösung Goethe selbst in der späteren Fortsetzung des Meisters gefunden hat. Sie führt über diese Epoche hinaus und mitten in unsere Gegenwartsprobleme hinein. Was uns interessiert, ist die klassische Formulierung der Erziehungsaufgabe: *Persönlichkeitsbildung*, und die Bedingung, woran sie geknüpft wird: *unabhängige gesellschaftliche Stellung*.

Für diese Auffassung fällt das Problem der Volksbildung überhaupt aus. Der für seinen Lebensunterhalt arbeitende Mensch, der Bauer, Handwerker, Handarbeiter, kann nicht auf freie Ausbildung dessen, »was er ist«, all seiner menschlichen Anlagen, hoffen. In seiner

beschränkten Lage würde ihn das nur hindern, seine Aufgabe zu erfüllen, selbst wenn eine solche Bildung möglich wäre. Ihn bildet hinreichend die Arbeit selbst, denn nur zu ihr, zur Lebensnotdurft, soll er gebildet werden. Unausgesprochen bei allen Reformern dieser Zeit, ausdrücklich formuliert bei ihrem revolutionärsten finden wir diese Voraussetzung. *Rousseau* erklärt im *Emil*: »Der Arme hat keine Erziehung nötig; die für seinen Stand ausreichende wird ihm schon durch die Verhältnisse aufgezwungen; er wäre nicht in der Lage, sich eine andere zu verschaffen.« Damit scheidet diese Aufgabe völlig aus. Sie stellt kein Problem.

Es wäre falsch, hier darauf hinzuweisen, daß es doch eine sehr ausgedehnte Volksschulerziehung seit Jahrhunderten gegeben habe, und daß gerade seit dem 16. Jahrhundert, in welchem die von mir gezeigte Bildungsideologie sich durchsetzt, diese Ausdehnung der Volkserziehung beginnt. Sie hatte andere Ziele, war entweder kirchlich oder obrigkeitlich. Die verschiedenen kirchlichen Bekenntnisse haben nach der Kirchenspaltung ein sehr lebhaftes Propaganda- und dadurch bedingtes erzieherisches Interesse. Diesem, also der Bildung bekenntnis-sicherer Anhänger dienten ihre Schulen. Es ist übrigens wichtig, zu bemerken, daß gegenwärtig in einer ähnlichen Verteidigungs- und Angriffs-lage wir die gleiche Belebung des Erziehungswillens der Konfessionen beobachten. Die verschiedenen Obrigkeiten aber (Landesfürsten ebenso wie einsichtiger Gutspatrone) hatten unter dem Einfluß merkantilistischer Strömungen das Bestreben, den Untertanen erwerbstüchtig und leicht polizierbar zu machen. Dem dienten ihre Schulinrichtungen, die also auf den allerengsten Nützlichkeitszweck abgestellt, nicht einmal den Gedanken an allgemein menschliche Bildung zuließen.

Das wird grundlegend anders um die Wende zum neunzehnten Jahrhundert. Und zwar sind es zwei Ereignisse, die wenigstens die Augen der Führer für die Aufgabe der Volkserziehung in einem weiteren und tieferen Sinn öffnen: die Französische Revolution, welche zum erstenmal das Volk als Ganzes aktiv, und zwar sogleich in entscheidender Rolle, auf die gesellschaftlichen Geschehnisse wirken läßt, und die wirtschaftliche Proletarisierung weitester Massen, welche diese mit Verwilderung, die Gesamtheit mit schweren Erschütterungen bedrohte.

Die nun auftauchenden Forderungen einer nationalen Volkserziehung sind bekannt genug. Ihr langsames Vordringen und die damit gegebene Entstehung der öffentlichen Volksschule in allen Ländern europäischer Kultur ist das entscheidende Geschehen des vergangenen Jahrhunderts. Aber dies Geschehen leidet unter einem schweren Mangel.

Die bisherige Bildungsideologie war erwachsen aus der gesellschaftlichen Tatsache der Entstehung einer unabhängigen, auf individuelle Leistungsfähigkeit gestellten Klasse, die allmählich zur gesellschaftlichen Macht aufstieg und die bis dahin herrschende Klasse, den Adel, sich assimilierte. Diesem in seinen höchsten Formen auf Macht durch

persönliche Leistung zielenden Typus entsprach das individualistische Persönlichkeitsideal der Pädagogik\*.

Dieses Ideal war ein großes und reiches. Es wurde gespeist aus tausend verschiedenen Quellen. Indem man zurückgriff auf die Antike, schuf man sich in einer grandiosen Geschichtskonstruktion ein Vorbild, das den wechselnden Inhalten der Zeiten Form und Gestalt lieh. Die Idee, daß die gebildete Persönlichkeit ihrer Umwelt schöpferisch die Gestalt gibt, so »auf Aeonen« fortwirkend, enthielt die stärksten Schaffensimpulse. Und die Sammlung alles Bildungsgutes und aller Bildungsenergie unter der einen Aufgabe, den Menschen zur Persönlichkeit zu gestalten, gab sowohl Freiheit wie Verantwortung und eine Einheitlichkeit, die irgendeine andere utilitaristische oder sonst außerhalb der Person liegende nicht hätte geben können. Wir danken dieser Idee die größten kulturellen Leistungen mehrerer Jahrhunderte, von Dantes Göttlicher Komödie bis zu Goethes Faust, von Michelangelos in Stein bis zu Beethovens in Tönen geformten Titanenkämpfen. Wir danken ihr auch die geschichtlich gewaltigen Leistungen unseres europäischen höheren Schulwesens, das freilich nie zur vollen Gestaltung dieser Persönlichkeitsidee fähig war, aber durch sie bewahrt blieb vor Zersplitterung und Verflachung. Aber diese Idee mußte zerbrechen an ihrer Einseitigkeit in dem Augenblick, wo die Kreise, welche die einzelnen Persönlichkeiten »mit ihrer Wirksamkeit« erfüllten, zusammenstießen und im Zusammenstoß zergingen. Der Konkurrenz- und Existenzkampf, der mit jedem Individualismus wie mit jeder individualistischen Wirtschafts- und Gesellschaftsform gegeben ist, setzte der Entfaltung der Pädagogik auf dieser Grundlage unübersteigliche Grenzen. Er machte sie vor allem unfähig, den Aufgaben der Volkserziehung gerecht zu werden, die auf einer ganz anderen Ebene liegen und mit den Mitteln dieser Pädagogik nicht zu bewältigen waren, weil deren Zielsetzungen hier versagten.

Der im Wirtschaftsprozeß verflochtene, dort durch Arbeit seinen Lebensunterhalt suchende Mensch kann niemals erwarten, mit seiner Wirksamkeit selbständig einen Kreis zu füllen. Er bleibt von vornherein abhängig von der Wirksamkeit seiner Umwelt, in welcher seine eigene nur ein winziges Partikelchen ist. Und diese Abhängigkeit verschärft sich mehr und mehr, läßt ihm selber immer geringeren Gestaltungs- und Lebensspielraum, je stärker die Arbeit sich vergesellschaftet und gleichzeitig normalisiert und mechanisiert. Nicht der einzelne, sondern die Gruppe, welcher er angehört, ist die wirkende und schöpferische Kraft, auf deren Zusammenspiel der Bestand der Gesellschaft und ihrer Kultur beruht. In dieser Gruppe aber ist innerhalb der kapitalistischen Wirtschaft der Proletarier, dies Wort im weitesten

---

\* In seinem Prometheusfragment läßt Goethe Athene den Prometheus fragen, als dieser den Göttern den Kampf ansagt, »hier Mein und Dein, und so sind wir geschieden«: »Was ist denn Dein?« und erhält die Antwort: »Der Kreis, den meine Wirksamkeit erfüllt«. Das ist die klassische Formulierung des bürgerlichen, ja man kann noch präziser sagen des kapitalistischen Individualismus.

Sinne des abhängig und für Lohn Arbeitenden genommen, das heißt also die überwiegende Mehrheit auch der sogenannten Gebildeten, weder am Ablauf des Arbeitsprozesses noch an seinem Ertrag verantwortlich und genießend interessiert. Es wird mit ihm gearbeitet, statt daß er selber gestaltend die Arbeit bestimmt. Je mehr er selber mechanisiert und normalisiert ist, je mehr er sich als gleichförmiges Maschinenteilchen in das Riesengetriebe der vergesellschafteten Arbeit einfügt, desto besser ist es für deren Ablauf. Persönlichkeiten, gar originale Persönlichkeiten in Humboldts, schöpferische in Goethes Sinn, sind nur Störungsfaktoren. Das gilt bei fortschreitender Entwicklung sogar für die sogenannten Führer des Wirtschaftslebens, wie das Schicksal eigenwilliger Persönlichkeiten mit originalen Plänen in den letzten Jahren wieder und wieder bewiesen hat.

Was soll in solchem Zusammenhang das individualistische Persönlichkeitsideal der klassischen Pädagogik? Man hat versucht, und das ist ein eminent geistvoller und wichtiger Versuch gewesen, es zu ersetzen durch die Idee des Berufsmenschen. Von Goethe bis Kerschesteiner geht diese Idee. Sie ist noch heute sehr populär und in Deutschland sogar offizielle Modeidee. Aber sie scheitert an der Tatsache, daß der individuelle Beruf mechanisiert, geschrumpft, entpersönlicht ist. Sie hat daher auf die Praxis der Volkserziehung weit weniger Einfluß gewinnen können, als ihre breite theoretische Erörterung vermuten läßt.

Die Volksschule sah sich daher mangels eines eigenen lebendigen und zentralen Erziehungsgedankens auf die Nachahmung der höheren Erziehung angewiesen, der sie auch zuneigte aus dem stets wirksamen Motiv des Strebens zum gesellschaftlich Höheren, das die herrschenden Schichten immer zum Vorbild der beherrschten macht. Und gerade die fortschreitende Tendenz zur Demokratisierung wirkte in dieser Richtung. Man glaubte, wenn man sich den Unterrichtszielen der höheren Schulen äußerlich näherte, wenn man die Volksschullehrerbildung akademisierte, wenn man die Schulzeit verlängerte und Aufstiegsmöglichkeiten schuf, alles Wünschenswerte zu tun. »Freie Bahn dem Tüchtigen« wurde das Schlagwort der deutschen Demokraten und Sozialisten. »Höhere (secondary) Erziehung für alle« das der englischen Arbeiter. Nichts ist zu sagen gegen diese sehr notwendigen Bestrebungen, in unserer höchst komplizierten Gesellschaft die Erziehung zu verbreitern, auszubauen und zu vertiefen, sehr viel aber gegen die mechanische und äußerliche Art, in der das versucht wird, und die zu Fehlschlägen führen muß. Man übersieht dabei, daß die erstrebte und nachgeahmte Bildung für ganz andere Lebens- und Gesellschaftsverhältnisse geschaffen wurde, daß ihre leitende Idee, die souveräne, die Umwelt beherrschende Persönlichkeit vor der Entwicklung zerbrochen ist. Was bleibt, ist ein Haufen enzyklopädischer Lehrgegenstände, denen mit der zentralen Idee auch die Bildungskraft verloren ging.

Ein Jahrhundert lang hat man versucht, der Volksschule einen anderen Zentralinhalt zu geben, indem man ihr die Aufgabe zuwies, christlich-national zu erziehen. Unter Christentum verstand man dabei

in der Regel eine Erziehung zur Gefügigkeit kirchlichen Bekenntnissen gegenüber und zu einem Jenseitsglauben, welcher den Gläubigen im Diesseits um so lenkbarer und geduldiger machte, unter national die ausschließliche Beschränkung auf die Interessen des eigenen Staates bei völliger Unkenntnis und bewußter Ablehnung anderer Völker und ihrer Kultur. Beides war Mittel einer antidemokratischen, nationalistischen staatlichen Machtpolitik. Beides erfährt jetzt eine Galvanisierung in allen Ländern mit reaktionär herrschender Bourgeoisie, vor allem aber in Deutschland, in dem Augenblick, wo die alten Gewalten dieser Politik sich anschicken, ihre verlorenen Machtstellungen zurückzugewinnen. Beides konnte keine wahre Einheit der Erziehung schaffen, weil es zu außerpersönlichen, ja zu persönlichkeitsfeindlichen Zwecken mißbraucht wurde. Das wird für die Zukunft noch mehr gelten als für die Vergangenheit. Trotzdem war diese Erziehung, die ihren Namen christlich-national durchaus nicht verdient, da sie in Wahrheit nur konfessionell-chauvinistisch ist, als äußerer Drill durchaus wirksam, da es eine lebendig wirksame Zentralidee der Volkserziehung nicht gab. Ist eine solche überhaupt möglich?

Sie entwickelt sich bereits. Und zwar erwächst sie aus einer Vertiefung und Erweiterung, damit aber aus einer völligen Umgestaltung der alten Persönlichkeitsidee. Der richtige, dauernde und kraftvoll lebendige Kern dieser Idee ist die Erkenntnis, das lebendige Bewußtsein, daß der Mensch und nur der Mensch Ziel der Entwicklung, Maß der Dinge ist. Ihr Mangel ist, daß sie diesen Menschen sah als isoliertes Individuum. Wir wissen heute und dringen dauernd tiefer in dieser Erkenntnis, daß eine solche isolierte Individualität nicht und nirgends existiert, daß die Persönlichkeit eine gesellschaftliche Erscheinung ist, daß der Mensch schon in seiner Entstehung Kreuzungspunkt gesellschaftlicher Entwicklungslinien, in seiner Vollendung zur Persönlichkeit das Zentrum gesellschaftlicher Energien ist; daß also Persönlichkeitserziehung ein gesellschaftlicher Prozeß ist, oder anders ausgedrückt, daß der einzelne nur in der Gemeinschaft der Gruppe und durch diese sich vollenden kann, und daß diese Vollendung um so reicher und vollkommener ist, je umfassender die Gruppe ist, durch die und für die er erzogen wird. Um zum vollen Menschen zu erziehen, bedarf es der vollen menschlichen Gemeinschaft. Jede Gesellschaft, die in sich feindlich gespalten ist, sei es national in sich bekämpfende Klassen, sei es international in sich bekämpfende Völker, verhindert eine wahrhaft menschliche Erziehung. Mit der Gesellschaft sinkt und steigt auch die einzelne Persönlichkeit. Umgekehrt aber ist eine höhere gesellschaftliche Entwicklung nicht möglich, wenn nicht die Erziehung die einzelnen zur vollsten Entfaltung ihrer menschlichen — und das heißt gesellschaftlichen — Anlagen gelangen läßt.

Es ist eine völlige Verkennung dieser sozialistischen Erziehungsauffassung, wenn man glaubt, in ihr eine Vergewaltigung der Persönlichkeit durch den Kollektivismus zu sehen. Der Gegensatz besteht in der Tat und ist unlösbar zwischen einem Individualismus, welcher den einzelnen sieht, losgelöst von der Gemeinschaft, und einem Kollektivismus-

mus, welcher die Gemeinschaft glaubt aufbauen zu können auf einer Vergewaltigung einzelner. Beides ist falsch, weil es oberflächlich ist. Jede wahre Menschlichkeit strebt zur Gemeinschaft und findet in ihr ihre Vollendung. Jede wahre Gemeinschaft ist Ausdruck der in ihr vereinten Persönlichkeiten.

In ihrer höchsten Entwicklung hat die klassische Persönlichkeitsideologie diese Erkenntnis gefunden und damit den Individualismus ideell überwunden. »Denn solange du dies nicht hast, dieses Stirb und Werde, bist du nur ein trüber Gast auf der dunklen Erde«, sagt Goethe im West-Oestlichen Divan. Seine Zeit war nicht reif dafür, diesen Gedanken zu erfassen. Für die unsere ist seine Verwirklichung die Ueberwindung des Individualismus in der auf die Gemeinschaft gerichteten und sich als Träger dieser Gemeinschaft erlebenden Persönlichkeit. Hier liegen die Aufgaben jeder Volksschulpädagogik. Ueber sie im einzelnen zu reden, müßte die Aufgabe weiterer Artikel sein.

---

## Sozialismus und Wohlfahrtspflege\*

Von Dr. P a u l K ä g i , Zürich.

Die Sozialisten, die in der Wohlfahrtspflege tätig sind, sehen sich immer wieder vor die Frage gestellt, wie ihre Arbeit mit sozialistischen Grundsätzen vereinbar sei. Eine solche Grundsatzklärung ist nicht eine rein theoretische Angelegenheit, sondern geradezu ein Gebot der Praxis. Zu dieser Klärung treibt uns das schlechte Gewissen, das wir als Fürsorger im Namen der Gesellschaft empfinden gegenüber denjenigen hilfsbedürftigen Menschen, welche als Opfer der kapitalistischen Wirtschaftsordnung erscheinen. Wir fragen also: Wie können wir die Wohlfahrtspflege planmäßig nach unserer sozialistischen Ueberzeugung orientieren, und wie müßte die Gesellschaft vorgehen, um den Hilfsbedürftigen mit besserem Gewissen gegenüberzutreten zu können?

### 1. Sozialistische Wohlfahrtspflege

*ist die Verbindung der systematischen Wohlfahrtspflege mit der sozialistischen Gesellschaftslehre und Zielrichtung.* Ueber die beiden Begriffe Sozialismus und Wohlfahrtspflege müssen wir uns kurz verständigen. Wir können auf die Bemühung um Definitionen verzichten. Es genügt, wenn ich andeute, was ich mit den beiden Wörtern meine. Den Begriff *Sozialismus* brauche ich so, wie er uns geläufig ist, also im Sinne unseres Parteiprogramms. Auf Richtungsunterschiede innerhalb dieses bekanntlich ziemlich weit gespannten Rahmens brauche ich nicht einzutreten; denn es handelt sich hier nicht darum, die einzig

---

\* Nach einem an der Konferenz für sozialistische Wohlfahrtspflege vom 12. November 1932 in Zürich gehaltenen Vortrag, zur Erläuterung der in Nr. 2 der »Roten Revue« veröffentlichten Thesen. Vorliegender Aufsatz umfaßt die Thesen 1 bis 5.