

15 Elisabeth Heimpel

**DAS JUGEND-  
KOLLEKTIV**

**A. S. MAKARENKOS**

---

**Weltbild und Erziehung**

---



Eine Schriftenreihe, herausgegeben von  
Felix Messerschmid und Hans Waltmann  
im Werkbund-Verlag Würzburg



ELISABETH HEIMPEL

DAS JUGENDKOLLEKTIV

A. S. MAKARENKOS

IM WERKBUND-VERLAG WÜRZBURG

SEIT DER ANTIKE taucht im abendländischen Denken immer wieder die pädagogische Utopie der Kinderkolonie auf. Als praktische Einrichtung ist sie oft der einzige Ausweg aus der Massennot im Gefolge der Umwälzungen in der dunklen Geschichte unserer Zeit. In A. S. Makarenko hat sie ihren Pädagogen gefunden. Man kann auch umgekehrt sagen: Aufgabe und Bild der pädagogischen Kolonie ist der Kern, aus dem sich die Pädagogik dieses russischen Erziehers entwickelt hat. Das »Jugendkollektiv«, um Makarenkos Begriff zu gebrauchen, ist sein Beitrag in der Reihe der großen pädagogischen Entdeckungen der Neuzeit. Es schließt sich dem Kindergarten Fröbels, der Schulstube Pestalozzis an und bildet den Gegenpol zu Rousseaus Erziehung des Émile, mit der die Pädagogik der Neuzeit beginnt.

#### *Interpretation*

DER VERSUCH, Makarenkos Werk zu beschreiben, stößt auf Hindernisse. Schon während er seine Kolonie aufbaute, war das sowjetische Rußland vom übrigen Europa abgeschlossen. Heute, fünfzehn Jahre nach seinem Tode, ist es durch eine doppelte Grenze von uns getrennt. Es gibt keinen unmittelbaren Zugang zu der Erziehungswirklichkeit der von Makarenko geschaffenen und beeinflussten Jugendkollektive. So sind wir angewiesen auf den Film »Der Weg ins Leben«, der 1932 in der Dsershinski-Kommune mit seiner Hilfe gedreht wurde, und auf die Bücher, die, von ihm oder über ihn geschrieben, von der Sowjetunion nach Deutschland und durch den eisernen Vorhang innerhalb Deutschlands zu uns gelangen, die also von Zensur und Propaganda abhängig sind.

Zu dieser Bedingtheit kommt eine weitere: die der Sprache und ihrer Interpretation. Damit ist nicht die Übersetzung aus dem Russischen in das Deutsche gemeint, sondern die Veränderung der russischen Sprache seit 1917 selbst. Durch Übernahme von Begriffen und Worten des

westlichen Kommunismus, durch analoge Neubildungen, die der Leninschen Umformung der marxistischen Lehre entsprachen, ist eine neue Sprache entstanden. Es ist ein Sprachnetz mit fest ausgeprägten, in politischer Logik untereinander auf das genaueste verbundenen Bezeichnungen, welche die gesellschaftlich-politische Wirklichkeit in ihrer Gesetzmäßigkeit ausdrücken soll. Wir kennen dieses Netz, das sich uns wie eine Schattenkonstruktion auf die lebendige Sprache zu legen und sie zu ersticken scheint, aus den Zeitungen und Abhandlungen des sowjetisch besetzten Deutschland. Wir finden es auch in der Einleitung und in den Erläuterungen der deutschen Ausgaben von Makarenkos Werken.

Zum Verständnis Makarenkos selber muß man aber im Auge behalten, daß in Rußland hinter vielen dieser Begriffe, ja hinter dem ganzen Sprachgefüge, nicht nur ein System, sondern auch die Wirklichkeit und der Glaube der russischen Revolution stehen, die geschichtliche Tat des wirtschaftlichen Aufbaus und des Aufbaus einer neuen Gesellschaft aus dem Elend des ersten Weltkriegs und des nachfolgenden Bürgerkriegs. So kann die politische Bewußtheit dieser neuen Sprache viele Nuancen haben; sie kann offizielle Parteisprache und schützende Tarnung, sie kann aber auch geschichtlich erfüllter, geglaubter und sachgemäßer Ausdruck sein.

Makarenko macht uns die Interpretation verhältnismäßig leicht. Seine Sprache ist von natürlicher Ausdruckskraft und so lebendig, daß sie unverfälscht durch Übersetzung und politische Prägung zu uns dringen kann. Ihr Leben pulsiert in den kommunistischen Begriffen und vermag uns manchmal verständlich zu machen, wie diese mit der Wirklichkeit des russischen Daseins zusammenhängen.

Die Echtheit der Sprache Makarenkos ist uns ein Maßstab für die Echtheit seiner Pädagogik. Sie ist für uns der einzige Weg zu seinem Verständnis. Denn das, was wir über ihn lesen können, führt in eben jenes starre, schwer durchdringbare politische Begriffsnetz; es führt weit eher von

Makarenko weg als zu ihm hin – man lese nur das Vorwort, das seine Frau (die Leiterin der »Forschungsanstalt zum Studium des pädagogischen Erbes A. S. Makarenkos«) zu dem Buch des russischen Professors der Pädagogik E. N. Medynski über Makarenko schrieb, und dieses Buch selbst.

#### *Makarenko und Gorki*

ANTON SEMJONOWITSCH MAKARENKO wurde am 13. März 1888 in Belopole, einer Stadt der Ukraine, geboren. Sein Vater war Malermeister an einer der Eisenbahnwerkstätten, die während des Eisenbahnbaues und der beginnenden Industrialisierung Rußlands Brennpunkte nicht nur der Wirtschaft, sondern auch der sozialistischen Lehre wurden. So wuchs Makarenko, behütet durch die Ordnung und Rechtschaffenheit seiner Familie, von klein an in einer bewußt proletarischen Atmosphäre auf. Als der Vater den Zwölfjährigen in die städtische Schule brachte, die von den Kindern des Kleinbürgertums besucht wurde, sagte er ihm: »Die städtischen Schulen sind nicht für unsereinen gebaut, aber zeige es ihnen nur einmal!<sup>1</sup>« Anton Semjonowitsch wurde Volksschullehrer. Mit 17 Jahren bekam er seine erste Stelle an der Eisenbahner-Schule der Werkstätten, die sich jetzt in Krjukow im Gouvernement Poltawa, in dem Kreis seines späteren Wirkens, befanden. Es war das Jahr 1905, das erste Jahr der ausbrechenden, dann wieder zurückgedrängten, aber nie mehr ganz erlöschenden russischen Revolution. Ihre Zeit formte den Geist des jungen Lehrers, ihr fühlte er sich zugehörig. Aber anders als ihre politischen Führer, die in jenen Jahren vor und nach 1905 in Sibirien, in den russischen Kerkern, im Ausland ein gehetztes, getarntes und verachtetes Leben führten, blieb er in seiner Heimat und bei seiner Arbeit. Eine Strafversetzung brachte ihn an eine andere

---

<sup>1</sup> Medynski, A. S. Makarenko, S. 13.

Schule, aber unter den alten, gleichgesinnten, ebenfalls strafversetzten Schulleiter. Später konnte er sich an der Lehrerbildungsanstalt in Poltawa weiterbilden; 1917 bestand er mit Auszeichnung die Prüfung für die Lehrbefugnis an den höheren Elementarschulen.

Wie aber Makarenkos Leben mehr von den bejahenden als von den verneinenden Kräften der Revolution getragen wird, so überwiegt auch in der Literatur, die am stärksten auf ihn wirkte, das Ja zum Menschen die Verneinung. Man kann den Einfluß Maxim Gorkis auf Makarenko und die Bindung des um zwanzig Jahre Jüngeren an den Dichter kaum hoch genug einschätzen. Sie währte von Makarenkos Schülerzeit bis zu Gorkis Tod. Dem Siebzehnjährigen wurde Gorki »zu einem Lehrer für das Leben<sup>1</sup>« und blieb es »bis in seine allerletzten Tage«. Als Makarenko im Jahre 1920 vor seiner ersten großen Aufgabe, der Einrichtung der Kolonie für jugendliche Rechtsverletzer, stand, da las er alle Bücher Gorkis »noch einmal vom Anfang bis zum Ende durch«, um sich dessen Vorstellung vom Menschen zu eigen zu machen. Die Kolonie trug Gorkis Namen; ihm, als Paten, Freund und Lehrer, war das »Pädagogische Poem«, ihre Beschreibung, gewidmet; erst von Gorki ermutigt, gab Makarenko sein Buch zum Druck. Der Briefwechsel mit dem Dichter spielt im Leben der Kolonisten eine wichtige Rolle. Sein dreitägiger Besuch war das schönste Fest der Kolonie. 1936, nach dem Tod Gorkis, drei Jahre vor dem eigenen Tod, schrieb Makarenko den Aufsatz: »Maxim Gorki in meinem Leben«. Er ist wertvoll nicht nur als Zeugnis dieser seltenen Freundschaft, das doppelt kostbar auf dem dunklen Grund der Zeitgeschichte wirkt, sondern auch als Rückblick Makarenkos auf seine eigene Entwicklung.

Was bedeutet Makarenkos Beziehung zu Gorki für den Gehalt seiner Pädagogik? Über Gorki, durch ihn wird

---

<sup>1</sup> Dieses wie die folgd. Zitate aus dem Aufsatz »Maxim Gorki in meinem Leben« (1936), A. P. S., S. 146–154.

Makarenko von jener Welthaltung ergriffen, die wir als die Ausstrahlung einer eigentümlich russischen Kraft empfinden und die seit dem 19. Jahrhundert durch die russische Dichtung auf den Westen wirkt. Wir begegnen ihr auch in der Mystik des östlichen Judentums wie in der Frömmigkeit der orthodoxen Kirche, wo sie im russischen Volke lebendig war. Tolstois Volkserzählungen kennzeichnen sie vielleicht am deutlichsten als geduldige Kraft der Liebe zu allem Lebendigen, als brüderliche Verbundenheit, die das Geringste achtet und sich gerade dem Ärmsten zuneigt. Das Bild des Menschen, dessen Wesen gut und zur Güte bestimmt ist – bei Tolstoi noch christlich geprägt –, ist bei Gorki säkularisiert, ohne jedoch seinen irrationalen Ursprung und seine religiöse Kraft verleugnen zu können. Es wird zum Kern seines Sozialismus. Dem Dichter der russischen Revolution, dem Freunde Lenins, gelang es nie ganz, diese Erfahrung von der Wirklichkeit des Menschen mit dem harten Fanatismus der bolschewistischen Lehre zu vereinen. Makarenko übernimmt Gorkis Menschenbild und hält an ihm unverrückbar fest. Er hebt es stärker in das Bewußtsein, er rationalisiert es, ohne sich um seinen religiösen Hintergrund zu kümmern, aber auch ohne daß es jene irrationale Kraft der Bejahung und der Güte einbüßt. Es scheint Makarenko, wie vielen seiner Generation, mit dem Marxismus vereinbar, ja diesem zugehörig zu sein. Dieses Menschenbild wird zum Angelpunkt seiner Pädagogik.

Den zweiten Angelpunkt gab ihm der Marxismus mit dem Entwurf einer glücklichen, vernunftgemäß geordneten menschlichen Gesellschaft der Zukunft, dem kommunistischen Kollektiv. Die Revolution von 1917 brachte dieses lange nur in der Ferne geschaute Ziel plötzlich in greifbare Nähe. Sie schuf eine geistige Situation, welche der der Aufklärung des achtzehnten Jahrhunderts im westlichen Europa sehr ähnlich war, und doch von ihr tief verschieden in der Radikalität, mit der das Vergangene abbrach und die Gegenwart ganz für die Zukunft frei zu

werden schien. »Wir Pädagogen wurden damals von den Aussichten so trunken, daß wir uns selbst vergaßen und, um der Wahrheit willen sei es gesagt, in unserer Begeisterung in vielen Dingen Verwirrung stifteten<sup>1</sup>.«

### *Die Gorki-Kolonie*

NACH DEM ABSCHLUSS seiner zweiten Lehrerprüfung war Makarenko als Leiter der höheren Elementarschule nach Krjukow zurückgekehrt. In verschiedenen Ansätzen versuchte er neue, dieser Zukunft entsprechende Formen der Erziehung zu finden. Aber erst als er, 32 Jahre alt, im Jahre 1920 den Auftrag erhielt, eine Kolonie für jugendliche Rechtsverletzer einzurichten und zu führen, kristallisierten sich die Versuche zum Werk. In jener Zeit wurden in Rußland eine Reihe von Heimen und Kolonien gegründet, um die umherstreunenden Scharen heimatloser, verwahrloster Kinder aufzunehmen und zu erziehen. Makarenko hat diese Aufgabe zu einer repräsentativen gemacht. Ihm war der kleine Bereich seiner Kolonie nur ein Ausschnitt aus dem Ganzen seines Landes und der Menschheit. Hinter ihm lag die plötzlich versunkene alte Welt der russischen Geschichte, ein dunkler Hintergrund, Ursache der gegenwärtigen Not, aber kein Hindernis mehr für den der Zukunft zugewandten Willen: aus diesem Jugendelend ein gesundes und glückliches Kollektiv werden zu lassen, Bild und Vorgriff des großen kommunistischen Zukunftsentwurfs.

Der pädagogische Enthusiasmus des jungen Erziehers war ihm in den nächsten Jahren bitter nötig. Die Armut der äußeren Lage – verwahrloste und ausgeplünderte Gebäude einer Besserungsanstalt des alten Rußland, die auf sandigem Boden in einem Kiefernwald weit ab von der Stadt standen; kein Geld für den Aufbau, Mangel an Nah-

---

<sup>1</sup> A. P. S., S. 148 f.

rung und Kleidung bei Zöglingen und Erziehern – war nicht das Schwerste; sie wurde später, von allen gemeinsam ertragen und bekämpft, zu einem Band der Gemeinsamkeit und der Erinnerung. Viel schwerer war der Anfang der pädagogischen Arbeit gegenüber den ersten Zöglingen, einer Gruppe junger Krimineller, die ungerührt von freundschaftlichem Empfang und menschlichen Bemühungen ihr früheres Leben mit nächtlichem Straßenraub und Arbeitsverweigerung am Tage fortsetzten. Erst als Makarenko, in verzweifelm Zorn von dem »hohen pädagogischen Seil«<sup>1</sup> stürzend, einen ihm an Körperkraft überlegenen achtzehnjährigen Burschen prügelte, gewannen ihm diese unpädagogischen Prügel – ein Schock mehr für den Erzieher selbst als für den Zögling – die erste Autorität und ermöglichten die erste freiwillig anerkannte Disziplin. Das »Pädagogische Poem« beschreibt den erregenden Vorgang, wie Makarenko von da an in der ständig sich vergrößernden Kolonie, im äußeren Kampf gegen Elend, Schmutz, Ungeziefer und Kälte, Schritt für Schritt einen Raum der inneren Ordnung schafft. Er schafft und erweitert ihn, indem er immer wieder neu kraft seiner Autorität Disziplin fordert; indem er mit dem Einverständnis seiner Zöglinge ihre Freiwilligkeit gewinnt, bis sie, vom Willen der Gemeinschaft angenommen, sich in Gewohnheit verfestet und zum tragenden Gerüst der Gorki-Kolonie wird. Aus den konkreten Ereignissen schält sich ein Urelement der Pädagogik heraus, die Beziehung von Autorität und Disziplin. Sie wird neu und unentstellt dem chaotischen Anfangszustand entnommen, auf demselben Boden, auf dem noch das düstere alte Haus an die alte entartete Beziehung, an den Stock und den ausgedienten Unteroffizier erinnerte.

Neben dieser Linie in der Entwicklung der Kolonie läßt sich eine zweite verfolgen, die des werdenden Gemeinschaftsbewußtseins. Auch seinen Anfang erhellt eine Szene

---

<sup>1</sup> P. P., S. 21.

Daß aber der soldatische Stil der Gorki-Kolonie bei allem Ernst der ordnenden Disziplin immer auch seinen Charakter fröhlichen Abenteuers und erfindungsreichen offenen Spiels behielt, war das Werk ihres Leiters. Das war das Geheimnis, in dem das Wohlgefühl jedes einzelnen Zöglings und das freiwillige Zusammenstimmen der Vielen ebenso beschlossen lag wie der Einklang von gegenwärtiger Freude mit angespannter, auf die Zukunft gerichteter Arbeit. – Uns mag es als ein Beweis für die pädagogische Echtheit von Makarenkos Jugendkollektiv gelten.

Aber auch ihm selbst war früh bewußt, daß eben auf dieser Doppelheit von Spiel und Disziplin der pädagogische Charakter seiner Gemeinschaft beruhe.

Er war gezwungen, sich dessen bewußt zu werden, denn seine Arbeit und die sich aus ihr entwickelnde Theorie waren von Anfang an umstritten und gefährdet. Erst in seinen letzten Lebensjahren wurde sie offiziell anerkannt, nach seinem Tod als sowjetische Pädagogik übernommen und verbreitet. Das ist nicht selten in der Geschichte philosophischer und pädagogischer Gedanken. Merkwürdig ist nur, daß Makarenko sich ja im Einklang mit der bolschewistischen Revolution befand, daß seine Einrichtungen und Forderungen in der Kolonie dem Aufbau des bolschewistischen Rußlands und den Forderungen Lenins in jenen Jahren weitgehend entsprachen, während die der Gorki-Kolonie vorgesetzten Behörden und damit die offizielle bolschewistische Pädagogik damals eine ganz andere Richtung vertrat. Diese verband Gedanken der westlichen Reformpädagogik undurchdacht mit dem Ziel des politischen Kommunismus; sie schloß Autorität und Disziplin als falsche Mittel einer reaktionären bürgerlichen Pädagogik aus. In der freien Entwicklung des Kindes sah sie die beste Ausbildung des zukünftigen Sowjetbürgers, und der soldatische Stil der Gorki-Kolonie mußte ihr als grundsätzlich falsch erscheinen. Nicht heimlich eingeschlichene »Schädlinge in Gestalt von bürgerlichen Nationalisten«<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Medynski, a. a. O., S. 30.

wie es die Vertreter der offiziellen russischen Pädagogik jetzt mit der dem System des Bolschewismus wesensmäßig zugehörigen historischen Untreue gern darstellen, sondern einfach deren Vorgänger in Amt und Behörde haben 1928 das Urteil gefällt: »Das vorgeschlagene System des Erziehungsprozesses ist kein sowjetisches System«<sup>1</sup>. Makarenkos Entlassung aus dem Staatsdienst war die Folge.

Es ist für den Beobachter, der von außen kommt, wichtig, dies festzuhalten: Makarenko hat, zwar geleitet von dem revolutionären kommunistischen Weltbild, aber selbständig aus den konkreten Bedingungen, die er vorfand, seine Gorki-Kolonie geschaffen und sein genaues Bild des Jugendkollektivs und der Erziehung gewonnen. Er hat sich nach keiner bolschewistischen Pädagogik im ganzen und nicht nach Anweisungen im Einzelnen richten können. Erst als sein Werk und seine Theorie längst fest standen, wurde ihm auch von außen her bestätigt, daß sie im Einklang mit dem politischen System im Großen waren. Die Frage wird für uns sein: War diese Entsprechung wirklich so vollkommen, wie Makarenko sie empfand und wie es diejenigen annehmen, die heute seine Pädagogik als die repräsentativ-sowjetische vertreten oder bekämpfen<sup>2</sup>? Was ergibt sich aus dem Ja oder Nein, mit dem wir die Frage beantworten können?

Zu dem »Pädagogischen Poem«, das die Entwicklung der Gorki-Kolonie schildert, haben wir ein Gegenbild. In dem Buch »Schkid, die Republik der Strolche«<sup>3</sup> erzählen zwei junge Schriftsteller, einst Zöglinge der »Dostojewski-Schule für sozial-individuelle Erziehung« in Leningrad, von dem Leben in diesem Schulheim, das in derselben Zeit wie die Gorki-Kolonie gegen die gleiche Not der verwaorlosten vagabundierenden Kinder gegründet war. Der Lei-

<sup>1</sup> Medynski, a. a. O., S. 32.

<sup>2</sup> Vgl. dazu S. 29, Anm. 1.

<sup>3</sup> G. Bjelych, L. Pantelejew, »Schkid, die Republik der Strolche«, Verlag der Jugendinternationale, Berlin 1929.

des »Pädagogischen Poems«. Der Förster der Staatsforsten bat die Kolonie, den sie umgebenden Wald vor Holzfrevlern zu schützen. Die jungen Rechtsverletzer wurden Wächter in einer »Angelegenheit von öffentlicher Bedeutung«. Die Verantwortung für den Wald, das Horchen auf nächtlichen Holzschlag, die Abenteuer bei der Jagd auf die Holzdiebe, die abendlichen Erzählungen im Schlafsaal, aus all dem erwuchs ein erstes Selbstbewußtsein der Gemeinschaft. »Nicht moralische Reden, Überzeugung und Zornausbrüche, sondern dieser interessante und wirklich sachliche Kampf waren die ersten Keime kollektiven Geistes<sup>1</sup>.«

Um diesen noch ständig bedrohten Keimen einen besseren Boden, Nahrung und Licht zu verschaffen, faßte Makarenko mit dem Kern seiner Zöglinge einen phantastischen Plan, der begeisterte Zustimmung fand: ein zufällig entdecktes, herrenloses und verfallenes Gut instand zu setzen und zu bewirtschaften. Nach zwei Jahren voll harter Mühe und freiwilliger Entbehrung für das gemeinsame Ziel zog die Gorki-Kolonie feierlich in den neuen, selbstgeschaffenen Besitz. In diesen zwei Jahren hatte sich unter Rückschlägen und Krisen die Gemeinschaft gefestigt, sie hatte eine bestimmte innere Ordnung und eigene äußere Formen geschaffen, die sich zum Stil verdichteten und von da an das Jugendkollektiv Makarenkos charakterisierten. Auch diese Formen wurden bei gemeinsamen Erlebnissen, in Spiel und Arbeit erfunden, mit pädagogischem Instinkt festgehalten und dann bewußt gestaltet. Aus militärischen Übungen, durch die Makarenko seine Jungen im zweiten Winter beschäftigt hatte, erwuchs die straffe Form des Grüßens, des Befehls, das »In Ordnung« der Antwort, und mehr noch die freie und sichere Haltung des Einzelnen. Bei der Arbeit der Holzzubereitung und beim Banditenspielen auf dem Heimweg vom Wald entstand die erste »Abteilung« mit ihrem »Kommandeur«, der sich

---

<sup>1</sup> P. P., S. 48.

bald andere Abteilungen anschlossen, bis die ganze Kolonie in kleinere Zellen gegliedert war. In der Abteilung herrschte ein strenges Verhältnis von Unterordnung und verantwortlicher Überordnung. Die Kommandeure wurden zunächst von Makarenko ernannt. Aus der Gewohnheit, mit ihnen die allgemeinen Fragen der Kolonie durchzusprechen, wurde eine feste Einrichtung, der Rat der Kommandeure. Dieser bestimmte später die neuen Kommandeure selbst. So entwickelte sich eine eigene Verfassung des Kollektivs. Allmählich wurden Autorität, Disziplin und Verantwortung durch einen engeren Kreis übernommen, der, von der Gesamtheit der Zöglinge wie auch von Makarenko und den ihm zur Seite stehenden Erziehern gestützt, in allen Entscheidungen mitzusprechen hatte. Die Abteilungskommandeure waren auf unbestimmte Zeit ernannt. Der Gefahr eines starren Aufbaus von Unter- und Überordnung begegnete eine andere Einrichtung: die der beweglichen und kurzfristigen »Einsatzabteilung«. Der vielfältige Wechsel der landwirtschaftlichen Arbeiten hatte sie veranlaßt. Makarenko gab ihr eine entscheidende pädagogische Funktion. Denn auch die Arbeitsgruppe der »Einsatzabteilung«, selbst wenn sie nur aus zwei Zöglingen bestand, bekam einen Kommandeur. Da dieser Junge aber üblicherweise kein Kommandeur einer ständigen Abteilung war und die Kommandeure der ständigen Abteilung genau wie ihre Kameraden einer Einsatzabteilung zugeteilt werden konnten, wurde auf diese Weise die feste Gliederung durchbrochen; ein ständiger Wechsel konnte jeden Zögling vom Befehlenden zum Gehorchenden und vom Gehorchenden zum Verantwortlichen machen. »Das System der Einsatzabteilung machte das Leben in der Kolonie spannend und interessant durch den ständigen Wechsel von Arbeits- und Organisationsaufgaben, durch den Wechsel von Leiten und Sich-Unterordnen, durch die Wechselwirkung der gemeinschaftlichen und der persönlichen Interessen<sup>1</sup>.«

---

<sup>1</sup> P. P., S. 230.

ter ist ein aufopferungsfähiger, männlicher und gutherziger Mensch, der sich Zuneigung und langsam auch Achtung gewinnt. Er arbeitet in der Richtung jener ersten offiziellen sowjetischen Pädagogik, so wie sie das Vorwort des 1929 erschienenen Buches in ihren Grundzügen kennzeichnet: »Selbstverwaltung der Schule durch die Kinder, geschickte Leitung ihrer körperlichen und geistigen Betätigung nach ihren Interessen und Fähigkeiten, damit Stärkung ihres Selbstvertrauens und des Gefühls sozialer Verantwortlichkeit. Verzicht auf Strafe und Ausfindung neuer Mittel der Einwirkung auf die Jugend, mit dem Guten operieren, das in den Jungen steckt!.« Die lebendigen Szenen der ersten Zusammenstöße gleichen oft bis in die Einzelheiten denen der Gorki-Kolonie. Aber was dort von Makarenko ausgetragen und positiv weitergeführt wird, das scheitert hier an der Hilflosigkeit und Inkonsequenz der pädagogischen Haltung. Die plötzlich und von außen her eingerichtete Selbstverwaltung verfällt nach der ersten Begeisterung und spielt keine Rolle im eigentlichen Leben der Schule. Gequälte Erzieher müssen den Zöglingen weichen. Es entsteht ein wilder Kampf um einen Lehrer, den der Leiter entlassen, den aber die Zöglinge halten wollen – ein Kuhhandel erst kann den Frieden herstellen. In der Geborgenheit nach dem Straßenleben, in der freundlich bejahenden Atmosphäre, bei den besser werdenden Lebensbedingungen bildet sich zwar eine Gemeinsamkeit heraus, ein Zugehörigkeitsgefühl der Jungen untereinander und zu Leiter und Heim. Aber die Gemeinsamkeit bleibt zufällig, ohne Verantwortung; sie besteht keine Probe. Die Schkid erscheint dem Leser am Ende des Buches als eine gezähmte Gruppe, nicht als eine ihrer selbst bewußte Gemeinschaft. Auch der einzelne Zögling wird nicht vor eine klare Forderung gestellt. Er wird mit der Gesellschaft befriedet, aber er bleibt im besten Falle seiner Lernlust, seinem natürlichen Ehrgeiz und sei-

---

<sup>1</sup> Schkid, S. 8.

ner Zukunftsphantasie überlassen. Noch am Schluß, bevor die beiden Verfasser des Buches vom Leiter als umgewandelte und gereifte Menschen aus dem Heim entlassen werden, haben sie sich das Geld für ihre Berufspläne auf Kosten der Schule und durch eine Schwindelei gegenüber dem Leiter beschafft, die sie triumphierend dem Leser schildern. Sie hatten nicht erfahren, was Makarenko seine Zöglinge hatte erfahren lassen: »Die unbeschreibliche Süße eines großen, fröhlichen Kollektivs«, dessen Ordnung und dessen Forderung sie erst zum Menschsein befreite.

Umgekehrt ausgedrückt: sie hatten nicht gelernt, daß der Einzelne, wenn er die Aufgaben seiner Gemeinschaft als die eigenen annimmt, für sich selbst gewinnt. »Je ausgehnter das Kollektiv, dessen Perspektiven für den Menschen zu persönlichen, eigenen Perspektiven geworden sind, um so schöner ist, um so höher steht der Mensch!.« Gerade um die Zeit, als die Helden der »Republik Schkid« ihre Schule verließen, hatte Makarenko seinem Kollektiv eine neue größere Perspektive gegeben. Das Gut, in das die Gorki-Kolonie zwei Jahre vorher übersiedelt war, hatte sich zu einem blühenden landwirtschaftlichen Besitz mit einträglichen Werkstätten entwickelt. Eine Gruppe der ältesten Zöglinge, jener am schwersten Gewonnenen, die lange den Kern der Kolonie gebildet hatten, war ausgeschieden, um in die Arbeiter- und Bauern-Fakultät einzutreten und damit »den schönsten Weg zu gehen, den der Mensch gehen kann«, »die leuchtende Bestätigung bisher unbekannter Rechte des Menschen auf Wissen<sup>2</sup>«. Trotzdem war die Zahl der Zöglinge auf 120 angewachsen. Ihrem Leiter schien die Kraft seiner Kolonisten nicht voll genug in Anspruch genommen, es schien ihm ein Stillstand erreicht zu sein, der die lebendige »auf die Freude von Morgen« gerichtete Gespanntheit der Gemeinschaft erlahmen

---

<sup>1</sup> P. P., S. 651.

<sup>2</sup> P. P., S. 290.

ließ und damit das Wesen des Kollektivs bedrohte. Makarenko suchte eine neue größere Aufgabe. Man trug ihm an, die Kinderanstalt in dem Kurjasher Kloster bei Char'kow mit verwahrlosten Werkstätten, ungepflegten Feldern und mit 280 völlig vernachlässigten, ja verkommenen Zöglingen zu übernehmen. Es war eine Aufgabe, die Makarenkos Kollektiv noch mehr gefährden konnte als der Stillstand, den er fürchtete. Aber er nahm den Kampf auf, diesmal gemeinsam mit der Vollversammlung der Gorki-Kolonie, mit dem überlegten und einstimmigen Ja der Kolonisten, in deren Namen er dem Volkskommissariat für Bildungswesen zusagte. So wurde die auch den Leser hinreißende »Eroberung von Kurjash«, die im dritten Teil des »Pädagogischen Poems« erzählt wird, Sache der ganzen Gorki-Kolonie. Sie wurde von allen zusammen überlegt, vorbereitet und dann durchgeführt. In den Tagen der »Eroberung« scheint Makarenko fast im Hintergrund zu bleiben, wenn man auch überall seinen unablässig und angespannt wachenden Willen spürt. Hier zum ersten Mal handelt das Kollektiv selbst. Es überwältigte die erstaunten Kinder durch den Schmuck der sehr einfachen Uniformen, durch Fahne, Hörner-Signale, Grußform und Aufmarsch. Ihr dumpfer Widerwille hielt nicht stand, und angezogen von Spiel und Symbol, fügten sich die Kurjasher den neuen Formen von Sauberkeit und Ordnung. Sie gliederten sich äußerlich ein, und sie begannen, sich von innen her dem Neuen zuzuwenden.

Diesem Beginn der »explosiven Methode«, wie Makarenko sie später nannte, folgte die schwierige, unablässige Erziehungsarbeit im Einzelnen und gegenüber dem Einzelnen. Sie vollzog sich in der kleinsten Zelle der neuen Kolonie, in der Abteilung, und auch sie wurde von der Gemeinschaft der Kolonisten getragen. Die Erzieher, denen damals je zwei bis drei Abteilungen anvertraut waren, traten immer mehr zurück – in das Ganze des Kollektivs hinein. Auch Makarenko selber band sich immer genauer an die Gebräuche und Gesetze seiner Kolonie, an ihre

wachsende und von ihm sorgfältig gepflegte Tradition, ohne die stille Führung aus der Hand zu lassen und die unmittelbare Beziehung zu jedem Zögling aufzugeben. Es macht Freude zu beobachten, wie in der folgenden Zeit der Kern der Gorki-Kolonisten die pädagogische Verantwortung mit übernahm und wie Makarenkos Zöglinge – die pädagogische Haltung des Lehrers nachahmend – in Ernst und Spaß, in direktem Zusammenstoß und in mittelbarer Einwirkung, durch Beispiel und Gespräch jeden einzelnen Kurjasher langsam zu einem Kolonisten formen halfen.

Die Eroberung von Kurjash war für Makarenko ein Beweis dafür, daß das Ziel seiner Arbeit, das pädagogische Jugendkollektiv, sich verwirklichen ließ. Sie wurde ihm zum Modell für seine kommende Arbeit in der Dsershinski-Kommune und ein lebendiges, erkämpftes Beispiel seiner später formulierten Theorie. Als drei Jahre später die Gorki-Kolonie den Festtag von Gorkis Besuch, »den größten in der Geschichte unserer Kolonie«, feierte, war auch auf dem Kurjasher Boden ein lebendiges Kollektiv von vierhundert Zöglingen gewachsen, das, wenn die Älteren gingen, ohne Bruch die jüngeren Neulinge in seine Reihen aufnahm und sich wie von selbst ergänzte. »Arbeit und Lächeln, Klarheit über unseren Weg, herzliche Worte der Freundschaft schmückten unseren Alltag wie Blumen. Wie früher spannten sich Sorgen über uns wie Regenbogen, und wie früher bohrten sich unsere Wünsche wie Scheinwerfer in den Himmel!.« Der Tag, an dem Gorki abfuhr, war auch Makarenkos letzter Tag in der Gorki-Kolonie.

Das »Pädagogische Poem«, der Spiegel, in dem wir die Entwicklung der Gorki-Kolonie während der acht Jahre seit ihrer Gründung vor uns sehen, ist Makarenkos berühmtestes Buch. Es ist in Rußland und im russischen Einflußgebiet weit verbreitet. Es wird – Pestalozzis »Wie

---

<sup>1</sup> P. P., S. 729.

Gertrud ihre Kinder lehrt« vergleichbar – ein klassisches Buch der Pädagogik bleiben. Keines der späteren literarischen Werke Makarenkos kommt diesem in der hohen Kunst gleich, mit der hier die Intensität des pädagogischen Inhalts einen adaequaten, lebendigen, in Atem haltenden Ausdruck findet. Der Leser, und gerade der von außen kommende, muß aber bedenken, daß die Entwicklung der Gorki-Kolonie, von der das »Pädagogische Poem« erzählt, für Makarenko nur Vorstufe war zu dem Bereich der eigentlichen Erziehung. Von Makarenko aus gesehen, konnte erst auf der Stufe der Kurjasher Eroberung das beginnen, was er von Anfang an erstrebt hatte: die Erziehung der Gemeinschaft *durch* die Gemeinschaft.

#### *Die Dsershinski-Kommune*

DIE DSERSHINSKI-KOMMUNE, die Makarenko in den folgenden sieben Jahren (1928–1935) leitete, stand von Anfang an auf diesem neuen Boden. Sie war im Jahre 1927 als eine Stiftung der ukrainischen Tschekisten für heimatlose Kinder gegründet worden. Die Stifter hatten Makarenko gebeten, dem neuen, am Stadtrand von Charkow erbauten Heim einen Stamm von Gorki-Kolonisten als Kern für das neue Kollektiv zu überlassen und vom nahen Kurjash aus die Leitung zu übernehmen. Ein Jahr später, nach seiner Entlassung aus dem Staatsdienst, siedelte Makarenko ganz in die Dsershinski-Kommune über, um in ihr – freier von den Behörden und ihren Vorschriften – mit der Gruppe seiner alten Gorkier Zöglinge die von ihm gewonnenen pädagogischen Einsichten zu verwirklichen. Auch diese Verwirklichung spiegelt sich in einem Buch, in den »Flaggen auf den Türmen«. Aber die spannende Geschichte, die, dem Leben von drei verwaorsten Jungen und einem Mädchen folgend, zugleich von der Dsershinski-Kommune erzählt, zeigt dem fremden Beobachter mehr die Außenseite ihres Themas: ein richtig organisiertes und

folglich glückliches Jugendkollektiv zu beschreiben, das »so stark ist, daß jedes Kind, auch wenn es ein Rechtsverletzer ist, leicht und schnell die richtige Stellung im Kollektiv einnimmt<sup>1</sup>«. Die eigentliche Fortsetzung des »Pädagogischen Poems« sind die zwei Erzählungen »Der Marsch des Jahres Dreißig«<sup>2</sup> und »FD–1«<sup>3</sup>. Wie im »Pädagogischen Poem« wird die Ich-Form des Verfassers beibehalten; noch während seiner Arbeit in der Dsershinski-Kommune geschrieben, halten sie sich dichter an der Wirklichkeit und an den pädagogischen Fragen, die Makarenko aus ihr erwachsen. Diese beiden Erzählungen zusammen mit einer Reihe von Aufsätzen und Vortragsnachschriften aus den letzten Jahren Makarenkos geben uns ein klares Bild der zweiten Kolonie und der pädagogischen Praxis und Theorie ihres Leiters.

Während die Dsershinski-Kommune den pädagogischen Aufbau der Gorki-Kolonie übernahm, gab die Organisation der Arbeit neue Fragen auf. Kurjash war ein landwirtschaftlicher Besitz, der von dem Kollektiv modernisiert und durchrationalisiert wurde. Die Werkstätten dienten dem Betrieb unmittelbar oder unterstützten ihn mittelbar durch Nebenverdienste. Die Dsershinski-Kommune betrieb keine Landwirtschaft; sie hatte zu Beginn schlecht eingerichtete Schuster-, Schneider- und Tischlerwerkstätten, in denen die Zöglinge arbeiten sollten. Der Unterhalt der Kommune wurde durch freiwillige monatliche Beiträge der Tschekisten bestritten, sie genügten von Anfang an kaum für das Nötigste. So zwang schon die einfache Not Makarenko und sein Kollektiv zu einem neuen Weg. Die Arbeit mußte so organisiert werden, daß sie einen Überschuß einbrachte. Sie durfte sich nicht mehr nur nach dem Gesichtspunkt der Ausbildung der Zöglinge richten,

<sup>1</sup> »Flaggen auf den Türmen«, S. 513.

<sup>2</sup> Als erstes von Makarenkos literarischen Werken veröffentlicht (1932), jetzt in den A. P. S. abgedruckt.

<sup>3</sup> In: A. P. S.

sondern nach dem Bedarf des Marktes und nach wirtschaftlicher Berechnung. Der Arbeitsgang mußte spezialisiert werden. Das bedeutete, daß sich Makarenko von der pädagogischen Forderung der »Arbeitserziehung« und der »Arbeitsschule« lösen mußte, wie sie das revolutionäre Rußland von der deutschen und der amerikanischen Reformpädagogik übernommen hatte und wie sie die offizielle Pädagogik der sowjetischen Behörden noch vertrat. Er wandte sich damit auch von dem Typus des Handwerkers und der handwerklichen Arbeit ab, die der deutschen Arbeitsschule im Beginn des Jahrhunderts Vorbild gewesen war. Es entsprach aber nicht nur der wirtschaftlichen Notwendigkeit, sondern auch Makarenkos Zeitgefühl, wenn er sich einem anderen Typus der Arbeit und einer anderen Gestalt der russischen Gegenwart und Zukunft zuwandte: dem »qualifizierten Arbeiter«, dem schon 1923 die Träume der Gorkier und die Liebe ihres Leiters gegolten hatte, und seinem »Märchenschloß«, der Fabrik<sup>1</sup>. Die Dsershinski-Kommune wurde zunächst ein Werk für Holz- und metallverarbeitende Produktion. Während im ersten Jahr schlechte Möbel für den eigenen Gebrauch hergestellt worden waren, wurden nun in strenger Arbeitsteilung und nach einem festen Produktionsplan Stühle und vernickelte Bettwinkel fabriziert. Die zwölf- bis achtzehnjährigen Zöglinge wurden Arbeiter. Ihr Verdienst gestattete der Kolonie ein besseres Leben, sehr bald schon trug es den ganzen Verbrauch. Nach einem weiteren Jahr (1931) erreichte man jene alte, damals so ferne Perspektive: die Kommunarden erbauten ihre erste Fabrik zur Herstellung eines bisher vom Ausland eingeführten Elektroborders. Da die Arbeitskräfte nicht reichten, erhöhten sie ihre Zahl um das Doppelte, von 150 auf 300 Zöglinge. Ein Jahr später entstand – auf Grund des Produktionsüberschusses – ein neuer Plan, eine zweite Fabrik und damit eine neue Erweiterung des Kollektivs. »Wir werden

<sup>1</sup> P. P., S. 243.

Leicas bauen!« . . . »Leicas? Diese Knaben? Linsen bis zu einer Genauigkeit von einem Mikron? Hehe! . . . Doch schon haben sich die Jungen und Mädchen in die Welt der Mikrone gestürzt. . .<sup>1</sup>«

In dem letzten Jahr seines Lebens, einer Zeit der Besinnung über die Theorie der Pädagogik, hat sich Makarenko Rechenschaft über das gegeben, was ihm damals angesichts der wirtschaftlichen Notwendigkeit seines Kollektivs als neue pädagogische Erfahrung der Arbeit erwachsen war. »Wollte man diesen Vorgang wie einen üblichen pädagogischen Prozeß betrachten, d. h. als Wechselbeziehung, die zwischen einem Zögling und seinem Erzieher vorliegt, dann könnte die Produktion als ein unrichtig aufgezogener pädagogischer Prozeß beurteilt werden. Betrachtet man ihn jedoch vom Kollektiv aus und zu einem gegebenen Zeitpunkt, so wirkte dieser Vorgang sehr anziehend<sup>2</sup>.« Er war mehr als anziehend. In der Dsershinski-Kommune gelang es, die Arbeit, wie sie das technisch-industrielle Zeitalter forderte, in einen pädagogischen Zusammenhang einzuordnen, so daß sie nicht nur mittelbar, nicht nur als wirtschaftliche Basis, sondern auch unmittelbar der Bildung des einzelnen Zöglings und der Festigung und Bereicherung der Gemeinschaft, daß sie dem Menschen diene. Der Kommunard lernte einerseits durch die spezialisierte Arbeit in den einzelnen Abteilungen der Produktion Genauigkeit, Sauberkeit und Gewissenhaftigkeit und wurde dabei zu einem Facharbeiter mit einem bestimmten Können vorgebildet. Er war andererseits als Kommunard mitbeteiligt an der Organisation und der Planung des Ganzen, für die er jederzeit an einer bestimmten Stelle mit einer bestimmten Verwaltungsaufgabe eingesetzt werden konnte. Die innere Gliederung des Kollektivs sorgte dafür, daß er sich seiner Verantwortung bewußt wurde, daß er für sie eintreten mußte, daß alle großen und kleinen Sor-

<sup>1</sup> P. P., S. 736, 737.

<sup>2</sup> A. P. S., S. 72.

gen und Freuden des Werkes seine eigenen wurden. Um es mit Makarenkos Begriff auszudrücken: auch hier in der industriellen Arbeit war es gelungen, die Perspektiven des Einzelnen aufzuheben und doch auch zu bewahren in der größeren Perspektive der Gemeinschaft.

Ein Beispiel dafür ist die Regelung der Lohnfrage. Makarenko war im Grund gegen die Festsetzung von Arbeitslöhnen für die einzelnen Zöglinge. Er sah die Gefahr dieser »nahen Zielsetzung« für die Kinder und Jugendlichen, die den großen gemeinsamen Schwung der Arbeit nur stören konnte. Als er aber in den letzten vier Jahren seiner Leitung von außen her dazu bestimmt wurde, ließ ihn die pädagogische Kraft seines Kollektivs nicht im Stich. Der Lohn wurde nun zwar für jeden der jungen Arbeiter nach dem allgemeinen Tarif festgesetzt – gewiß eine Versuchung zu Eigennutz und Unfrieden. Durch einen Beschluß der Vollversammlung wurde er jedoch bis auf ein kleines Taschengeld dem Kollektiv zur Verfügung gestellt. Achtzig Prozent diente dem Unterhalt der Kommune, zehn Prozent floß in einen Fonds der Kommunarden, über den der Rat der Kommandeure bestimmte. Ein Teil dieses Fonds wurde zur Unterstützung ausscheidender Kommunarden verwandt, für ihre Ausstattung, als Ergänzung der Stipendien der Studenten, oder für irgend eine besondere Ausbildung. So konnte z. B. der Rat der Kommandeure beschließen: »Wanja Woltenko ist sehr musikalisch. Er wird zum Konservatorium abkommandiert und erhält zusätzlich bis zum Abschluß seiner Ausbildung hundert Rubel im Monat<sup>1</sup>.« Auch die letzten zehn Prozent, die als Taschengeld blieben, wurden in der Regel, vom Einzelnen selbst, unabhebbar in die Sparkasse gegeben, so daß jedem Zögling beim Verlassen der Kolonie eine kleine selbst gesparte Summe zur Verfügung stand.

Wenn hier im Bereich der Produktion das Spannungsverhältnis: Einzelner und der Gemeinschaft in ein Gleichge-

---

<sup>1</sup> A. P. S., S. 74.

wicht gebracht war, so löste Makarenko das Problem von Arbeit und Schule auf eine andere, fast entgegengesetzte Weise. Jeder der Zöglinge war ja nicht nur Arbeiter, er war auch Schüler. In der Dsershinski-Kommune war eine volle zehnklassige Mittelschule eingerichtet worden. Jeder Kommunard sollte sie bis zur Abschlußprüfung durchlaufen; von dort aus konnte er später, wenn er befähigt war, über die Arbeiter- und Bauern-Fakultät zum Studium an der Universität übergehen. In zwei großen Schichten verteilte sich die Kommune jeden Tag auf die beiden Bereiche von Schule und Fabrik. Während für die Hälfte der Abteilungen nach dem Frühstück in Arbeitskleidung die vierstündige Arbeitszeit in den Werkstätten begann, hatte die andere Hälfte, anders und sauber gekleidet mit blankgeputzten Schuhen, Unterricht. Nach dem Mittagessen zog die Schulschicht Arbeitskleidung an und ging in die Fabrik, während die Fabrikschicht, die sich vor dem Essen waschen und umziehen mußte, am Nachmittag Schulunterricht hatte. So wie sich die Kleidung in Fabrik und Schule scharf voneinander abhob, so standen auch die beiden Bereiche in ihrer verschiedenen Arbeit mit ihren eigentümlichen Anforderungen und Gesetzen unvermittelt nebeneinander. Ihre Verbindung bestand darin, daß jeder Kommunard an beidem teilnahm, ihr Zusammenklang war seine eigene persönliche Sache. Gerade diese Zweigleisigkeit des Lebens schien Makarenko für die Bildung der Persönlichkeit seiner Zöglinge wichtig. »Sie vermag der Persönlichkeit Weite und Eigenart zu verleihen<sup>1</sup>.«

Auch hier stand Makarenko mit seiner pädagogischen Einsicht allein, und doch schuf er damit die Grundlage, auf der sich der Menschentypus bilden konnte, den die russische Zukunft brauchte, der gebildete Facharbeiter und der arbeitserfahrene Akademiker.

Wenn am Nachmittag um fünf Uhr Fabrikarbeit und Un-

---

<sup>1</sup> A. P. S., S. 76.

terrichtet mit dem Hornsignal: »Die Arbeit beenden« aufhörten, trat die Muße in ihr Recht. Jeder konnte wählen, wie er sie zubringen wollte: in den kleinen literarischen, naturkundlichen und politischen Zirkeln, wie sie in den sowjetischen Jugendheimen üblich waren, oder »im stillen Klub« für sich, bei Hochballspiel oder beim Wintersport, bei der Vorbereitung für Theateraufführung, mit Moden wie Rätselraten oder ergebnislosen Wolfsjagden, wie sie die ganze Kommune ergreifen konnten. Das für das Kollektiv Charakteristische und das der Pädagogik Makarenkos Wesentliche ist aber, daß das Spiel nicht auf die Freizeit beschränkt war. Wie in der Gorki-Kolonie durchdrang es das ganze Leben in der Ausdrucksform des soldatischen Stils. Spiel lag in dessen fröhlicher, bunter, wie Makarenko sagt: ästhetischer Art, es durchzog den Tageslauf vom Weckruf bis zum Schlafengehen. Man konnte sagen, das Spiel war die eine, die jugendgemäße Seite der Ordnung, die notwendige Ergänzung des Ernstes der verantwortlichen Disziplin. In dieser Auffassung des Spiels als Form des kindlichen Daseins nähert sich der Erzieher Makarenko der gleichen Wahrheit, die Schiller, der philosophische Dichter, in seinen Briefen über die ästhetische Erziehung des Menschen zu fassen sucht. Das zeigen die Worte eines Vortrags, des letzten, den Makarenko zwei Tage vor seinem Tod hielt. In ihm nennt er den Stil seines Kollektivs »ein nach außen gekehrtes Spiel.« »Wie ein Kind spielt, so arbeitet es auch. Das Leben des Kindes muß ein Spiel sein, und Sie müssen mit den Kindern spielen. Dieses Spiel des Pädagogen ist ernsthaft. Es ist ein wirklich sachliches Spiel, das das Leben verschönt. Was ist denn ein schönes Leben? Das ist ein Leben voll Ästhetik. Ein junges Kollektiv muß schön leben – Spiel muß jede Minute ausfüllen<sup>1</sup>.«

Der Gegenpol zum Spiel lag für Makarenkos Pädagogik

<sup>1</sup> »Einige Schlußfolgerungen aus meiner pädagogischen Erfahrung«, Volk und Wissen Verlag, Berlin 1952, S. 87.

nicht in der Arbeit, sondern in Disziplin und Verantwortung und in der von ihnen bestimmten Ordnung der Kolonie. Hier war der Raum der eigentlichen Erziehung. Hier bildete sich oder sollte sich die sittliche Persönlichkeit und der sittlich-politische Geist der Gemeinschaft formen. Die Selbstverwaltung der Kommune, der Ausdruck dieser inneren Ordnung, in ihren Grundzügen von der Gorki-Kolonie übernommen, war klarer und differenzierter geworden. Ihre Entwicklung stand nie ganz still. Unter den alten, fast liebevoll bewahrten Namen spürt der Leser ein immer lebendiges, gespanntes Denken, das gegen Gefahren wachsam zur Veränderung drängt, wo sie notwendig scheint.

So blieb die »Abteilung«, treu bewahrte Erfindung der ersten Anfänge, die kleinste Zelle, das »ursprüngliche Kollektiv«, der Ort der Erziehung des einzelnen Zöglings. In den ersten Jahren der Dersshinski-Kommune stellte Makarenko die Abteilungen wie in der Gorki-Kolonie aus Kindern gleichen Alters nach ihrer gemeinsamen Arbeit in den Werkstätten zusammen. In seinen Vorträgen von 1938 beschreibt er eine andere, seine letzte Lösung. Jetzt bestand die Abteilung aus zehn bis fünfzehn Kindern, je Jungen oder Mädchen verschiedenen Alters, aus verschiedenen Arbeitszweigen, aus verschiedenen Schulklassen – eine Zusammenstellung, die Makarenko durch ihren größeren Reichtum an Beziehungen als pädagogisch wirksamer ansah. So war er auf einem langen Weg pädagogischer Erfahrung zu einer Gruppenbildung gekommen, die sich der der natürlich wachsenden Familie näherte, wie sie in ähnlicher Weise vom Vorbild der Familie aus auch Hermann Lietz in seinen Landschulheimen eingeführt hatte. Die Abteilungen blieben, nachdem sie einmal gebildet waren, beständig. Die Kinder sollten bis zum Ende ihres Aufenthalts in ihrer Abteilung leben, und nur für die, welche ausschieden, traten neue ein. Dagegen hatte sich im Gegensatz zu der Gewohnheit der Gorki-Kolonie die Regel herausgebildet, daß die Abteilungskommandeure wechselten.

Alle drei Monate wurden sie von der Vollversammlung der Kommunarden ernannt. Immer noch besorgte ihr Zusammenschluß, der Rat der Kommandeure, die Verwaltung der Kommune. Er war verantwortlich für die Ordnung, für den Ton des Kollektivs, er vertrat dessen Wünsche und entwarf dessen Pläne. Einer aus ihrem Kreise, von ihnen bestimmt, der »Diensthabende Kommandeur«, war für den ordnungsgemäßen Verlauf des Tages seines Dienstes in besonderem Maße verantwortlich; es bildete sich eine auch von den Erziehern anerkannte Tradition, daß seinem Amt gegenüber eine besonders achtungsvolle Haltung eingenommen wurde.

Durch den raschen, fast rhythmischen Wechsel der Kommandeure wurde klarer und regelmäßiger erreicht, was in der Gorki-Kolonie die Einsatzabteilung bewirkt hatte: daß nicht nur die zur Führung Begabten, sondern daß jeder Kommunard mindestens einmal ausdrücklich Träger der Verantwortung wurde. So lernte jeder nach dem Sich-einordnen das Befehlen. Jeder mußte sich einmal im Rat der Kommandeure mit den Aufgaben der ganzen Kommune und als Leiter der Abteilung mit den Sorgen seines kleinen Kollektivs beschäftigen und für beide verantwortlich einstehen, bis er wieder in die Reihen seiner Kameraden, in den Kreis der Abteilung zurücktrat. Daß dieser rasche Wechsel möglich war, daß Verwaltung und Ordnung der Kommune ungestört durch so viele Hände laufen konnte und von so vielen einzelnen Willen getragen wurde, ist freilich das Werk Makarenkos, das Ergebnis unablässiger Arbeit vieler Jahre. In ihm war erreicht, was er sich vorgenommen hatte: ein diszipliniertes Kollektiv, das in seiner Organisation jeden Einzelnen durch Erfahrung und Übung zur »bewußten Disziplin« erzieht. Mit diesem im bolschewistischen Kommunismus häufig gebrauchten Begriff<sup>1</sup> bezeichnete Makarenko zusammen-

<sup>1</sup> Vgl. Lenins Begriff der »bewußten Disziplin« in seiner Rede auf dem 3. Allrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugend-

gefaßt Ziel und Weg seines pädagogischen Wollens, die Charaktererziehung des Einzelnen und die Ordnung des Ganzen. Es ist sein pädagogisches Zauberwort, so wie die Begriffe »Aufklärung« und »Bildung« Zauberworte der Erziehungsbewegung des 18. und 19. Jahrhunderts waren. Wie diese Zauberworte zielt auch der Begriff der bewußten Disziplin über den Bereich der Erziehung hinaus auf das Wesen des Menschen und auf seine wesentliche Stelle im Ganzen der Welt. Der sich selbst beherrschende, zugleich zur Einordnung und zur Verantwortung bereite Mensch ist der Wächter der von ihm zu schaffenden gerechten Ordnung der menschlichen Gesellschaft. Das meint Makarenko mit »bewußter Disziplin«; deshalb kann er sagen, daß nur ein diszipliniertes Kollektiv glücklich sei, so wie nur die bewußte Disziplin das Kind zu einem glücklichen und freien Menschen mache.

Neben der Gliederung der Kommune in Abteilung, Vollversammlung und Rat der Kommandeure gab es, den vielen Aufgaben der Selbstverwaltung gemäß, eine Reihe von Fachausschüssen und Einzelaufträgen zur Verwaltung von Fabrik und Schule, zur Vorbereitung der Feste und der jährlichen großen Sommerreise. Jeder Kommunard wurde an irgend einer Stelle für das gemeinsame Leben in Anspruch genommen, jeder erfuhr es auf diese Weise verantwortlich.

Die Grundlage, auf die Makarenko seine Erziehung zu bewußter Disziplin stellt, ist die Achtung vor dem jungen Menschen. Makarenko hat sie immer gehabt und von seinen Mitarbeitern verlangt. Sie ist ihm die selbstverständliche Voraussetzung aller erzieherischen Arbeit am Menschen. Diese Forderung verdichtet sich in seinen letzten Aufsätzen zu immer neuen eindringlich wiederholten Sätzen:

---

verbandes. W. I. Lenin, Ausgewählte Werke, Dietz Verlag Berlin 1954, S. 785 f. »An die Stelle des alten Drills . . . setzen wir die bewußte Disziplin.«

»Ich meine, daß Gorki einer der besten Pädagogen ist, denn dadurch, daß er maximale Anforderungen an den Menschen stellt, erreicht er die maximale Achtung des Menschen<sup>1</sup>.«

»Mein Grundprinzip war immer, an den Menschen möglichst hohe Anforderungen zu stellen, ihm aber auch mit der größten Achtung zu begegnen<sup>2</sup>.«

»Wollte man mich fragen, wie ich das Wesen meiner pädagogischen Erfahrung auf eine möglichst kurze Formel bringen könne, so würde ich antworten: „Möglichst große Anforderungen an den Menschen und möglichst viel Achtung vor seiner Persönlichkeit“<sup>3</sup>.«

Achtung und Anforderung an das Kind gehören zusammen. Sie sind für Makarenko der Inbegriff des pädagogischen Verhaltens.

Rousseau hatte die Eigenart des Kindes und der kindlichen Welt für die Theorie der Erziehung entdeckt; nach ihm hatte Pestalozzi daraus einen Gang der Erziehung entwickelt; endlich, nach vielen Rückschlägen, umgrenzte die geistige Bewegung zu Beginn des 20. Jahrhunderts einen eigenen Bereich der Erziehung, ein eigenes Recht der Jugend. Makarenko steht ganz auf diesem Boden, auf dem Boden des »Jahrhunderts des Kindes«. Aber seine Achtung ist verschieden von der aus dem Geist der Romantik erwachsenen Ehrfurcht vor der kindlichen Schöpferkraft, welche die neue deutsche und die englisch-amerikanische Pädagogik bestimmt. Makarenko wendet sich nicht an das Kind als den in seiner kindlichen Gegenwart vollkommenen Menschen, sondern als den zukünftigen Menschen. Er will nicht bewahren und ungestört entwickeln lassen, er fordert. Nicht aus sich selbst, sondern in der Begegnung mit immer höher gestellten Anforderungen bildet sich der Mensch. Die immer neue, immer weitere Aussicht, von

---

<sup>1</sup> A. P. S., S. 136.

<sup>2</sup> A. P. S., S. 91.

<sup>3</sup> A. P. S., S. 36.

der »Freude des morgigen Tages« an bis zur höchsten Perspektive der Menschheit bestimmt den Weg der menschlichen Entwicklung und macht glücklich. »Kinderkollektive müssen glücklich sein, und aus diesem Grund müssen an sie große Anforderungen gestellt werden.« So stehen Makarenkos scheinbar restaurative Begriffe der Disziplin, Autorität und Anforderung auf dem Boden der neuzeitlichen Pädagogik. Makarenko bringt die beiden Pole im Begriff der Erziehung: das Kind und seine Gegenwart auf der einen Seite, und die Forderung an den zukünftigen Mitträger der menschlichen Gesellschaft auf der anderen Seite, in ein neues Gleichgewicht, das als Grundlage seiner Kinderkollektive über deren historische Eigenart hinaus in den Bereich überzeitlicher pädagogischer Vorbilder gehört.

Makarenko hat sich immer dagegen gewehrt, seine Pädagogik auf Fürsorgeerziehung zu beschränken und sie nur für gefährdete Kinder, für asoziale »Rechtsverletzer« gelten zu lassen. Schon die jugendlichen Schwerverbrecher aus der ersten Zeit der Gorki-Kolonie sind weniger mit asozialen kriminellen Kindern einer geordneten Welt als mit den obdachlosen gefährdeten jungen Flüchtlingen zu vergleichen, deren Scharen auch wir seit den letzten zehn Jahren kennen. Wie diese kamen Makarenkos Zöglinge von überall her, aus verschiedenen sozialen Kreisen, verschieden vorgebildet und begabt, aus den verschiedensten Gründen aufgegriffen. Die gleiche Situation des unter Krieg, Bürgerkrieg und Hungersnot leidenden Landes hatte sie aneinander angeglichen. Das weise Gesetz, das wie in der Gorki-Kolonie so auch in der Dsershinski-Kommune galt: nicht nach der Vergangenheit des Einzelnen zu fragen oder von ihr zu reden, verstärkte die Gleichheit und den der Zukunft zugewandten Willen zu neuem Anfang. Auch die Dsershinski-Kommune nahm zu ihrem Gorkier Stamm obdachlose Kinder auf. In nächtlichen Jagden auf dem Bahnhof holten die Kommunarden die jungen Schwarzfahrer aus den Zügen und gewannen sie nach dem

Muster der Kurjasher Eroberung für die Kommune. Es kamen aber auch Waisenkinder, Schwererziehbare aus anderen Kinderheimen und schließlich in zunehmender Zahl Kinder aus Familien, die aus denselben verschiedenartigen Gründen Makarenko anvertraut wurden, aus denen wir unsere Kinder in die Landerziehungsheime geben. Der Leser seiner Bücher weiß, wie für Makarenko in dieser Welt von jungen Menschen jedes sein eigenes Gesicht hatte, in seiner unvergleichbaren Art hervortrat und angesprochen wurde. So verschieden jedoch die Nuancen dieses Ansprechens waren, die tragende Haltung des Erziehers, die Makarenko wie allen großen Pädagogen vor ihm aus dem Wissen kam, »daß es Unverbesserliche nicht geben kann«, blieb sich stets gleich. »Wenn Sie vor sich einen Zögling, einen Jungen oder ein Mädchen, sehen, müssen Sie mehr hineinprojizieren, als das Auge wahrhaben will. Das ist immer richtig. So wie ein guter Jäger, wenn er nach einem beweglichen Ziel schießt, vorausvisiert, so muß auch ein guter Pädagoge in seiner Erziehungsarbeit weit vorausvisieren, vom Menschen viel fordern und ihn außerordentlich achten, wenn auch dieser Mensch dem äußeren Anschein nach keine Achtung verdient<sup>1</sup>.«

Wie es Makarenko die schwere Erfahrung der Gorki-Kolonie gelehrt hatte, so hielt es jetzt seine Theorie fest: der Weg der Erziehung führt von außen nach innen, vom Einfachen zum Schweren. Der Neuling mußte von vornherein die Tagesordnung seiner Abteilung streng einhalten, seine Diebstähle blieben zunächst scheinbar unbeachtet. Von den materiellen Bedürfnissen wurde er zu den geistigen geführt, die persönlichen Interessen wurden zu den gemeinschaftlichen erweitert. Die »schönste Perspektive, die es gibt, der Wert der menschlichen Persönlichkeit«<sup>2</sup> verbindet sich für Makarenko untrennbar und wesentlich mit dem Dienst an der neuen Gesellschaft der Menschheit.

<sup>1</sup> A. P. S., S. 136.

<sup>2</sup> P. P., S. 653.

Wie schon in der Gorki-Kolonie, so lebte auch in der Dser-shinski-Kommune unter den Jungen eine kleinere Zahl von Mädchen. Im Beginn waren es unter 150 Zöglingen 30; dieses Verhältnis blieb immer nahezu gleich. Die Mädchen bildeten eigene Abteilungen, sie wohnten zusammen, aber sie arbeiteten mit den Jungen und sie saßen beim Essen zwischen ihnen. In der Fabrikarbeit bekamen sie die weniger schweren und größere Geschicklichkeit verlangenden Arbeiten; aber sie wurden ebenfalls zu spezialisierten Facharbeiterinnen ausgebildet. In der Selbstverwaltung arbeiteten sie gleichberechtigt mit, und es gab weibliche Kommandeure vom Dienst, die wegen ihrer Strenge in Bezug auf Ordnung und Sauberkeit gefürchtet waren. Es gab aber auch Liebespaare. In den Vorträgen Makarenkos aus seinen letzten Jahren fällt auf, daß bei den mitveröffentlichten Diskussionen jedesmal die Frage nach dem Verhältnis der Geschlechter innerhalb der Erziehung gestellt wird. Die tiefe pädagogische Unsicherheit in diesem Bereich, die auch jenseits der bolschewistischen Staaten die Welt der Gegenwart durchzieht, mußte in Rußland besonders klar zutage treten. Die christlich-bürgerliche Sitte und der damit verknüpfte Begriff der Sittlichkeit war zerstört. Es gab keinen Maßstab von der bolschewistischen Weltanschauung her, es gab in jenen Jahren auch noch keine bevölkerungspolitischen Forderungen, die verbindlich waren. Makarenko hatte es ganz in seiner Hand, das Verhältnis der jungen Männer und der jungen Mädchen in seinem Reich zu ordnen. Er tat es auf eine einfache, natürliche Weise, nicht ohne zu erfahren, wie schwierig im Einzelnen eine Lösung sein konnte. Für die Kommune galt das unabänderliche Gesetz<sup>1</sup>: die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen sind ausschließlich kameradschaftlich, in der Kommune dürfen keine geschlechtlichen Beziehungen bestehen. »Dieses Gesetz entspringt

<sup>1</sup> Vgl. d. Abschn.: Das Geschlechtsproblem in »Der Marsch des Jahres DreiBig«, A. P. S., S. 266 ff.

der klaren Vorstellung von den Interessen der Kommune, aus der Vorstellung von den Interessen der einzelnen Persönlichkeit, aus dem Gedanken über den guten Ruf der Kommune. Dieses Gesetz findet in dem Verantwortlichkeitsgefühl vor der Vollversammlung seinen Ausdruck, in einem so realen Gefühl, daß allein der Gedanke an die Möglichkeit, sich in einer solchen Sache vor der Versammlung verantworten zu müssen, schlimmer als jedes andere Unheil ist<sup>1</sup>.« Man muß lesen, wie die Kommunarden über dieses Gesetz wachen, wie sie es in anschauliche Verordnungen umwandeln, wie sie andererseits aber auch die »wahren« Liebespaare unter den Älteren, die sich Allen zum Trotz doch nach dem Signal »Schlafengehen« ihren abendlichen Gartenspaziergang nicht nehmen lassen, anerkennen und ihnen zu einem Arbeitsplatz außerhalb der Kommune, zu Heirat und Aussteuer verhelfen.

Bei den Verhandlungen über solche Fragen in der Vollversammlung der Kommune kann man aber auch sehen, wie Makarenko mildernd eingreift und den Einzelnen, das einzelne Mädchen, das Paar vor den zu jugendlicher Strenge neigenden Kommunarden schützt. In einem seiner letzten Vorträge antwortet er auf die Frage nach einer kurzen Zusammenfassung darüber, »wie gesunde Beziehungen zwischen einem Jüngling und einem Mädchen sein müssen«: »Die Beziehungen müssen aufrichtig sein, d. h. so, daß nichts vergrößert oder verkleinert wird. Wenn sie einander nicht betrügen, sich selbst und den Anderen achten, dann werden die Beziehungen gesund sein, und zwar unabhängig davon, wie sie geartet sind. Sie können durch die Freundschaft, durch die Liebe und anderes bestimmt sein. Kümmert man sich um das Leben und um das Glück des Anderen, dann werden solche Beziehungen stets ausgezeichnet sein<sup>2</sup>.«

<sup>1</sup> A. P. S., S. 267.

<sup>2</sup> »Einige Schlußfolgerungen aus meiner pädagogischen Erfahrung«, Volk und Wissen Verlag Berlin 1952, S. 76. (Diskus-

In den Berichten über die Dsershinski-Kommune vermißt man die Erziehergestalten der Erwachsenen, die dem Leser des »Pädagogischen Poems« so lebendig begegnen. In den späteren Jahren gab es tatsächlich keine eigentlichen Erzieher mehr. Es gab die anleitenden Ingenieure und Werkmeister in der Fabrik, und es gab die Lehrer in der Schule; sie traten nicht mehr ausdrücklich hervor. Man kann sich vorstellen, wie sie – im Sinne Makarenkos und als unter sich einige Gruppe, als »pädagogisches Kollektiv«<sup>1</sup> arbeitend – doch als Einzelne verhältnismäßig leicht ersetzbar waren; sie unterwiesen die Jüngeren in der Sache, die sie beherrschten und für die sie verantwortlich waren; darin bestand ihre Autorität. Unersetzbar und Erzieher im eigentlichen Sinne blieb Makarenko selbst. Er blieb die pädagogische Mitte für alle großen und kleinen Vorgänge, so wie sein Arbeitszimmer<sup>2</sup>, das »Kabinett«, ein »nicht großes Zimmer, das in der Kommune eine ungeheuer große Bedeutung besitzt«, der allzeit offene Treffpunkt aller derer war, die Fragen, Anliegen, Pläne und Sorgen hatten. Man kann auch sagen: Makarenko bildete den zweiten Pol, den klaren, höchst individuellen, stets gespannt nachdenkenden Gegenpol zu der vielschichtigen, lebendig durcheinander strebenden Gesamtheit der Kommune. Er war wirklich ein Gegenpol, keineswegs die deutlich übergeordnete Spitze. Das hatten schon die Beamten der Kulturverwaltung in der Gorki-Kolonie mit Unwillen erfahren, und ebenso konnten auch die Tschekisten, die Stifter der Kommune, befremdet der Auseinandersetzung Makarenkos mit dem Willen der Vollversammlung folgen und seine Niederlage bei dem Ausschluß eines Kommunarden miterleben<sup>3</sup>.

sionsbeitrag zu dem Vortrag: Meine pädagogischen Ansichten, der in A. P. S. hinter dem Vortrag nicht abgedruckt ist.)

<sup>1</sup> M.'s »Gedanken über das Kollektiv der Lehrer«; A. P. S., S. 54ff.

<sup>2</sup> Vgl. in »Marsch des Jahres Dreißig« den Abschnitt: Das Kabinett, A. P. S., S. 247 ff.

<sup>3</sup> Vgl. A. P. S., S. 31 ff.

Denn der Ausschluß aus der Kommune, diese größte Strafe für ein Vergehen gegen das Kollektiv, konnte nur von der Vollversammlung beschlossen werden. Wenn Makarenko den Beschluß für falsch hielt, mußte er seine ganze innere Autorität in die Waage werfen, um die Mehrheit umzustimmen. Während die vielen kleinen Ordnungsstrafen, die die Verwaltung eines so vielseitigen Gemeinschaftsbetriebes mit sich bringt, von den verantwortlich Eingesetzten, besonders von dem »Kommandeur vom Dienst« ausgesprochen werden konnten, hatte sich für die schwereren Verstöße die Vollversammlung als Gerichtsforum herausgebildet. In ihr wurde das Für und Wider verhandelt und die Art der Wiedergutmachung beschlossen. Eine Strafe aber, den Arrest<sup>1</sup>, behielt Makarenko sich allein vor.

Schon in der Gorki-Kolonie hatte Makarenko dem Arrest die das Wesentliche seiner pädagogischen Haltung ausdrückende Eigenart gegeben, die dieser Strafmaßnahme dann auch in der Dsershinski-Kommune eine so wichtige, fast »geheiligte« Stellung sicherte. Kein Neuling, kein bloßer »Zögling«, konnte Arrest bekommen. Erst dem von der Kommune als Kommunard in die Gemeinschaft Aufgenommenen stand Arrest zu als ein zugleich ehrender, aber auch nachdrücklich fühlbarer, mahnender Ansporn für den, der nicht geleistet hatte, was Makarenko von ihm hatte fordern können. Der Kommunard bestimmte selbst, wann er seinen ihm in bestimmter Form zugesprochenen Arrest abzusitzen hatte; niemand kontrollierte ihn dabei. Er mußte ihn in Makarenkos Arbeitszimmer verbringen, im Kabinett, in dem die Kameraden aus- und eingingen, ohne mit ihm sprechen zu dürfen. Die Geschichte, die Makarenko wiederholt erzählt, wenn er das pädagogische Bild seines Arrestes entwirft, soll hier folgen. Sie spielt an dem Tag, an dem Makarenko 1935 plötzlich und dem Leser unerklärlich aus der Leitung der Dsershinski-

---

<sup>1</sup> Vgl. A. P. S., S. 42 ff.

Kommune wegberufen und mit einem Referat über Arbeitskolonien im ukrainischen Ministerium für Volksbildung betraut wurde. Durch die knappe Form der Geschichte dringt, mehr als der Erzähler wollte, die in der Strenge nur klarer erscheinende Güte des großen Erziehers:

»Ich verabschiede mich von den Kommunarden . . . Sie begreifen, daß es für mich einer der traurigsten Augenblicke meines Lebens war. Ich hatte ein Telegramm erhalten, mich sofort zu neuen Aufgaben nach Kiew zu begeben. Es war ein unerwartetes Telegramm . . . und mußte mit dem ersten Zug abreisen. Das Telegramm erhielt ich am Morgen, und der Zug ging um fünf Uhr. Ich mußte mich sofort verabschieden.

Ich hatte sechzehn Jahre im Kollektiv gearbeitet. Wer zarter veranlagt war, ließ den Tränen freien Lauf. Auch mir fiel es schwer, zu sprechen. Was war mit dem Wirtschaftsleiter los . . . Er steht da und weint.

Plötzlich sehe ich im großen Saal auf dem Klavier Staub. Ich setze die Rede fort und frage dabei: »Wer räumt heute auf?« Man nennt ihn mir. »Diesem Kommunarden diktiere ich fünf Stunden Arrest!« Der jedoch sagt: »Anton Semjonowitsch, Sie nehmen doch Abschied.« Ich aber sprach die Strafe an Ort und Stelle aus und war nicht nachsichtig!« Ob Makarenko in dem neuen Bereich selbständig und nach außen wirken konnte, wissen wir nicht. Wir wissen nur, daß er in diesen vier letzten Jahren seines Lebens an seinen Büchern und Aufsätzen arbeitete, das Begonnene vollendend und Neues beginnend. Wir kennen die Nachschriften von Vorträgen, die er in pädagogischen Instituten und vor Lehrerkonferenzen hielt. Wie seine Bücher stellten sie immer wieder von neuem das eine Thema in die Mitte: Praxis und Theorie, Gedanke und Erfahrung des pädagogischen Jugendkollektivs.

Es blieb der Kern seiner Lehre, auch als er sich – gedrängt von elterlichen Anfragen – in einem ersten Band des grö-

---

<sup>1</sup> A. P. S., S. 132, vgl. auch S. 44.

ber geplanten »Buches für Eltern«<sup>1</sup> und in Rundfunkvorträgen<sup>2</sup> der Erziehung des Kindes in der Familie zuwandte. Denn Makarenko kehrt die uns gewohnte Fragestellung um. Auch er sieht die Familie als erste, natürlich gegebene für das Aufwachsen der Kinder am besten bereitete Zelle des Volkslebens an. Aber er begreift die gesellschaftliche Ordnung nicht von ihr aus; nicht sie ist Ursprung oder Vorbild des Ganzen, in sich geschlossene Einheit, aus der sich die größere Gruppe zusammensetzt. Umgekehrt, vom Ganzen der Gesellschaft her legitimiert sich die Familie. Nur da, wo sie sich nach dem großen Vorbild einer sozialistischen Volksordnung richtet, ist sie in Ordnung. Die neue, die für die Zukunft und den zukünftigen Menschen wertvolle Familie muß selbst ein pädagogisches Kollektiv sein. Was das heißt, wird an der großen fröhlichen Familie des Lehrer-Schmiedes Wetkin veranschaulicht, der zusammen mit seiner Frau und seinen dreizehn Kindern ein zugleich geordnetes, von der natürlichen Autorität der Eltern geleitetes und doch kameradschaftliches Leben führt. Wenn der Schmied seine Kinder in kleine, selbständig mitarbeitende Gruppen, in »Brigaden« einteilt, so ist das nicht nur ein Spaß und noch weniger eine pedantische Nachahmung des politischen Musters, sondern der Ausdruck einer neuen Struktur der Familie und eines neuen Familiengefühls. Und wenn Makarenko dieses Wetkinsche Familienkollektiv liebevoll beschreibt, so hebt er damit nicht nur ein helles Gegenbild hervor gegenüber der düsteren, tief zerrissenen, vaterrechtlichen Familie des alten Rußland, wie sie in Gorkis Erinnerungen dargestellt wird. Er entwirft darüber hinaus auch ein Gegenbild zu dem Ideal der christlich-patriarchalisch-bürgerlichen Familie, die seit »Lienhard und Gertrud« mehr oder weniger bewußt hinter der Pädagogik der Neuzeit stand und steht.

<sup>1</sup> A. S. Makarenko, »Ein Buch für Eltern«, Aufbau-Verlag, Berlin 1953 (russ. 1937).

<sup>2</sup> A. S. Makarenko, »Vorträge über Kindererziehung«, Volk und Wissen Verlag Berlin 1953.

AM ENDE des Versuchs, Makarenkos Jugendkollektiv, seinen Schriften folgend, durch das Medium also von Erinnerung und Gedanke, in seiner Wirklichkeit zu sehen, sei von neuem gefragt: Entsprach sein Werk dem Werk des bolschewistischen Aufbaus im Großen?

Wir, die wir das Rußland der letzten dreißig Jahre nur von außen, nicht von innen kennen, werden die Frage nicht beantworten, nur deutlicher stellen können. Makarenko hat sie nicht gestellt, für ihn war die Entsprechung Anfang und Ziel seiner Arbeit.

Die Aufgaben Lenins und seiner Genossen und die kleinere Aufgabe Makarenkos hatten einen gemeinsamen Ausgang: die geschichtliche Lage des nachrevolutionären Rußland. Gemeinsam war nicht nur die reale, materielle, wirtschaftliche Not. Auch das neue Bild des Menschen, der sich aus der Not zu einer besseren Zukunft befreien sollte, mußte gleiche Züge tragen. Es mußte ein Gegenbild werden, das alle Züge nicht mehr enthielt, die den russischen Bauern und Kleinbürger gekennzeichnet hatten: Gleichgültigkeit, dumpfe Ergebenheit, das unbewußte Ineinanderfließen von Roheit und Weichherzigkeit, Eigennutz und Großmut, Aberglauben und Hinterhältigkeit. Wir kennen diese negativen Züge einer irrationalen Passivität aus der vorrevolutionären russischen Literatur, wie die positive Seite, eine geduldige, abgründige Kraft des Menschlichen aus dem Zusammenhang der Dinge, die dem westlichen Geist fremd und anziehend war. Die Versuche Lenins, einen neuen, den sowjetischen Menschen zu bilden, sind ebenso eine Antwort auf dieses alte Bild des russischen Volkes wie die erzieherische Arbeit Makarenkos. Beide wenden sich an die rationalen, tätigen Kräfte des Menschen. Beiden sind Ordnung, Fleiß, Entschlossenheit, Selbstbewußtsein und rationale Lebensführung schwer erreichbare und kostbare Güter, auf denen erst eine neue gesellschaftliche Kultur errichtet werden kann. Die Züge eines neuen Menschen

waren also nicht aus dem kommunistisch-marxistischen Weltbild abgeleitet, aber sie konnten sich in dessen Rationalität leicht einfügen.

Auch dieser Weltentwurf als solcher war nun nicht nur Vorbild des leninistischen Bolschewismus, sondern – die Entsprechung begründend – war er auch Vorbild für Makarenkos Jugendkollektiv. Makarenko war nicht in der Partei<sup>1</sup>, er stand oft in hartem Gegensatz zu der sowjetischen Bürokratie und zu den offiziellen Ansichten. Er blieb fest in seiner Verehrung Gorkis, unberührt von dessen Auseinandersetzung mit Stalin, und er bekannte sich im Jahre 1936 nach des Dichters wohl schon damals mindestens ungeklärtem Tode ausdrücklich und öffentlich zu seiner Freundschaft<sup>2</sup>. Aber Makarenko stand andererseits auf dem Boden der von Lenin geführten bolschewistischen Revolution. Er fühlte sich als Kommunist. Er war es, wenn Kommunismus, dieser viel beanspruchte Begriff, bedeutet, daß von der Gesellschaft der Menschen, nicht vom Einzelnen aus, die Fragen des menschlichen Lebens gelöst werden, daß nur die Aufhebung des Privatbesitzes und die geregelte Arbeit aller das Wohl, die gerechte Ordnung und damit auch das Glück des Einzelnen garantiere und daß im Konfliktfall dieses sich jenem unterzuordnen habe. Im Sinne eines solchen Kommunismus gilt für Makarenko unumstößlich der Satz: »Die Interessen des Kollektivs stehen höher als die der Persönlichkeit<sup>3</sup>.«

Auch hier kam die Eigenart der russischen Geschichte dem vom Westen geprägten kommunistischen Ideenkreis entgegen. Denn kaum länger als zehn Jahre hatte eine individualistische Wirtschaftsform und hatten Anfänge einer liberalen politischen Verfassung die alte, vom Gemeinbesitz ausgehende Sozialverfassung des Bauernstandes und

<sup>1</sup> Vgl. Vorbemerkung zu »Flaggen auf den Türmen«, S. 7; Froese, »Die vor- und nachrevolutionäre Entwicklung A. S. Makarenkos«, S. 1/2.

<sup>2</sup> Froese, S. 22 ff.

<sup>3</sup> A. P. S., S. 50.

die trotz ihrer Zerrüttung noch spürbare patriarchalische Form der Großfamilie abgelöst, eine zu kurze Zeitspanne, als daß sie hätten Fuß fassen und die Menschen formen können, ehe die neuen Kollektivformen des revolutionären Rußlands entwickelt wurden. Makarenko war auch Marxist. Er war es nach seiner Herkunft als Arbeitersohn und nach seiner Überzeugung. Die Arbeiterklasse erschien ihm von der Geschichte bestimmt, den Bau der neuen menschlichen Gesellschaft zu errichten, und er glaubte, daß der Bau dann sicher und vernünftig auf dieser Erde bestehen könne.

Und doch fühlen wir, aus der Ferne die beiden Gebilde betrachtend, neben der Gleichstimmigkeit eine große Unstimmigkeit, neben der Verwandtschaft eine tiefe Unähnlichkeit zwischen Makarenkos Jugendkollektiv und der Riesengestalt des bolschewistischen Rußland. Es liegt nicht allein daran, daß diese dem Beschauer von außen her ihre dunkle Seite mit Haß, Intoleranz, Unfreiheit, Untreue besonders ausdrücklich zuwendet, während er Makarenkos Bereich von innen her mit dessen Augen zu sehen vermag. Am Rande des Kollektivs, da, wo es mit den vergangenen Gestalten des alten Rußlands zusammenstößt, können wir verwandte Äußerungen eines jedes geschichtlichen Verstehens baren ungerechten Hasses und unberechtigter Verachtung wahrnehmen.

Die eigentliche Unstimmigkeit kommt aber nicht aus einem Unterschied des Grades, sondern des Wesens. Makarenkos Kollektiv – die Gorki-Kolonie ebenso wie die Dsershinski-Kommune – ist eine pädagogische Provinz. In ihrer Mitte steht der Mensch, der nie nur Funktion, der nie ein bloßes Glied, sondern stets ein ganzer Mensch werden soll, »die schönste Perspektive« auch da, wo er oder gerade indem er dem Kollektiv dient, so wie es seiner Bildung dient. Aus den Möglichkeiten, die dem revolutionären Rußland zur Verwirklichung des Kommunismus offenstanden, hat Makarenko sich für die auf den Menschen bezogene entschieden, und das Schlagwort des »Sowjethumanismus« ist für

seine Pädagogik eine zutreffende Bezeichnung. Makarenko ist dabei der Spur Gorkis gefolgt und nicht der schon bei Marx angelegten, über Lenin zu Stalin führenden Entwicklung zum totalitären bürokratischen Machtssystem, zum Termitenbau, in dem alles Lebendige auf die kleine, unsichtbar im Dunkeln liegende Zelle der Königin bezogen ist, von ihr lebt und mit ihr sterben muß. Während sich die Gorki-Kolonie noch weitgehend mit dem Gedanken und den Plänen Lenins im Einklang befunden hatte, war die Dersshinski-Kommune mit ihren sorgfältig ausgebildeten und zu selbständiger Verantwortung erzogenen Kommunarden, mit ihrer wahrhaft demokratischen Selbstverwaltung schon weit entfernt von der stalinistischen Hierarchie, bei der nur noch die Bezeichnung als Diktatur des Proletariats an ihren Charakter als Zwischenlösung vor dem eigentlichen politischen Ziel erinnerte. Wir wissen nicht, ob es ohne den frühen Tod Makarenkos am 30. April 1939, vier Jahre nach seiner überraschenden Abberufung aus der Dersshinski-Kommune, zu einem Zusammenstoß seiner Pädagogik mit dem stalinistischen System gekommen wäre. Wir sehen nur, wie seine Gedanken zehn Jahre später, vorsichtig zurechtgedeutet, als bolschewistische Pädagogik interpretiert, gelehrt und angeordnet werden. Es kann aber geschehen, daß sich dem Betrachter von Makarenkos Jugendkollektiv eine ganz andere Entsprechung aufdrängt. Er wird Schritt für Schritt zu ihr geführt, wenn er sich den Inhalten der sittlichen Bildung zuwendet, zu der Makarenko seine Zöglinge erziehen will. Er trifft dabei auf die alten, wohlbekannten und daher oft verschmähten, nach jedem Umbruch, in jeder echten Pädagogik aber wieder verjüngt auftauchenden Tugenden: Tapferkeit, Ehrlichkeit, Genauigkeit, Hilfsbereitschaft, »Achtung gegenüber Kind und Greis« und »Selbstachtung«<sup>1</sup>: »so werden wir also . . . nicht gebildet sein . . . bis wir die Gestalten der Mäßigung und der Tapferkeit und des Frei-

<sup>1</sup> A. P. S., S. 27.

sinns und der Hochherzigkeit und alles, was diesen verschwistet ist . . . wahrnehmen . . . und weder im Kleinen noch im Großen sie mißachten, sondern glauben, daß dies zu derselben Fertigkeit und Übung gehört<sup>1</sup>.«

Wenn diese Eigenschaften des Charakters dann zusammengefaßt und gekrönt werden von der »bewußten Disziplin«, der für Makarenko in einem besonderen Sinne sowjetischen Tugend, die zugleich Selbstbeherrschung und die Gemeinschaftsordnung tragende Fähigkeit zu Einordnung und Verantwortung bedeutet, woran erinnert dieses krönende polare Ziel der Erziehung?

In einem ganz anderen Zusammenhang kann uns unerwartet die Antwort kommen. Es muß Makarenkos Zuhörern und Lesern befremdend aufgefallen sein, wie oft er nicht nur sein Kollektiv, sondern auch seine Zöglinge und ihre Art »schön« nannte<sup>2</sup>.

»Weshalb sind bei Ihnen alle jungen Leute und Mädchen und überhaupt alle Menschen schön?« Makarenko antwortete: »Jugend ist immer schön, wenn sie richtig erzogen wird, recht lebt, regelmäßig arbeitet und sich richtig freut<sup>3</sup>.« Könnte er nicht ebenso mit den Worten des Sokrates antworten: »Bei wem also . . . sich trifft, daß in seiner Seele gute Gesinnung sind und in seiner Gestalt diesen Entsprechendes und damit Übereinstimmendes, zu demselben Gepräge Gehöriges ist – der wäre der schönste Anblick für den, der sehen kann<sup>4</sup>.«

Die überraschende Verwandtschaft zwischen Platos pädagogischer Utopie der Wächtererziehung in seinem Staat mit Makarenkos Jugendkollektiv oder genauer: mit dem aus Praxis und Theorie gewobenen Vorbild, zu dem Makarenko seine Kommune hinbildete, geht bis in kleine Züge. Aber das, was den Vergleichenden am meisten berührt, ist

<sup>1</sup> Plato, Staat, 3. Buch, 402 C – 403 B.

<sup>2</sup> A. P. S., S. 89 f.

<sup>3</sup> A. P. S., S. 89 f.

<sup>4</sup> Plato, Staat, 3. Buch, 402 C – 403 B.

die tiefe Verwandtschaft der Haltung des russischen Erziehers der Gegenwart und des Pädagogen aus der griechischen Antike, diese achtende und fordernde Erkenntnis, die die Möglichkeit der menschlichen Existenz als Schönheit des jungen Menschen erfährt.

Wenn die Entsprechung der beiden Erziehungsentwürfe, die durch zweitausend Jahre voneinander getrennt sind, auf ein gültiges, immer wieder erscheinendes Muster pädagogischer Beziehungen hinweist, so zeigt ihre Verschiedenheit, daß doch auch die Geschichte an diesem Muster mitwebt. Die Wächtererziehung Platons galt nur dem oberen Stand der Bürger seines Staates. Die Möglichkeit, das höchste, ja sogar das eigentliche Bild des Menschen in sich zu verwirklichen, war dem Besten dieses Standes zugedacht, so wie ihm die Verantwortung im Staat vorbehalten war. Plato denkt in seiner Bestimmung der rechten Verfassung der menschlichen Gesellschaft zwar – anders als Makarenko – von der Einzelseele und der in ihrem Wesen angelegten Ordnung aus. Aber sein aristokratisches Denken zieht gar nicht in Betracht, daß jeder Mensch eine Einzelseele hat, die nach Erfüllung ihres wahren Seins und damit nach ihrem eigensten Glück streben könnte. Das Recht jedes Menschen, im wesentlichen Sinn Mensch zu sein oder zu werden, hat erst die christliche Lehre der Geschichte des europäischen Geistes mitgegeben. Ohne diese neue, unabdingbare, wenn auch oft mißachtete Forderung gäbe es keine autonome Pädagogik in unserem Sinne. Es gäbe nicht Rousseau und Pestalozzi, es gäbe auch nicht die nachchristliche Pädagogik Makarenkos. Denn er hat das Recht der Einzelseele gegenüber dem alten, neu erhobenen Anspruch der Gesellschaft festgehalten und beides in dem Modell des Jugendkollektivs so verbunden, daß in der Gestalt des vorbildlichen Kommunarden der junge Wächter Platons in einer andern Zeit erwacht zu sein scheint.

DIE GORKI-KOLONIE und ihre Nachfolgerin, die Dsershinski-Kommune, ist ein einmaliges Werk, eine pädagogische Insel, nicht zu trennen von dem Meer des russischen Schicksals, aus dem sie emporstieg, das um sie brandete und das sie heute vielleicht schon überflutet hat. Um so heller glänzt ihr Bild. Was bedeutet es für uns?

Als sowjetisches Reeducation-Gut sind Makarenkos Gedanken in ihrer offiziellen Interpretation in die Pädagogik der sowjetisch besetzten Zone aufgenommen worden. Das unglückselige Gemisch von verordneter, freiwilliger und scheinbar freiwilliger Übernahme aus ihrem Zusammenhang herausgerissener Lehren konnte nur Widerstand erwecken<sup>1</sup>. Es liegt auf der Hand, daß auch die reine Übernahme von Makarenkos Kollektiv kein Heil brächte. Wenn unser Zusammenbruch am Ende des Krieges eine der russischen Situation vergleichbare Lage geschaffen hat, so geschah er doch auf einer ganz anderen Wirtschaftsstufe. Er geschah in einem Lande, dessen Tradition nur teilweise

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu M. G. Lange, »Totalitäre Erziehung, Das Erziehungssystem der Sowjetzone Deutschlands«. Frankfurt/Main 1954. Lange gibt in seinem Buch aufschlußreiche Einzelheiten, wie Makarenkos Pädagogik als offizielle sowjetische Lehre in die sowjetisch besetzte Zone eingeführt wurde. Er gibt ein verzeichnetes Bild, sowie er – die Grenze seines Themas überschreitend – von Makarenko und dessen Erziehung selbst spricht. Es ist bezeichnend, daß die meisten der vielen Zitate aus zweiter Hand kommen. Sie sind nicht aus Makarenkos Werken, sondern meistens der späteren Literatur über Makarenko entnommen. Sie sind also zweimal zu dem bestimmten Zweck ausgesucht, die offizielle Pädagogik des bolschewistischen Rußlands zu charakterisieren, und zwar einmal, um sie zu unterstreichen, und das zweite Mal, um sie zu entlarven. Dem, der Makarenkos Gedanken unentstellt kennen lernen will, steht das Buch Langes ebenso im Wege wie das Buch Medynskis und wie die Aufsätze von Kolbanowski, Tilsner und Goncarow über Makarenko.

abriß und dessen geistiges Erbe mit seinem Wesen so tief verbunden ist, daß dieses ohne jenes nicht weiter bestehen kann. Für die Jugend des kommunistischen Rußland geschaffen, könnte Makarenkos Kollektiv den Bedürfnissen des westlichen Geistes nicht gerecht werden. Dessen stärkeres und zugleich empfindlicheres Verlangen nach Freiheit und damit zusammenhängend die größere Verletzlichkeit des Einzelnen gegenüber der Wucht kollektiver Ansprüche, das stärkere Bedürfnis nach Ruhe und Sammlung der zu Unruhe und Zerstreung neigenden Art, schon diese andere Beschaffenheit verlangte eine andere Verteilung der Gewichte.

Aber gibt es nicht doch der Zeit gemeinsame pädagogische Anliegen, eine Not des menschlichen Lebens, die der »Osten« mit dem »Westen« teilt und für die Makarenkos Werk eine Antwort böte oder mindestens einen Anlaß zu Auseinandersetzung und Antwort, ähnlich wie die Schul-Wohnstube Pestalozzis und der Kindergarten Fröbels von je einem Ausschnitt des jugendlichen Lebens aus eine Antwort brachten?

Im westlichen Deutschland sind zwei Formen von pädagogischen Jugendgemeinschaften besonders charakteristisch und in je einer Seite dem Kollektiv Makarenkos vergleichbar, das Landerziehungsheim und das Lager für jugendliche Flüchtlinge.

Das Landerziehungsheim in seiner Freiheit von der Bürokratie des Staates fühlt sich seit seiner Entstehung mit Recht als eine pädagogische Zelle, deren Bemühungen und deren Denken den wesentlichen Fragen der Erziehung gelten und deren Lösungen über den eigenen Bereich hinaus einen Anspruch auf öffentliche Geltung haben. Es kann als ein Modell jugendlicher Gemeinschaftserziehung gelten.

Das Lager für jugendliche Flüchtlinge nimmt, ähnlich wie Makarenkos Kollektiv, den Strom heimatloser junger Menschen auf, die, von den verschiedensten Motiven getrieben, vom Osten nach dem Westen unseres Landes kommen. Im

Flüchtlingslager herrscht trotz vieler guter, mit Aufopferung arbeitender Erzieher ein pädagogisches Gegeneinander von Ansichten, Haltungen und Regeln, aus dem heraus die jungen Menschen oft noch ratloser in das Getriebe des westlichen Daseinskampfes entlassen werden, als sie es bei ihrer Aufnahme waren. Das kommt nicht allein daher, daß sie nur kurze Zeit im Lager bleiben; auch nicht nur daher, daß sie – der freien Wahl ungewohnt – dem Ansturm der verschiedenen Bildungsmächte, der Konfessionen, der politischen Richtungen nicht gewachsen sind. Es kommt im Grunde aus der tiefen Unsicherheit der gegenwärtigen Pädagogik.

Dem »Wirtschaftswunder« der letzten fünf Jahre stand kein pädagogisches Wunder zur Seite, so dringend auch dieses gebraucht worden wäre. Redlichkeit, Wirtschaftlichkeit, Fleiß, Solidität, Ehrlichkeit, Ordnung der äußeren Dinge sind wieder verbindliche Forderungen geworden, nach denen man sich richtet. Es hat sich daneben aber kein verbindliches Verhalten der Menschen zueinander ausgebildet, keine dem Wirtschaftskampf übergeordnete Humanität, die allgemein geachtet würde, keine selbstverständliche Bereitschaft, sich an den Geschäften zu beteiligen, die über das private Leben hinaus der Ordnung des menschlichen Zusammenlebens in dem engen Raum des westlichen Deutschlands dienen. Es hat sich noch kein allgemeines, jeden Einzelnen in irgendeiner Schattierung erfassendes Verantwortungsbewußtsein ausgebildet dafür, wie die innere Ordnung aussehen soll, die unter dem Dach des raschen Aufbaus das menschliche Zusammenleben zu einem guten machen kann.

Was sagt die pädagogische Stimme des Landerziehungsheims zu diesem höchst realen Notstand<sup>1</sup>? Er ist auch in

<sup>1</sup> Vergleiche zum Folgenden den Vortrag von Georg Picht: »Die Aufgabe der Landerziehungsheime«, Zeitschrift »Der Birklehof« Nr. 8 1955 (Verlag Klett, Stuttgart), sowie den Aufsatz desselben Verfassers: Die Idee des Landerziehungsheimes« (Zeitschrift »Merkur«, Heft 27, 1950). Die Zitate sind dem erst-

diesem Kreis spürbar, nicht nur, wenn der Erzieher des Heimes im Nachbardorf das Miteinandergehen der Halbwüchsigen, ihre Sonntagnachmittage sich ansieht und auf der Landstraße, die vorbeiführt, das rücksichtslose Knattern ihrer Motorräder hört, sondern auch, wenn er über den »Idealtyp« seiner Schule nachdenkt, den »schlak-sigen, lässig angezogenen, recht überheblichen, dabei aber sympathischen und anständigen Jungen«. Sind dies nicht Züge, die denen des benachbarten Dorfjungen und den Kameraden in der Stadt ähnlich sind und denen das Gleiche zu Grunde liegt: der Mangel an echter und selbstgewollter Bindung gegenüber den Mitmenschen und an selbstempfundener Verantwortung für das, was um das eigene Leben herum geschieht?

---

genannten Vortrag entnommen. Da es in dem Zusammenhang des obigen Vortrags um die Fragen der Erziehung zur Gemeinschaft und durch die Gemeinschaft geht, muß außeracht bleiben, daß G. Picht in dem letzten Teil seines Vortrags für Unterricht und Schule eine positive, von der Sache her bestimmte Lösung der pädagogischen Probleme findet. Dort ist seine Umkehrung der gewohnten Fragestellung nicht nur der Fragestellung Makarenkos verwandt, sondern es öffnet sich auch die Aussicht auf eine neue Begründung der humanistischen Bildung.

Anmerkung des Mitherausgebers GEORG PICTH: Es war die Absicht meines Vortrags, zu zeigen, daß die im letzten Teil skizzierte »Lösung« nicht nur für Unterricht und Schule, sondern gerade auch für die Erziehung zur Gemeinschaft einen Weg öffnet, der in den Landerziehungsheimen, wie ich meine, noch nicht genügend wahrgenommen wird. Meine These lautet, daß eine Gemeinschaft nur dann ihre innere Ordnung findet, wenn sie auf eine »Sache« zugeordnet ist; dabei ist unter »Sache« keineswegs nur die humanistische Bildung zu verstehen; vielmehr ist ganz allgemein jede in sich gefügte Wirklichkeit gemeint, die in legitimer Weise eine Gruppe von Menschen in ihren Dienst nehmen und ihrer Gesetzlichkeit unterwerfen kann. Aus den Einwänden von Elisabeth Heimpel geht hervor, daß ich diese These in meinem Vortrag unzureichend dargestellt habe. Ich behalte mir vor, in anderem Zusammenhang darauf zurückzukommen.

Aus dem Willen, durch die Jugendgemeinschaft die menschlichen Handlungsweisen neu zu bilden, waren einst die Landerziehungsheime entstanden. Wie sehen sie ihre gegenwärtige Aufgabe?

Der Vortrag, der davon spricht, richtet sich in seiner notwendigen Selbstkritik unmittelbar nur gegen die eigenen Gefahren, gegen den Pharisäismus und gegen die Gemeinschaftsideologie des Landerziehungsheims. Wenn aber die Kritik an der moralischen Selbstsicherheit und Selbstüberhebung, die Gefahr jeder geschlossenen und ihrer selbst bewußten Gruppe, zu der Forderung der »Entmoralisierung der Sitte« erweitert wird, dann möchte man fragen, ob das denn wirklich die gegenwärtige Aufgabe der Pädagogik sei, ob ihre Angst vor »den restaurativen Kräften« wirklich so groß sei, und ob sie Zeit dazu habe, die Fassaden einer zertrümmerten Welt noch ganz einzureißen.

Auch der zweite Vorwurf der Selbstkritik erweitert sich zu einer allgemeinen Verneinung. Er wird recht damit haben, daß im Kreis der Landschulheime und darüberhinaus in der Gemeinschaftserziehung, die noch von der Tradition der Jugendbewegung lebt, »vom Ideal der Gemeinschaft zu viel geredet wird«. Es mag auch sein, daß es sich in der eingespielten Gemeinschaftsorganisation des Landerziehungsheims »leicht, erschreckend leicht, zu leben lernt«. Das ist eine innerhäusliche Sache, die gewiß von Grund auf durchgedacht werden muß.

Wenn aber die Gemeinschaft nur als »selbstverständliche Grundlage«, als »natürliche«, »dem Lebendienende« Funktion gelten soll und wenn mit ihrem »Cliché« auch die Seite ihres Wesens verneint wird, die man als Ideal oder Entwurf bezeichnen kann, dann scheint die Kritik in das Mark der Pädagogik selbst zu schneiden. Denn die eigene Art des Erzieherischen besteht doch gerade darin, daß in der Wirklichkeit immer auch das Mögliche, daß in der Gegenwart die Zukunft das Tun mitbestimmt, daß sich also erst aus dem Wechselspiel der im Leben erfahrenen und der von der Zukunft her geforderten Beziehungen die

pädagogische Gemeinschaft bildet. Der Satz: »Erziehung ist nicht dazu da, die Welt zu verbessern; im Gegenteil, sie soll auf die Welt, so miserabel wie sie scheint, recht vorbereiten«, scheint auf das eigenste Recht der Erziehung zu verzichten.

Wer aber soll – heute und bei uns – die Muster menschlichen Zusammenlebens ausbilden, üben, lehren und leben, wenn nicht die Erziehungsgemeinschaften und unter ihnen an einer ersten Stelle das Landerziehungsheim, die in ihm Aufwachsenden und ihre Erzieher? Müßten nicht wenigstens sie aus ihrer bevorzugten Jugend ein scharfes Bewußtsein der Verantwortung mitbringen für das, was um sie geschieht, eine innere Sicherheit, wo und wie sie diese Arbeit für die allgemeine Ordnung zu beginnen hätten, ja vielleicht sogar den Willen, den Vorwurf und die Niederlage, »die Welt verbessern zu wollen«, auf sich zu nehmen?

Es gibt neben der Lösung, die Makarenkos Kollektiv für diesen, auch uns so nahegehenden Aufgabenkreis der Pädagogik gefunden hat, eine ganz andere, nahezu entgegengesetzte: die der englisch-amerikanischen Erziehung. Das englische, das amerikanische Kind wächst von klein an in großer Freiheit und Selbständigkeit auf. Aber der realistische, von der Erfahrung ausgehende Sinn seiner Erzieher weiß, daß die Beziehung zum anderen Menschen, die soziale Seite, von vornherein der Pflege bedarf, weil der Mensch nicht mehr wie das Tier angeborene Instinkte der schonenden und hemmenden Bindung gegenüber seinen Artgenossen besitzt. So wird der Freiheit der kindlichen Individualität von Anfang an ihre Grenze gesetzt in der Rücksicht auf die Menschen, mit denen es zusammentrifft. Vom Kindergarten an bis zum Sportwettkampf der jungen Leute, den Diskussionsgruppen und Parlamenten der Schule zieht sich diese planvolle Erziehung. Nicht nur die dem Englandbesucher auffallende Rücksicht im Verkehr und die höfliche Hilfsbereitschaft im häuslichen und außerhäuslichen Leben, die ganze Sicherheit und selbstverständ-

liche Ordnung – man möchte sagen: die Gerechtigkeit des politisch-sozialen Lebens beruht auf ihr.

Deutschland, das Land der Mitte auch hier, hat als Widerhall seiner Geschichte einen heftigen, sich wiederholenden Wechsel zwischen autoritärer Gemeinschaftserziehung und reiner Individualerziehung hinter sich.

Die Ansätze zwischen den beiden Weltkriegen, Erziehungsformen zu finden, die der Welt des zwanzigsten Jahrhunderts mit ihrer umgeschichteten, tief veränderten, an der Zahl gewachsenen und im Raum zusammengedrängten Gesellschaft entsprächen, wurden in den Jahren des Nationalsozialismus jäh abgebrochen oder verdorben.

Soll unsere Gegenwart wieder durch einen Gegenschlag bestimmt werden?

Unter den Formen einer neuen Gemeinschaftserziehung, die sich wie die Landschulheime in der Atmosphäre der Jugendbewegung entwickelt hatten, zeichnet sich die Dorfschule ADOLF REICHWEINS in einer besonderen Weise aus<sup>1</sup>. Erst 1935 entstanden, lag sie, Makarenkos Kommune vergleichbar, als eine winzige Insel in der Flut jener Jahre nationalsozialistischer Herrschaft. Anders als Makarenko wollte ihr Leiter kein Spiegelbild schaffen, das den großen politischen Neubau wiedergab. Er wußte sich von vornherein in hartem Gegensatz zu dem politischen System seines Landes, in einer Gegnerschaft, die ihn 1944 – fünf Jahre nach Makarenkos Tod – zu Gefängnis und Hinrichtung führte. Trotz dieser verschiedenen Situation aber läuft die pädagogische Arbeit beider Erzieher in der gleichen Richtung. Auch Adolf Reichwein wandte sich, auf dem Boden der deutschen pädagogischen Bewegung stehend und selbst aus der Jugendbewegung hervorgegangen, gegen die Gefahr ihrer Einseitigkeit oder vielmehr, über sie hinaus, neuen Forderungen zu.

»Man vergaß, daß zu jeder Freiheit des Spiels, zu jeder

<sup>1</sup> Adolf Reichwein, »Schaffendes Schulvolk« (1937 zuerst erschienen), neu herausgegeben von seinen Freunden. Westermann Verlag 1951.

Entwicklung im Spielraum zugleich eine Bändigkeit ins höhere Ganze gehört; unter Menschen bedeutet dies: *jene willentliche Ein- und Unterordnung, die Disziplin heißt*<sup>1</sup>.« Er suchte, in tiefer Sorge um die Zukunft und unbeirrt von so viel unheilvoller Disziplin und Einordnung um sich herum mit jener echten Disziplin die »alten wahren Werte . . . Gehorsam, Treue, Wahrheit, Hilfsbereitschaft« auf eine neue Weise festzuhalten. Die kleine Gemeinschaft seiner Dorfschule sollte lernen, in einer »neuen Ordnung, der bereitwilligen Mitverantwortung der Kinder sich eine neue Autorität bilde. Von der kindlichen Freude am Tun und von der Achtung des Kindes vor dem Können ausgehend, wollte er über den »Dienst an der Sache« und die »geordnete Leistung« zu der Bereitschaft erziehen, sich der Gruppe einzufügen und dem Ganzen mit eigenem Willen zu dienen. Die jugendliche Kameradschaft seiner »Bereitschaftsschule« sollte eine Übungsform sein für die »soziale Ordnung der Kameradschaft« und der Arbeit des Erwachsenenlebens.

»Die kindliche Gemeinschaft . . . vermag in reinerer Form das darzustellen, was wir fürs Volk als Ganzes und Großes erstreben. Sie lebt vor, wie jeder eifern kann, sein Bestes zu geben und doch sich in die Nachbarschaft der Gruppe einzufügen»<sup>2</sup>.

So treffen sich der russische und der um zehn Jahre jüngere deutsche Erzieher auch darin, daß sie ihren pädagogischen Bereich zu einer Vorform der zukünftigen Ordnung des menschlichen Zusammenlebens bilden wollen.

Der Vergleich des kaum begonnenen und rasch verklungenen Versuches in der märkischen Volksschule mit dem Werk Makarenkos sollte zweierlei zeigen. Er bestätigt noch einmal, daß es ein der europäischen Gegenwart gemeinsames, über die Pädagogik hinausreichendes, aber sie im besonderen angehendendes Anliegen gibt, das zu Maken-

<sup>1</sup> »Schaffendes Schulvolk«, S. 108.

<sup>2</sup> »Schaffendes Schulvolk«, S. 20.

renkos Lebenszeit in ähnlicher Weise auch bei uns spürbar war. Es gilt – sagten wir – noch und gerade heute. Denn die menschlichen Beziehungen sind auch nach den Jahren des Krieges und des deutschen Zusammenbruchs nicht gesund geworden. Ihre Heilung bedarf noch ebenso dringend wie damals des Erziehers und des pädagogischen Denkens. Sie verlangt auch heute noch die pädagogische Jugendgemeinschaft.

Reichweins Versuch, seine Schule zu einem Modell dieser Art zu formen, weist aber auch auf einen Weg hin, der zwischen der englisch-individualistischen und der russisch-kommunistischen Lösung dieser Fragen liegt. Es zeigt sich, daß dieser Weg nicht neu gefunden werden muß, sondern daß er von der deutschen pädagogischen Bewegung im Beginn unseres Jahrhunderts zu der Notwendigkeit der Gegenwart und zu den Fragen der Zukunft führen kann. Denn dem pädagogisch-philosophischen Denken jener Zeit war das Verhalten zum Mitmenschen nicht nur eine reale Funktion der Anpassung, es war ihm ein wesentlicher Zug des Menschseins überhaupt. Die Ordnung des Ganzen, ein verpflichtendes Bild der Gemeinschaft gehörte zu den Gütern, die der Mensch zu hüten hat, und zu ihm drängte jene Jugend aus eigenem Willen. Wenn dabei vom einzelnen Menschen, vom einzelnen Kind aus gedacht wurde, wenn also die Möglichkeit offenblieb, das Nein des Einen unabwägbar gegen das Ja der Gesamtheit zu stellen, so zeigt sich darin ein tiefer Unterschied zu Makarenkos Denken.

Die deutsche Pädagogik ist auf dem begonnenen Weg nicht weitergegangen. Versuche wie das »Schaffende Schulvolk«, Ansätze in der Fürsorgeerziehung, die Kurzschulen von Kurt Hahn, dem Gründer von Salem<sup>1</sup>, sind vereinzelt geblieben; sie sind für die Pädagogik der Gegenwart nicht repräsentativ geworden.

Um so mehr mag das überzeitlich aus der Zeit ragende

<sup>1</sup> Vgl. Kurt Hahn, Rückblick in: Die Sammlung 8 (1953), S. 573 ff. C. Möhlmann, Die Kurzschule Weißenhaus, ebda., Jahrgg. 10 (1955), S. 271 ff.

Werk des russischen Erziehers und die pädagogische Eigenständigkeit seines Jugendkollektivs für sie bedeuten, um so größer wird dessen Aktualität für uns sein.

#### LITERATUR

1. Die in deutscher Sprache erschienenen Schriften von A. S. Makarenko, insbesondere A. S. Makarenko, »Der Weg ins Leben. Ein Pädagogisches Poem«, Aufbau-Verlag 1950, zitiert: Pädagogisches Poem (P. P.). / »Flaggen auf den Türmen«. Aufbau-Verlag Berlin 1953 (russisch 1938). / Ausgewählte pädagogische Schriften«. Volk und Wissen Verlag 1953 (russisch 1949), zitiert: A. P. S. / »Einige Schlußfolgerungen aus meinen pädagogischen Erfahrungen«. Volk und Wissen Verlag Berlin 1952. (Diese Aufsatzsammlung enthält neben vier Aufsätzen, die in die A. P. S. aufgenommen sind, einen fünften, den Makarenko kurz vor seinem Tod geschrieben hat und der in den A. P. S. nicht abgedruckt ist.)  
Leider konnten die aus den Schriften Makarenkos zitierten Stellen nicht mit dem russischen Text verglichen werden, obwohl die deutsche Übersetzung manchmal unzulänglich erscheint. Der Nachprüfung und Neuübersetzung bedürfen besonders die Vorträge Makarenkos, die nach Stenogrammen, also wohl nicht mehr von ihm selbst überarbeitet, veröffentlicht wurden. Die Unzulänglichkeit der Übersetzung merkt man auch dem im folgenden gegebenen Vortrag an.
2. Literatur über A. S. Makarenko: E. N. Medynsky, »A. S. Makarenko«, Volk und Wissen Verlag Berlin 1952 (russ. 1949). / H. Nohl, »Die Erziehung durch Aufgaben in der Verwahrlosten-Pädagogik. Eine Bücherbesprechung«. Die Sammlung, 5. Jahrgang 1950, S. 702f. / Leonhard Froese, »Die sowjetsozialistische Pädagogik A. S. Makarenkos«. Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, 30. Jahrg. 1954, Heft 4, S. 257ff. / Leonhard Froese, »Die vor- und nachrevolutionäre pädagogische Entwicklung Anton Makarenkos – des Begründers der modernen Sowjetpädagogik«. Als Manuskript gedruckt in »Die Ost-Reihe«, Heft 9, herausgegeben von der Gesellschaft für Osteuropakunde, Hamburg 1955. / Vergleiche auch Elisabeth Heimpel, »Das Fenster nach Osten«, Die Sammlung, 6. Jahrgang 1951, S. 527ff.

A. S. MAKARENKO

## ÜBER MEINE ERFAHRUNG

Ich glaube kaum, daß Sie aus dem, was ich erzähle, für Sie Wertvolles entnehmen werden. Ich meine, daß man von Ihnen genauso wie von mir und den anderen Genossen etwas lernen kann. Sie selbst verfügen über eine schöne Arbeitserfahrung und haben ausgezeichnete Einrichtungen.

Ich denke, daß das von mir Ihnen Dargebotene durch Sie lediglich im Sinne eines Anstoßes aufgenommen werden kann, als Rückstoß, vielleicht sogar als ein gegensätzliches Abstoßen, denn meine Erfahrung ist recht originell und hat, wenn Sie gestatten, wenig mit der Ihren gemein. Es kann auch sein, daß ich eine glücklichere Hand gehabt habe als Sie.

Deswegen bitte ich, meine Worte nicht als Rezept aufzufassen, nicht als Gesetz oder Schlußfolgerung zu betrachten. Ungeachtet dessen, daß ich der Reihe nach sechzehn Jahre ausschließlich in einem Kinderheim gearbeitet habe, kann ich nicht behaupten, daß ich endgültige Schlüsse gezogen habe. Ich stecke, wie wahrscheinlich auch Sie, im Prozeß des Werdens; bei der Entscheidung vieler Fragen muß ich mich vielleicht hilfesuchend an Sie oder andere Genossen wenden.

Was ich Ihnen vortragen werde, sind aus diesem Grunde nicht Schlußfolgerungen; zu Schlüssen kommt man in einem großen Werk, in einer Monographie, in Arbeiten, die durch eine marxistische Analyse unterbaut sind. Ich habe keine auf die Erziehung bezogene Schlußfolgerungen, und deshalb gestatten Sie mir als Genosse zu Genossen über die Hypothesen und das Vorgefühl zu sprechen, die mein eigen sind, denn, was zu sagen ich mich anschieke, sind eher Vorahnungen als Schlußfolgerungen.

Ich weiß genau, daß meine Gedanken durch meine pädagogische Erfahrung bestimmt werden; ich bin mir auch dessen bewußt, daß eine andere Erfahrung denkbar ist und daß ich, von ihr beeinflusst, vielleicht eine andere Ansicht haben würde.

Meine Erfahrung ist sehr begrenzt. Ich leitete acht Jahre lang die Gorki-Kolonie für Rechtsverletzer und acht Jahre hindurch die nach Dsershinski benannte Arbeitskommune. Die Dsershinski-Kommune war bereits keine Einrichtung für Rechtsverletzer. Im ersten Jahr wurden mir gewöhnlich obdachlose Kin-

der zugewiesen, und in den letzten vier Jahren kamen zu mir fast ausschließlich Kinder aus Familien. Die dortigen Unzulänglichkeiten waren nicht materiell bedingt, sondern sie ergaben sich ausschließlich aus der pädagogischen Situation und der Lebensweise.

Es ist schwer, zu sagen, welche dieser Kategorien schwieriger ist: die Rechtsverletzer, die Obdachlosen oder Kinder aus einer Familie; aber ich bin der Ansicht, daß Kinder, die aus einer Familie kommen, am schwierigsten zu behandeln sind. Meine Erfahrung zeigte mir diese größere Schwierigkeit zum mindesten in den Verkrümmungen der Charaktere, in ihrer Grellheit und Widerstandsfähigkeit; nach meiner Erfahrung sind diese Kinder die schwierigsten.

Zu dieser Zeit war ich jedoch in der Technik meiner Meisterschaft besser ausgerüstet, und vor allem hatte ich ein Kollektiv von Jungen mit einer sechzehnjährigen Tradition und einer sechzehnjährigen Geschichte.

Nur dank diesem Umstände gestaltete sich für mich die Arbeit mit Kindern aus einer Familie leichter als mit meinen ersten Zöglingen, den Rechtsverletzern, mit denen ich damals noch nicht umzugehen verstand.

Auf der Arbeitsgrundlage mit diesen drei Kategorien kam ich in den letzten Jahren meiner Tätigkeit zu einem Schluß, der für mich der wichtigste war. Diese Schlußfolgerung hat auch jetzt noch für mich einen paradoxen Klang. Sie behauptet nachdrücklich, daß es schwierige Kinder überhaupt nicht gibt. Hierbei trägt diese Behauptung für mich keineswegs den Charakter einer gewöhnlichen Negation.

Ich möchte überhaupt sagen, daß der Abstand zwischen einer moralischen und sozialen Norm, zwischen moralischen und sozialen Abweichungen sehr unbedeutend, ja fast nicht der Rede wert ist.

Von hier aus folgere ich meine weitere Überzeugung, daß die Umerziehung oder die Ausrichtung des Charakters nicht evolutionär im Verlaufe einer längeren Zeitperiode vor sich gehen muß.

Ich komme zu folgender Auffassung: Da der Abstand zwischen antisozialen Gewohnheiten oder zwischen einer Erfahrung, die einen für unsere Gesellschaft unannehmbaren Charakter aufweist, und einer normalen Erfahrung sehr unbedeutend ist, muß die trennende Strecke möglichst schnell zurückgelegt werden.

Während der letzten fünf Arbeitsjahre in der Dsershinski-Kommune, in der es viele ausgeprägte und schwierige Charaktere gab, beobachtete ich an ihnen keine evolutionären Prozesse. Ich stellte eine Evolution in dem üblichen Sinne fest, wie wir für gewöhnlichen Wuchs und Kleidung begreifen: ein Junge lernt in der dritten und vierten Klasse und geht dann in die fünfte über. Sein Horizont erweitert sich, er hat vermehrte Kenntnisse und Fertigkeiten. Er arbeitet in der Fabrik, erhöht seine Qualifizierung und erwirbt Fertigkeiten gesellschaftlicher Art.

Das ist ein gewöhnlicher Wuchs, nicht eine Evolution von einem verdorbenen und verbogenen Charakter zur Norm.

Es bedeutet keineswegs, daß zwischen einem verzerrten Charakter und der Norm kein Unterschied bestünde, aber es bedeutet, daß die Korrektur an einem Charakter, wenn Sie es so ausdrücken wollen, bedeutend besser durch eine Explosion vorgenommen wird.

Unter einer Explosion verstehe ich hier nicht einen Weg, als wenn unter einen Menschen Dynamit gelegt und es gezündet würde, wobei man selbst davonläuft, ohne abzuwarten, wie der Mensch in die Luft geht.

Ich habe eine momentane Einwirkung im Auge, die alle Wünsche und Bestrebungen des Menschen umkehrt.

Ich war durch die Außenseite dieser Veränderungen so überrascht, daß ich mich daraufhin mit der Frage der Methodologie dieser Explosionen und der Evolutionen befaßte, soweit es sich um das Feld dieser nicht geradlinigen Charaktere handelte; allmählich kam ich zu der sich immer mehr vertiefenden Überzeugung, daß diese Methode der Explosionen – ich finde keinen anderen Ausdruck – von den Pädagogen als eine der erfolgversprechendsten gewertet werden kann. Es mag sein, daß man ein treffenderes pädagogisches Wort zur Bezeichnung dieser Methode finden wird; ich habe danach gesucht, es jedoch nicht entdeckt.

Ich erzähle Ihnen über einige meiner Eindrücke, die mich veranlaßt haben, nicht nur in der angedeuteten Richtung zu denken, sondern auch meine Arbeit an dieser Methodik fortzusetzen.

Bereits 1931 mußte ich meine Kommune von einhundertfünfzig Menschen mit dreihundertfünfzig neuen Personen auffüllen; ich mußte diese im Verlauf zweier Wochen aufnehmen.

Ich hatte bereits eine sehr gute Kommunardenorganisation. Von

den hundertfünfzig Personen waren neunzig Komsomolzen im Alter von vierzehn bis achtzehn Jahren, die übrigen waren Pioniere.

Sie waren fest verbunden und sehr verträglich; sie hielten eine wirklich schöne, exakte und lebensvolle Disziplin, sie wußten ausgezeichnet zu arbeiten und waren stolz auf ihre Kommune und ihre Disziplin. Man konnte ihnen recht schwierige und verantwortliche Aufgaben übertragen, sogar physisch schwere und psychisch schwierige.

Folgende Methode wandte ich nun an, um meine neue Mannschaft möglichst stark zu beindrucken.

Selbstredend war die Handhabung mannigfaltig. Sie erstreckte sich auch auf die Vorbereitung der Räume: die Schlafzimmer, Arbeitsplätze, die Klasse, auf die Herrichtung der Außenseite, den Blumenschmuck, die Spiegel.

Die Kommune führte ein sehr reiches Leben, weil sie eine eigene wirtschaftliche Grundlage besaß.

Folgendermaßen nahmen wir die Kinder auf. Immer sammelten wir sie von den Eilzügen in Charkow. Unser Kontingent, auf das wir ein Anrecht hatten, waren die mit Eilzügen reisenden Jungen. Die Eilzüge Moskau–Mineralnyje Wody, Moskau–Sotschi und Moskau–Kislowodsk führten die Kandidaten für unsere Kommune mit sich.

Alle diese Eilzüge passierten Charkow nachts; auch wir lasen die Jungen in der Nacht auf.

Sieben bis acht Kommunarden, einer von ihnen zum zeitweiligen Kommandeur für eine Nacht ernannt, machten sich auf, um die Jungen aufzusammeln. Der Kommandeur auf Zeit trug stets die Verantwortung für die Tätigkeit der Abteilung und erstattete nach erfolgter Arbeit immer seine Meldung.

Diese zeitweilig zusammengestellte Abteilung sammelte im Laufe von zwei bis drei Stunden die Obdachlosen von Dächern und aus Aborten, zog sie unter den Waggons hervor. Sie verstanden es, diese Passagiere aufzustöbern. Ich hätte sie nie gefunden.

Die Bahnhofswache, Mitarbeiter des Volkskommissariats des Innern, hatte mir auf dem Bahnhof ein Zimmer zur Verfügung gestellt. In diesem Raum fand das erste Meeting statt. Dieses Meeting bestand nicht darin, daß man die Jungen überredete, in die Kommune zu kommen, sondern es sah so aus. Mit folgenden Worten wandten sich die Kommunarden an die Jungen:

»Liebe Genossen, unsere Kommune leidet starken Mangel an Arbeitskräften. Wir bauen eine neue Fabrik und bitten euch, uns zu helfen.« Die Obdachlosen waren davon überzeugt, daß es sich so verhielt.

Dann hieß es: »Wer keine Lust hat, der kann mit dem Eilzug weiterreisen.«

Und dann begann diese mit dem Erstaunen verknüpfte Methode, die ich Explosionsmethode nennen möchte.

Zumeist erklärten sich die Burschen einverstanden, uns bei unserem Bau zu helfen. In dem Zimmer übernachteten sie. Am nächsten Tag trat die ganze Kommune um zwölf Uhr beim Bahnhof mit dem Orchester und der Fahne an. Wir hatten ein sehr gutes und großes Orchester mit sechzig hellen Blasinstrumenten. Die Kommune trug Paradeuniform mit weißem Kragen, war im höchsten Schick, mit den Monogrammen geziert usw. Wenn nun die Neuen, die Kaftanenden übereinanderschlagend, mit bloßen Füßen trippelnd auf den Platz hinaustraten, erschallte plötzlich die Musik, und vor sich sahen sie die angetretene Front. Wir begrüßten sie mit den Klängen des Orchesters wie unsere besten Kameraden. Dann stellten sich unsere Komsomolzen und die Mädchen an die Spitze, hinter ihnen folgten die obdachlosen Jungen, und dann schloß sich ein Zug an. In Achterreihen schritt die ganze Gruppe sehr feierlich aus.

Die Bürger weinten, aber wir merkten, daß die Tränen nicht ehrlich waren und nichts mit Rührung zu tun hatten.

Nach dem Geleit in die Kommune ging es in die Badestube; die Neuen verließen sie mit gestutztem Haar, gewaschen und in dieselbe Paradeuniform mit dem weißen Kragen gekleidet. Dann wurde auf einem Schubkarren die abgelegte Kleidung herangefahren, mit Benzin übergossen und feierlich verbrannt. Zwei, die im Hof Dienst hatten, traten mit Besen auf und kehrten die Asche in einen Eimer.

Viele meiner Mitarbeiter faßten das als Scherz auf, in Wirklichkeit vermittelte es jedoch einen tiefgreifenden Eindruck.

Von den aus den Zügen herausgesuchten Obdachlosen könnte ich allenfalls zwei bis drei nennen, die nicht auf das entsprechende Gleis gerieten. Alle diese Burschen werden nie den Empfang auf dem Bahnhof, den Scheiterhaufen, die neuen Schlafräume, die neue Behandlung, die ihnen neue Disziplin vergessen; für immer bleiben sie als starke Eindrücke haften.

Ich habe ein Beispiel aus der von mir explosiv genannten Me-

thode angeführt. Diese Methode wird fortlaufend durchgeführt und im Rahmen meines ganzen Systems weiter entfaltet. Dieses System lag vorwiegend im Kollektiv begründet. Leider ist in keinem unserer Bücher das Wesen eines Kollektivs beschrieben und vor allem nicht, was ein Kollektiv ist, das Kinder erzieht. Darüber muß geschrieben und es müssen großangelegte Untersuchungen über ein solches Kollektiv angestellt werden.

Das erste Merkmal eines Kollektivs ist, daß es nicht ein Haufe ist, sondern ein zielstrebig aufgebautes und wirkendes Organ, das zum Handeln befähigt ist. Die Organisation des Kollektivs war so geartet, daß es sich in einen sozialen Organismus verwandelte; er blieb stets ein Kollektiv und wurde nie zu einer bloßen Menge. Das ist freilich der schwierigste Punkt unserer pädagogischen Arbeit; ich habe auch ein solches Kollektiv wie das meine sonst nicht gesehen.

Ich führe das nicht aus Prahlerei an, sondern stelle einfach eine Tatsache fest.

Nicht ich allein habe dieses Kollektiv geschaffen. Darüber müßte lange gesprochen werden, und ich werde kaum imstande sein, alles zu erwähnen. Die Organisierung des Kollektivs selbst muß mit der Lösung der Frage vom ursprünglichen Kollektiv begonnen werden. Darüber habe ich viel nachgedacht, und ich habe viele Möglichkeiten der Organisierung eines Kollektivs erwogen. Ich bin zu folgenden Schlüssen gekommen: Nicht weniger als sieben und nicht mehr als fünfzehn Personen dürfen das ursprüngliche Kollektiv ausmachen, das heißt also ein Kollektiv, das nicht mehr in kleinere Einheiten geteilt werden soll. Ich vermag nicht zu sagen, warum es sich so verhält; ich habe es nicht berechnet. Ich weiß nur, daß ein ursprüngliches Kollektiv unter sieben Mitgliedern sich in ein Freundschaftskollektiv zu verwandeln beginnt, in eine abgekapselte Gruppe von Freunden und Busenfreunden.

Ein ursprüngliches Kollektiv wiederum mit mehr als fünfzehn Personen neigt immer zur Untergliederung in zwei Kollektive und verfolgt stets eine Linie, die zur Teilung führt. Ein ideales ursprüngliches Kollektiv ist für mich nur eines, das gleichzeitig seine Einheit, Verbundenheit und Stärke empfindet und zur selben Zeit fühlt, daß es nicht eine Gesellschaft von Freunden ist, die eine Vereinbarung getroffen haben, sondern eine Erscheinung sozialer Ordnung, ein Kollektiv, eine Organisation mit wie auch immer gearteten Verpflichtungen und Verantwortlich-

keit. Das alles kann zu Papier gebracht werden. Es in kurzen Worten darzulegen, ist schwierig.

Besonders beschäftigt mich die Person, der die Leitung und die Verantwortung für das ursprüngliche Kollektiv oblag. Ich benötigte die gesamten sechzehn Arbeitsjahre dazu, um diese äußerst schwierige Frage einer Lösung zuzuführen; ich überzeugte mich davon, daß die Spitze des ursprünglichen Kollektivs unbedingt durch die Einzelleitung, durch eine Person charakterisiert und gebildet werden müßte; nach dem Typus ihrer Machtbefugnisse ist die Einzelperson immer ein Diktator, aber auch gleichzeitig Bevollmächtigter dieses Kollektivs.

Ein weiterer Umstand, der für mich in der Folge wichtig wurde, ist die Beständigkeit des ursprünglichen Kollektivs. Es gelang mir, ein solches ursprüngliches Kollektiv sieben bis acht Jahre hindurch unverändert zu erhalten. Zehn bis fünfzehn Jungen oder Mädchen bewahrten demnach die Qualität des ursprünglichen Kollektivs im Laufe von sieben bis acht Jahren; hierbei veränderte sich der Bestand nur im Umfange von fünf und zwanzig vom Hundert. Von zwölf Personen wechselten in acht Jahren nur drei; drei schieden aus, und drei kamen hinzu.

Ich hatte es vorausgeahnt und fand in der Praxis die Bestätigung, daß sich ein sehr fesselndes Kollektiv herausbildet, interessant in der Hinsicht, daß man es als Wunder einschätzen konnte, als Wunder nach der Art, wie es sich bewegte, nach dem Charakter der kollektiven Entwicklung und der Art des Tones; es ist ein sicherer, munterer Ton, der auf die Erhaltung des ursprünglichen Kollektivs gerichtet ist. Die in eine Hand gehenden Machtbefugnisse des Kollektivs lagen beim Kommandeur und später bei dem Brigadier.

Anfangs bestand die Neigung, an die Spitze des ursprünglichen Kollektivs die befähigtesten und willensstärksten Jungen und Mädchen zu setzen, die als Obmann geeignet waren, alle in der Hand zu halten: zu kommandieren, sich durchzusetzen und einen Druck auszuüben.

Im Verlauf der sechzehn Jahre beobachtete ich, wie sich die Tendenz, die stärkste zum Befehlen geeignete Persönlichkeit auszuwählen, allmählich änderte; ich stellte fest, daß schließlich die leitende Spitze des ursprünglichen Kollektivs oder der Abteilung – in der Regel hieß dieses Kollektiv bei mir Abteilung – der Reihe nach übernommen wurde, wobei sich dieser Älteste in nichts von jedem anderen unterschied.

Während der sechzehn Jahre ging fast unmerklich für mich und fast unabhängig von meinen gesteckten Erziehungszielen eine Entwicklung vor sich, die zu einer der Reihe nach erfolgenden Ablösung der Abteilungsaltesten führte. In den letzten Jahren wurde mir das pädagogische Glück zuteil, daß ich einen beliebigen Kommunarden in einem beliebigen Kollektiv zum Ältesten ernennen konnte; dabei konnte ich sicher sein, daß er die Leitung glänzend bewältigen würde.

Ich habe im Augenblick nicht die Möglichkeit, Ihnen den Charakter der interessanten Verwaltung durch die Kinder selbst auseinanderzusetzen; ich kann auch nicht über den gewählten Jugendlichen sprechen, der nicht nur fähig war, die Rolle des Ältesten zu spielen, sondern auch wirklich zu leiten und das Kollektiv zur Nacheiferung anzuregen; er war dabei nicht der Kräftigste, der am meisten Talentierte oder der Willensstärkste, sondern er unterschied sich von allen anderen nur durch eines, nämlich durch die Vollmacht und Verantwortung; das kam gewissermaßen einer rein formalen Unterscheidung gleich.

1933 mußte ich gegen hundert Kommunarden auf Anordnung der ukrainischen Regierung zu einer sehr schweren und schwierigen, nervenbeanspruchenden Spezialarbeit abordnen; dort arbeiteten meine Kommunarden mehrere Monate außerhalb der Kommune unter sehr schweren Bedingungen. Ich konnte aus dem Kollektiv nicht die allerbesten Kommunarden abziehen, da sie gewöhnlich Schüler der neunten bis zehnten Klasse waren; außerdem waren es die qualifizierten Meister, und wir lebten ja nach dem Rentabilitätsprinzip, so daß ich an der Arbeitskraft interessiert war. Die qualifizierten Meister waren Leiter der Werkabteilungen. Ich sonderte mittelmäßige Kräfte und Kommandeure aus und teilte die Leute in Abteilungen ein. Ich ging ein Risiko ein: Ich reiste nicht mit ihnen und gab ihnen außer einem Wirtschaftsleiter, der für ihre Ernährung sorgte, keinen Ältesten bei.

Ich muß bemerken, daß sie mit ihrer Arbeit sehr gut zurechtkamen; das bezieht sich besonders auf die neuingesetzten Kommandeure, die buchstäblich nach dem Alphabet herausgesucht worden waren. Sie hatten ausgezeichnet begriffen, wie weit ihre Vollmacht und ihre Verantwortung reichten.

Um das Gefühl für die Grenze wecken zu können, bis zu der die Vollmachten und die ernste Verantwortung reichen, ist natürlich eine lange Zeitdauer anzusetzen. Ich meine, daß es im Laufe

von ein bis zwei Jahren in keinem Kollektiv zu erreichen ist. Es bedarf einer Erziehungsarbeit von vier bis fünf Jahren, um in einem Jugendkollektiv diese interessante und normale Verwaltung zu verwirklichen. Es kostet viel Arbeit und viel Anspannung.

In diesem logischen Zusammenhang steht nicht nur die Organisation der ursprünglichen Kollektive, sondern auch die Organisation der gesellschaftlichen Abhängigkeiten im Leben eines großen Kollektivs.

Mein ursprüngliches Kollektiv war die Abteilung. Anfangs organisierte ich die Abteilung nach folgendem Prinzip: Ich vereinigte in einer Abteilung diejenigen, die miteinander lernen und zusammen arbeiten. Dann entschloß ich mich dazu, die Jüngeren von den Älteren zu trennen. Später folgerte ich, daß es schädlich sei, und in der Folge waren in jeder Abteilung Kleine und erwachsene Jünglinge im Alter von siebzehn bis achtzehn Jahren.

Ich entschied mich dahin, daß das am stärksten einer Familie ähnelnde Kollektiv in erzieherischer Hinsicht das ergiebigste sein müsse. Hier werden die Jüngsten umsorgt, die Älteren geachtet, hier gibt es die zartesten Schattierungen kameradschaftlicher Beziehungen. Hier werden sich die Knirpse nicht in einer gesonderten Gruppe zusammenscharen, die in ihrem eigenen Saft schmort, und die Älteren werden sich nicht alle möglichen unterhaltenden Witze erzählen, denn sie haben für die Jüngeren zu sorgen.

Sehr wichtig war die Frage der zeitweiligen Bevollmächtigten – scheinbar eine nichtige Angelegenheit, aber ich bildete unter den Kommunarden viele interessante Kader heraus, indem ich ständig und jeden Tag strikt Aufträge erteilte, die ich an einzelne Personen vergab, und indem ich genaueste Abrechnung für kurzfristige Aufgaben verlangte.

Schließlich fesselte mich bei Anwendung dieser kollektiven Logik ganz besonders die allgemeine Selbstverwaltung eines großen Kollektivs.

In all den sechzehn Jahren wurden Kommandeure entwickelt, die für die Abteilung verantwortlich waren. Es gab einen Rat der Kommandeure.

Dieses reine Verwaltungsorgan rief immer Beanstandungen nicht nur seitens der Pädagogen und der Professorenschaft hervor, sondern auch von Seiten der Denker und Schriftsteller. Alle

meinten, es sei Kasernenwesen und Drill. Leider drang niemand in das Wesen dieser Erscheinungen ein.

Der Rat der Kommandeure als Verwaltungsorgan ist in einer Hinsicht von großem Vorteil. In meiner Kolonie hatte ich achtundzwanzig Abteilungen und brauchte demnach achtundzwanzig Kommandeure.

Ich war dagegen, daß der Rat der Kommandeure einen Arbeitsplan aufstellte. Sosehr ich auch von übergeordneten Dienststellen unter Druck gesetzt wurde, legte ich jedoch nie einen Arbeitsplan des Kommandeurates vor. Der Rat der Kommandeure war ein Verwaltungsorgan, in dessen Bereich die täglich anfallenden Aufgaben und Fragen gehörten, die nicht eingeplant werden können.

In den letzten vergangenen acht bis zehn Jahren war es eine sehr bewegliche Einrichtung. In zwei Minuten konnte ich den Rat der Kommandeure einer beliebigen Frage wegen einberufen, die an mich herangetreten war. Ein Signal mit drei ganz kurzen Trompetenstößen rief die Kommandeure zusammen. Das Trompetensignal wurde nur einmal gegeben. Es war verboten, es zu wiederholen, damit sich kein Kommandeur das Trödeln angewöhnte, sondern unverzüglich zur Beratung kam. Ganz gleich, wo sich der Kommandeur befand, in der Klasse, bei der Arbeit, im Bad, er mußte sich sofort ordentlich zurechtmachen und zur Beratung der Kommandeure eilen, sobald er das Trompetensignal gehört hatte. Den Rat der Kommandeure versammelten wir immer blitzschnell.

Anfangs fiel die Durchführung schwer, aber dann wurde es zur Gewohnheit, zu einem wirklichen kollektiven Reflex. Wenn jemand meiner Stellvertreter den Rat der Kommandeure einberief, raste ich, nachdem ich das Signal gehört, wie ein Rennpferd. Das war ein bedingter Reflex. Ich mußte zur Erfüllung meiner Pflichten herbeieilen.

Bei uns herrschte ein interessantes Gesetz: Man durfte nur eine Minute lang sprechen. Wer über eine Minute redete, galt als Schwätzer; man mochte ihn nicht hören.

Gelegentlich mußten wir eine Zusammenkunft von fünf bis zehn Minuten in einer Pause durchführen. Ein scharfsinniges Mitglied des Rates der Kommandeure hatte irgendwo eine Sanduhr aufgetrieben; er behauptete, daß während des Fallens eines Sandkorns ein Wort gesprochen werden könne, und bei zweitausend Körnchen in einer Minute könne man zweitausend Wör-

ter sagen. Wozu brauchst du mehr als zweitausend Wörter in einer Minute? Das war so erforderlich.

Wir hatten eine volle Zehnjahrschule mit allen Qualitäten einer solchen. Außerdem hatten wir ein Fabrikunternehmen, in dem jeder vier Stunden täglich arbeitete. Man arbeitete also vier Stunden in der Fabrik und fünf Stunden in der zehnklassigen Schule, insgesamt demnach neun Stunden. Außerdem hatten wir keine Aufwärterinnen; jeden Morgen bohnten wir die Fußböden. Wir konnten keinen Staub dulden, weil uns täglich drei bis vier Delegationen besuchten. Alles mußte glänzen.

Bei alledem veranstalteten wir Produktionsberatungen, Komsumolversammlungen, Pionier- und Sportzusammenkünfte und anderes. Uns stand keine überflüssige Minute zu Gebote. Vielleicht sind die Bedingungen für andere günstiger, so daß sie nicht eine bis auf die Minute genaue Ordnung benötigten.

Wenn wir den Rat der Kommandeure versammelten, dann konnte ein Teil der Kommandeure abwesend oder nicht in der Lage sein, die Arbeit an einer wichtigen Werkbank zu unterbrechen. Deswegen wurde es Gewohnheit und dann sogar Gesetz, daß für den abwesenden Kommandeur sein Gehilfe und, falls dieser verhindert, ein beliebiger Angehöriger der Abteilung sich einfinden konnte. Gewöhnlich war es in jeder Abteilung bekannt, wer an dem betreffenden Tage hingehen würde, falls das Signal zur Versammlung ertönen sollte. Wenn sich der Rat der Kommandeure zusammenfand, dann war es stets so, daß wir nicht nach der Abwesenheit von Iwanow oder Petrow forschten, sondern fragten: Ist die erste, die zweite, dritte und die vierte Abteilung vertreten? Wichtig war, daß die Abteilung vertreten wurde. Allmählich wurde aus dem Rat der Kommandeure der Rat der Abteilungen. Es war für uns nicht von Wichtigkeit, wer sich aus der Abteilung einfand, wichtig war, daß es sich um einen handelte, der den Titel Kommunard führte. Behandelte der Rat eine wichtige Frage, dann verlangten wir unbedingt die Anwesenheit des Kommandeurs, denn der Kommandeur wurde bei uns nicht von der Abteilung, sondern auf der Vollversammlung der Kommune gewählt.

Wir kamen zu dieser Form mit der Zielsetzung, dem Rat der Kommandeure nicht nur in der Kommune, sondern in jeder Abteilung das Ansehen eines Rates von Bevollmächtigten zu geben, damit sie nicht nur Bevollmächtigte einer bestimmten Abteilung, sondern der ganzen Kommune würden. Dieser Rat stand

über der Abteilung. Der Rat der Kommandeure half mir während der sechzehn Jahre in der Arbeit; nun hege ich diesem Organ gegenüber Dankbarkeit und ernste und tiefe Gefühle der Achtung; es wandelte sich allmählich, bewahrte sich aber den gleichen Ton, sein Gesicht und die gleiche Bewegung.

Nun will ich Ihre Aufmerksamkeit auf einen anderen Punkt lenken. Wir Erwachsene halten uns für schrecklich klug, wir wissen immer viel, finden uns in allem zurecht, verstehen alles, und wenn wir in eine neue Institution kommen, wenn man uns mit einer neuen Sache betraut, dann bemühen wir uns stets, alles niederzureißen und in neuer Weise durchzuführen.

Unsere junge sowjetische Pädagogik, die noch nicht einmal zwanzig Jahre alt ist, leidet an der schnellen Veränderlichkeit der Formen, an einer schrecklichen Unbeständigkeit und an dem Fehlen einer Tradition. Erst gegen Ende des sechzehnten Jahres habe ich verstanden, worum es geht. Die Tradition, das heißt die Erfahrung der erwachsenen Generationen, die vor vier, fünf, sechs Jahren ausgeschieden sind und etwas geschaffen und erreicht haben, muß man so weit achten, daß diese Erfahrung vorausgegangener Generationen nicht so leicht abgelöst werden kann.

Schließlich gab es in dieser Kommune so viele interessante, originelle und genau umrissene Regeln, daß es einem beliebigen Diensttuenden nichts ausmachte, die Kommune zu lenken.

Einige dieser Regeln haben anscheinend sogar ihren Sinn verloren. Seinerzeit, als wir in der Gorki-Kolonie von Dieben und Banditen umgeben waren, stand an der Tür ein Wachtposten mit Gewehr. Er stand dort auch noch im Jahre 1936. Es war eine Tradition, die ich nicht verletzen wollte, und es war für mich schwer, sie zu brechen, weil alle der Überzeugung waren, daß es so nötig sei. Als ich diese Erscheinung analysierte, kam ich zu dem Schluß, daß es notwendig ist: Nachts schlafen die sechshundert Personen, und ein dreizehn- bis vierzehnjähriger Junge steht mit dem Gewehr bei der unverschlossenen Tür und bewacht seine Kommune. Er fürchtet sich, und ihm ist etwas unheimlich zumute, er durchlebt dieses Furchtgefühl und Grauen, aber es bringt ihn dazu, an sich selbst zu glauben. Auch Mädchen standen auf Posten. Stand dort ein kleines Mädchen, dann schaute ich von oben mit einem Auge nach ihm hin, aber es wußte nichts davon. Und das Gewehr war kein Gewehr, mit dem man schießen konnte; es war ohne Patronen –

ein symbolisches Gewehr. Es halten bedeutete, ein Gefühl für Selbstachtung zu besitzen, besonders wenn das Gewehr gereinigt war. Im Jahre 1929 schaffte ich die Geldkassette aus meinem Arbeitszimmer näher zu dem Wachtposten hin. Es geschah auf den Vorschlag des Kollektivs. Man sagte, es habe keinen Sinn, den Kasten mit Geld im Arbeitszimmer aufzubewahren. Es sei besser, ihn dort hinzustellen, wo der Posten stehe. Was jedoch ein dreizehnjähriger Junge mit einem Gewehr in der Hand zu tun in der Lage ist, darüber wurde keine Überlegung angestellt. Der Geldkasten stand in der Nähe des Wachtpostens, und wir waren beruhigt, weil der dreizehnjährige Junge bei einem Überfall alle Maßnahmen treffen würde, um den Kasten zu verteidigen.

Nun gehe ich zur Frage der Disziplin über. Wenn Sie mein »Pädagogisches Poem« gelesen haben, wissen Sie, daß ich mit der Disziplin begonnen habe. Ich fing damit an, daß ich einen meiner Zöglinge geschlagen hatte. Im »Pädagogischen Poem« ist das mehr oder weniger ausführlich beschrieben. Ich bin sehr erstaunt gewesen, als man mir den Vorwurf machte, ich würde Prügel empfehlen.

Gerade aus dem »Pädagogischen Poem« ist das nicht ersichtlich. Im Gegenteil war für mich dieses Ereignis nicht in dem Sinne traurig, daß ich zu diesem Verzweiflungsschritt kam, sondern in der Hinsicht, daß nicht ich den Ausweg fand, sondern Sadarow, der von mir geschlagene Junge. Er brachte die ungeheure Kraft und den persönlichen Mut auf, zu verstehen, in welche Verzweiflung ich geraten war, und reichte mir die Hand.

Der Erfolg gründete sich in diesem Falle nicht auf meine Methode, sondern er stand mit dem zufälligen menschlichen Objekt im Zusammenhang, auf das sich meine physische Einwirkung erstreckt hatte. Nicht jeder dürfte auf einen Menschen stoßen, den er schlägt und der ihm die Hand gibt und sagt: ich helfe dir, und der einem dann auch tatsächlich beisteht. Ich hatte dieses Glück und habe es damals eingesehen.

In meiner Praxis konnte ich mich nicht auf eine Disziplin stützen, die Gewaltanwendung bedeutet. Ich gelangte zu einer Disziplin, deren echte Form ich in meinem letzten Roman »Flaggen auf den Türmen« darstellen wollte. Dieser Roman handelt von einer eisernen, strengen und kraftvollen Disziplin, die zur Idylle führen kann. Das ist nur im Sowjetlande möglich. Es ist sehr schwer, eine solche Disziplin zu schaffen. Dazu sind

eine große Schöpferkraft, Herz und Persönlichkeit erforderlich. Mit der Ihnen eigenen ganzen Persönlichkeit müssen Sie die Sache anpacken.

Es ist auch deswegen schwierig, weil sich die Erfolge sehr langsam und allmählich einstellen; die Vorwärtsbewegung ist kaum zu bemerken. Hier muß man vorausschauen und mehr davon sehen können, als der heutige Tag aufweist.

Das Ziel dieser Disziplin erkennen wir sehr gut. Es ist die völlige Vereinigung einer tiefen Einsicht mit einer sehr strengen, anscheinend sogar mechanischen Norm. Ich kann mir eine gute Disziplin nicht vorstellen, wenn sie nur durch das Bewußtsein geprägt sein sollte. Eine solche Disziplin kann es nicht geben, und sie würde stets dazu neigen, zum Rigorismus auszuarten. Sie würde vom Verstand diktiert sein; ständig würde nach dem einen oder anderen Vergehen gefragt und immer wieder die die Einheit spaltende Frage gestellt werden, ob man so oder nicht so handeln solle.

Eine Disziplin, die sich nur auf das Bewußtsein gründen will, wird stets rational. Sie ändert die Normen in einem beliebigen Kollektiv, und im Endergebnis wird sie immer eine Kette von Streitigkeiten und Problemen und Druck auslösen. Andererseits neigt eine Disziplin, die auf einer technischen Norm basiert, auf einem Dogma oder auf einem Befehl, stets dazu, sich in einen blinden Gehorsam und in mechanische Unterordnung einer leitenden Persönlichkeit gegenüber zu verwandeln.

Das ist nicht unsere Disziplin. Unsere Disziplin ist die Vereinigung voller Bewußtheit, Klarheit und völlig gemeinsamen Verständnisses aller dafür, wie gehandelt werden muß, mit der klaren, vollkommen genauen äußeren Form, die keine Unstimmigkeiten, Einwände und leeres Geschwätz zuläßt. Die Harmonie zweier Ideen in der Disziplin zu erreichen, ist das allerschwierigste Beginnen.

Mein Kollektiv kam zu dieser Harmonie nicht nur auf Grund meiner Tätigkeit, sondern auch vieler glücklicher Umstände wegen und dank der Mitarbeit vieler Personen.

Wie vereinigte sich diese Bewußtheit mit der genauen disziplinarischen Form?

Dazu gab es viele Verfahren. Schließlich führten sie alle und auch alle Methoden dahin. In diesem Fall war die Disziplin also nicht die Vorbedingung für eine sich günstig entwickelnde Arbeit. Bei uns meint man gewöhnlich, daß eine gute Arbeit un-

bedingt eine entsprechende Disziplin voraussetzt; es ist aber noch nicht lange her, daß ich eingesehen habe, daß eine wirkliche Disziplin nicht die Vorbedingung der Arbeit ist, sondern daß sie nur das Ergebnis der Gesamtarbeit und aller Methoden ist.

Die Disziplin ist und kann nicht eine Methode sein. Sobald man Disziplin als Methode anzusehen beginnt, verwandelt sie sich in einen Fluch, sie kann nur der letzte Schlußstein der gesamten Arbeit sein.

Disziplin ist das Antlitz des Kollektivs, seine Stimme und Schönheit, seine Beweglichkeit, Mimik und Überzeugtheit. Alles im Kollektiv nimmt schließlich die Form der Disziplin an.

Die Disziplin ist eine tiefgehende politische Erscheinung, das, was man Selbstgefühl eines Bürgers der Sowjetunion nennen kann. Ich verstehe das jetzt sehr gut.

Ich versichere, daß ich im Verlaufe der sechzehn Jahre auf keine Weise den Zipfel erwischen konnte, von dem aus ich die Formel hätte gewinnen können, um alles auszuarbeiten und zu verstehen.

Man darf also aus den angeführten Gründen nicht über Disziplin als Erziehungsmittel sprechen. Ich kann über *die Disziplin nur als Resultat der Erziehung* reden. Dieses Erziehungsergebnis drückt sich nicht nur darin aus, daß jemand etwas vorgeschrieben wird und jemand sich etwas anhört. Dieses Ergebnis tritt auch dann in Erscheinung, wenn ein Mensch, allein gelassen, wissen muß, wie er sich zu verhalten hat.

Meine Kommunarden äußerten: Deine Disziplin werden wir nicht danach beurteilen, wie du dich in Anwesenheit der anderen verhalten hast, und danach wie du Befehlen nachgekommen bist oder eine Arbeit erledigt hast, sondern unser Gradmesser ist, wie du gehandelt hast, ohne zu wissen, daß es den anderen bekannt gewesen ist, wie du dich verhalten hast.

Du gehst zum Beispiel über den Parkettfußboden und siehst dort ein schmutziges Papierchen liegen. Niemand sieht dich, und du erblickst niemand; entscheidend ist, ob du das Papierstück aufhebst oder nicht. Hebst du es auf und wirfst es fort, ohne daß es jemand sieht, dann bist du also diszipliniert.

Die letzte Form der Disziplin zeigte sich besonders in der Person des diensttuenden Brigadiers oder Kommandeurs.

Es ist ein Brigadier aus dem Kreise der Jungen oder Mädchen, gewöhnlich sogar nicht der älteste, weil die ältesten Komsomol-

zen, die verdientesten Mitglieder ihrer Büros, schon eine verantwortlichere Tätigkeit ausübten: als Zeitungsredakteur, Leiter einer Werkabteilung oder des Konstruktionsbüros, als Komsomolorganisationsleiter oder Sekretär des Komsomolkollektivs, als Kommandeur einer Brigade oder Abteilung. Diensttuende waren ein mittelmäßiger Junge oder ein ebensolches Mädchen im Alter von fünfzehn, sechzehn oder siebzehn Jahren.

In der Regel stand ihnen in der Kommune nicht das Recht zu strafen zu. Sie waren auch sonst nicht bevorzugt, aber der diensttuende Brigadier führte den Tag über die Kommune.

Erzieher gab es in der Kommune nicht mehr. Schon 1929 hatte ich sie alle ihres Postens enthoben und in der Schule als Lehrer eingestellt. Wir verzichteten auf Erzieher. So lebte das Kollektiv acht Jahre lang ohne jeden Erzieher.

Ein Brigadier vom Dienst trug die Verantwortung für alle Vorgänge in der Kommune von sechs Uhr morgens bis zwölf Uhr nachts oder von Mitternacht bis zum Morgen. Er war für die Genauigkeit und Ordnung verantwortlich, für die Durchführung des aufgestellten Planes und dafür, daß die Reinigungsordnungsgemäß erfolgte. Er mußte darüber Rechenschaft ablegen, wie er Gäste empfangen hatte, dann über die Güte des Mittagessens; bei einem Ausmarsch war er für ihn verantwortlich oder auch für eine notwendig gewordene zusätzliche Arbeit. Nachts durfte er schlafen.

Die Vollversammlung hatte allein ihm ein Befehlsrecht eingeräumt. Allmählich entwickelte sich dieses Recht zu einer sehr komplizierten Tradition, auf die alle sehr stolz waren und die sie strikt einhielten. Ohne sich weiter umzuschauen, konnte so ein fünfzehnjähriger Junge späterhin dem älteren Komsomolzen, dem verdientesten Mitglied der Kommune, sagen: »Nimm den Lappen und wische hier diese Pfütze auf dem Fußboden auf.« Er war für gewöhnlich nicht berechtigt, seine Anordnung zu wiederholen, wer jedoch seinen Befehl hörte, war zu der Antwort verpflichtet: »Jawohl, Genosse Brigadier.« Wenn er sogar den nassen Fleck aufwischte, aber nicht gesagt hatte: »Jawohl, Genosse Brigadier!«, dann galt die Anweisung als nicht durchgeführt.

Es war nicht gestattet, mit dem Diensthabenden im Sitzen zu sprechen; man mußte während des Gesprächs Haltung annehmen. Ihm durfte nicht widersprochen werden. Es war möglich, sich mit mir, einem beliebigen Kommandeur oder Brigadier in

ein Streitgespräch einzulassen, aber mit dem Diensttuenden durfte nicht gestritten werden, weil, wie es hieß, er sehr viel zu tun habe; wollte jeder mit ihm streiten, dann würde der Arme seines Lebens nicht mehr froh werden.

Angenommen, der Brigadier vom Dienst sogar hat die eine oder andere Frage nicht richtig entschieden, so ist für dich angebracht: »Führe den Auftrag aus und vergiß, daß es nicht richtig ist.«

Den Rapport eines diensttuenden Kommandeurs durfte ich nicht überprüfen. Er meldet, daß in der und der Abteilung heute das und das vorgefallen ist. Seine Meldung erstattet er in Anwesenheit aller; dabei grüßt er, und alle müssen stehen.

Wenn ich Zweifel an etwas hegte, konnte ich nicht sagen: Rufe mir den Kommunarden, ich will mich bei ihm erkundigen. Das wäre die denkbar größte Beleidigung. Folgende Tradition bürgerte sich ein. Am nächsten Tag konnte der, über den der Diensttuende etwas gemeldet hatte, sich dahingehend äußern, daß dieser »dahergeredet« habe, aber so, daß es mir nicht zu Ohren kam, denn für solche Redereien verhängte ich Arrest. Untersteh dich, zu reden, auch wenn er sich versehen hat. Es ist doch unser Bevollmächtigter; wir ordnen uns ihm unter und hören auf ihn.

Morgen kannst du sagen, daß er schwach ist, und wir lösen ihn ab, aber während der Meldung darf nichts gesagt werden. Auf diese Weise haben wir endlosen Klatsch vermieden.

Besonders wichtig war, daß der Rapport des Diensttuenden nicht überprüft wurde. Der diensttuende Brigadier erstattete mir am Abend in entschiedenem Tone über alle Bericht, und ich kann mich nicht entsinnen, daß ich bei dieser Gelegenheit je angelogen wurde. Er konnte nicht lügen.

Träfe mich der Diensthabende während eines Ganges und erzählte er mir von einem Beliebigen, so wäre es möglich, das in der Versammlung zu überprüfen; sprach er jedoch in Anwesenheit aller, dann war es nicht statthaft. Die Kommunarden erklärten: »Er hat doch Anton Semjonowitsch nicht ins Ohr geflüstert, sie haben doch nicht zusammen im Garten gesessen, er hat im Beisein aller gemeldet und salutiert, so daß nichts gelogen ist. Unter diesen Umständen kann ein Mensch nicht die Unwahrheit sagen.«

Die Kommunarden waren der festen Meinung, daß die ganze Situation und die Stellung des Diensttuenden die Möglichkeit

ausschließen, daß er etwas zusammenlügt. Das war die normale Gesetzmäßigkeit, und die Notwendigkeit, zu überprüfen, entfiel. Das ist das allgemeine Ergebnisbild, das man Disziplin nennen kann.

Welche Methoden nun müssen zu diesem Ergebnis führen? Es sind der Aufbau des Kollektivs als eine bestimmte Organisation und die pädagogische Meisterschaft.

Die pädagogische Meisterschaft ist keineswegs ein leerer Wahn. In den höheren pädagogischen Lehranstalten hat man keinen Schimmer von dem pädagogischen Meistertum. Man weiß dort nicht einmal, was pädagogische Meisterschaft ist. Er besteht zu Recht, wenn bei dieser Sachlage die Meisterschaft von jedem Bastelei genannt werden kann.

Ich habe mich auch viel um diese Frage bemüht, und das um so mehr, als ich mich nie für einen begabten Erzieher gehalten habe. Nach bestem Gewissen vertrete ich auch jetzt diese Ansicht, denn sonst hätte ich nicht so viel zu arbeiten, Fehler zu machen und darunter zu leiden brauchen.

Ich bin jetzt fest davon überzeugt, daß ich eher ein gewöhnlicher und mittelmäßiger Pädagoge bin. Das hat den Anschein der Wahrheit. Ich habe jedoch die pädagogische Meisterschaft errungen, und das ist ein sehr wichtiger Umstand.

Die Meisterschaft des Erziehens kommt nicht einer besonderen Kunst gleich, die Talent erfordert, sondern sie ist eine Spezialität, die gelernt werden muß, wie man einen Arzt und Musiker in der Meisterschaft unterweist. Jeder Mensch, der keine Mißgeburt ist, kann ein besserer oder schlechterer Musikant werden. Das hängt von der Güte des Instrumentes und der Ausbildung usw. ab. Dem Pädagogen wird dieses Studium nicht zuteil.

Was ist also die Meisterschaft? Ich neige dazu, den Prozeß der Erziehung vom Prozeß der Unterrichtung zu trennen. Ich weiß, daß sich jeder Pädagoge vom Fach dagegen aussprechen wird. Ich meine jedoch, daß der Vorgang der Erziehung logisch herausgehoben und ebenso die erzieherische Meisterschaft herausgesondert werden kann.

Das Sehvermögen, die einfache physische Sehkraft, muß unbedingt entwickelt werden. Der Erzieher braucht es. Man muß im menschlichen Antlitz lesen können, im Gesicht des Kindes; und dieses Lesen kann durchaus in einem besonderen Lehrgang beschrieben werden. Nichts Listiges und Mystisches ist damit ver-

knüpft, wenn man im Gesicht einige Abpiegelungen der seelischen Vorgänge erkennen will.

Die pädagogische Meisterschaft verlangt vom Erzieher auch die Beherrschung der stimmlichen Mittel und seiner Gesichtszüge.

Heute sprach Ihr geschätzter Direktor in meinem Beisein mit einem Jungen. Nicht jedem gelingt es so. Ich will nicht sagen, daß sich hier ein großes Talent äußerte, sondern hier zeigt sich die Meisterschaft. Er sprach zornig mit dem Jungen, und der Junge sah diesen Zorn und Unwillen, gerade das, was in diesem Fall am Platz war. Für mich war das Meisterschaft. Ich sah, daß der Direktor ausgezeichnet spielt.

Ein Pädagoge muß spielen. Es kann keinen Pädagogen geben, der nicht in der Lage wäre, zu spielen. Man kann es doch nicht zulassen, daß unsere Nerven zum pädagogischen Instrument werden, daß wir Kinder unter Zuhilfenahme von Herzensqual und unter seelischen Qualen erziehen. Wir sind doch Menschen. Und wenn man jeden anderen Beruf ohne Seelenqualen ausfüllen kann, dann muß das auch bei uns geschehen.

Dem Schüler muß jedoch gelegentlich Seelenqual vorgeführt werden. Aus diesem Grund muß man spielen können. Man darf aber nicht äußerlich, szenisch schauspielern. Es gibt einen Treibriemen, der Ihre prächtige Persönlichkeit mit dem Spiel verbinden muß. Es ist nicht ein totes Spiel der Technik, sondern eine wirkliche Widerspiegelung derjenigen Vorgänge, die in unserem Innern leben. An den Schüler treten diese seelischen Prozesse als Zorn, Unwillen usw. heran. Ein wirklicher Meister wurde ich erst dann, als ich gelernt hatte, »Komm her!« in fünfzehn bis zwanzig verschiedenen Schattierungen zu sprechen, als ich so weit war, meinem Gesichtsausdruck, meiner Körperhaltung und meiner Stimme zwanzig verschiedene Nuancen zu geben. Und nun fürchtete ich nicht, daß irgend jemand vielleicht nicht zu mir kommen oder nicht fühlen würde, was notwendig ist.

Der Erzieher braucht diese Meisterschaft unbedingt auf Schritt und Tritt. Das zeigt sich durchaus nicht im Verhältnis eines Beziehungspaares, wenn ich der Erzieher bin und du mein Schüler bist. Die durch das Beziehungspaar gegebene Situation ist nicht so wichtig wie die Umgebung.

Sogar dann ist Ihre erzieherische Beziehung von Bedeutung, wenn niemand auf Sie hinschaut. Auch das ist keine Mystik.

Ich sitze allein in meinem Arbeitszimmer. Alle Kommunarden

sind auf Arbeit und in der Schule. Ich habe mich über jemand erzürnt und muß etwas tun. Ich nehme einen bestimmten Gesichtsausdruck an, und das beeindruckt alle. Einer kommt herangelaufen, sieht mich an, flüstert mit einem anderen, sogar während der Erledigung einer Angelegenheit, und – etwas rückt wieder an seinen Platz.

Das bedeutet nicht, daß von der Stimmung einer Person die aller Kinder abhängt, aber man muß es verstehen, durch seine Stimmung zu leiten.

Sollten Sie in demselben Arbeitszimmer weinen und heulen, würde es auch allen bekannt werden und einen bestimmten Eindruck hervorrufen.

Das spiegelt sich in allen Kleinigkeiten wider. Rasieren Sie sich jeden Tag, putzen Sie Ihre Schuhe jeden Tag oder nicht?

Ein Erzieher, der ein schmutziges, zerknülltes Taschentuch aus der Tasche zieht, ist nicht mehr als Erzieher anzusprechen. Es wäre besser, er ginge in eine Ecke und schneuzte sich dort, so daß es niemand sieht.

Die Meisterschaft hat jedoch ihre Bedeutung bei der Organisation spezieller methodischer Vorgänge. Ich habe zum Beispiel sehr häufig wie folgt gehandelt. Ich hätte einen Sünder zu mir rufen lassen und ihm eine Rüge erteilen können, ging aber nicht so vor. Ich schreibe ihm einen Zettel mit der Bitte, unbedingt abends um elf Uhr zu mir zu kommen. Ich werde ihm sogar nichts Besonderes sagen, aber bis elf Uhr abends wird er in Erwartung meines Gesprächs seinen Geschäften nachgehen. Er selbst wird sich vieles sagen, die Kameraden werden es tun, so kommt er bereits fertig zu mir. Ich brauche nichts mehr zu unternehmen. Ich sage bloß: »Gut, geh.« In diesem Jungen oder Mädchen geht bestimmt ein innerer Prozeß vor sich.

Ich stelle mir vor, daß man in einer pädagogischen Lehranstalt gewisse Übungen durchführen muß. Wir sind Studenten: Sie, Sie usw.

Man sagt mir: »Sie, Genosse Makarenko, werden gleich die Praxis vorführen. Nehmen wir an, ein Junge hat drei Rubel gestohlen. Sprechen Sie mit ihm. Wir hören zu, wie Sie mit ihm sprechen werden. Dann fällen wir unser Urteil darüber, ob Sie gut oder schlecht sprechen.«

Solche Übungen führen wir nicht durch, denn es ist doch sehr schwierig, mit einem Jungen zu reden, der des Diebstahls verdächtigt wird. Dabei ist außerdem noch nicht bekannt, ob er

gestohlen hat oder nicht. Hier ist Meisterschaft nicht nur in der Anwendung der Blicke und stimmlichen Mittel, sondern auch in der Logik erforderlich. Wir Erzieher kennen Erdkunde, Geschichte, Literatur, aber wir wissen nicht, was ein von Kindern verübter Diebstahl ist. Wer weiß, was es ist: Zufall, Verbrechen oder aus der Not geboren?

Wären alle Menschen vollkommen aufrichtig, dann würden viele zugeben, daß sie als Kind wenigstens einmal gestohlen haben. Deswegen sind sie keineswegs Diebe gewesen. Wir müssen uns über Diebereien Jugendlicher offensichtlich Gedanken machen, auch darüber, wie wir auf sie reagieren müssen.

Ich erfuhr heute, daß Ihr Direktor einen Jungen bei einem Seifendiebstahl ertappte. Dieser wollte die Seife nach Hause bringen. Der Direktor nahm die Seife, gab sie demselben Jungen und sagte: »Da hast du die Seife, keine gestohlene, sondern wirkliche Seife. Warum denn stehlen, wenn man sie dir auch so geben kann?« So hatte er sogar den Dieb prämiert.

Als Pädagoge war ich in derselben Lage . . .

In einer Meldung sagt der Diensthabende: Grischtschenko hat einem Kameraden einen Geldbeutel gestohlen. / Grischtschenko, tritt hierher in die Mitte! Grischtschenko tut es. Alle blicken auf ihn. Er errötet, und ich sage zu ihm: Du bist noch ein Neuling und an das Stehlen gewöhnt. Das ist eine Angewohnheit von dir. Du wirst noch ein-, zweimal stehlen. / Wie, ich werde stehlen? Ich werde nicht mehr stehlen. / Nein, sieh mal, du wirst noch einmal, zweimal stehlen. / Es vergehen zwei Wochen. Grischtschenko steht wieder vor uns. / Du hast wieder gestohlen? / Ja, ich habe einen Kameraden bestohlen. / Aber du hattest es dir doch vorgenommen und gesagt, du würdest nicht mehr stehlen, und wir hatten es doch vorausgesagt. Jetzt sieh aber zu, daß du mir nicht mehr stiehlest. Du hast genügend Erfahrung.

Der Junge ist davon überzeugt, daß alle »Prophezeiungen« sich erfüllen, und wird tatsächlich nicht mehr stehlen.

Wir hörten damit auf, eines Diebstahls wegen zu strafen.

Der Neuling eignet sich etwas an. Alle schauen auf ihn und sagen: Das ist bei dir kein Kriminalfall, sondern eine Angewohnheit, die vorübergeht. Dann tritt ein Älterer auf, der schon seit zwei Jahren in der Kommune ist. Er meldet, daß einer in der Straßenbahn nicht für die Fahrt bezahlt hat . . . Wie?!

Alle recken die Hälse.

Und du hast gesagt, du seist ein Obdachloser? Solche müssen aus der Kommune hinausgeworfen werden. / Ziehst du deinen Antrag vielleicht zurück? / Nein, ich ziehe ihn nicht zurück. / Wer ist für den Antrag? / Zwanzig Hände heben sich.

Natürlich wird er nicht ausgeschlossen, aber er sitzt da und durchlebt das Ganze.

Wissen wir, was Diebstahl durch Kinder ist? Was wir aus der Erfahrung wissen, ist wenig. Das muß in einem Buch niedergelegt werden. Die Menschen müssen es lesen, überprüfen, dann werden sie Bescheid wissen.

Was ist jedoch Rowdytum unter Kindern? Es gibt ein pädagogisches Gesetz, daß Kinder sich in erhöhtem Maße zanken und schreien müssen. Im Ergebnis dessen verwandeln sich unsere Korridore in der Pause in Vorhöfe der Hölle; und all das deshalb, weil das Kind rennen und schreien muß. Was denn schreien? Einfach den Mund öffnen und schreien. Muß es so schreien, oder soll es nicht geschehen?

In einigen Büchern steht, daß es notwendig ist. Aus meiner pädagogischen Erfahrung heraus dagegen bin ich dafür, daß das Kind weder sinnlos umherlaufen noch schreien soll . . .

Eben erst habe ich die Wände streichen lassen. Die letzten Mittel ausnutzend, habe ich die Malermeister hergebeten, und sie haben schön renoviert. Ich kann nicht zulassen, daß ein Kind hier seine Begabung im Zeichnen zum Ausdruck bringt.

Als Pädagoge und Wirtschaftler handle ich richtig.

Später habe ich mich davon überzeugt, daß Pädagoge und Wirtschaftler nicht verschiedene Wege gehen sollen.

Ich habe erreicht, daß der Schüler genauso auf die Sauberkeit der Wände achtet wie der Wirtschaftler. Er hat nichts dadurch verloren, daß er die Wand nicht bekritzelt hat. Nichts geht ihm dadurch verloren, daß er nicht geschrien und irgend etwas sich in ihm abgewickelt hat.

Wir müssen die Zöglinge in ordentlichen und zweckdienlichen Bewegungen unterweisen. Seien Sie so gut und bewegen Sie sich zweckentsprechend. Sie gehen durch den Korridor, um auf die Straße zu gelangen. Sie hüpfen dabei nicht herum, obwohl Sie eine kindliche Lust zur Bewegung verspüren. Sie gehen ruhig durch den Korridor und dann in derselben Ruhe auf die Straße. Aber wenn Sie allein auf dem Hof sind, können Sie diesem Wunsche nachgeben.

Es erwies sich, daß die Kinder keine besonderen Gelüste haben.

Und ferner ist ihre Zügelung vielleicht sogar heilsamer als die Befriedigung dieser Wünsche.

Wir wissen wenig davon, aber man muß über all das Bescheid wissen, um ein Meisterpädagoge sein zu können. Die Meisterschaft ist unbedingt erforderlich. Sie muß anerzogen werden. Ich habe zusammen mit meinen Genossen und kollegialen Mitarbeitern stets an dieser Meisterschaft gearbeitet. Wir versammelten uns, berieten darüber, legten aber nichts schriftlich nieder.

Eine weitere wichtige Methode ist das Spiel. Im Kindesalter ist das Spiel die Norm. Das Kind muß immer spielen, auch wenn es etwas Wichtiges tut.

Die Spielleidenschaft des Kindes muß befriedigt werden.

Nicht nur die Zeit für das Spielen ist frei zu halten, sondern das Spiel muß das gesamte Leben des Kindes erfüllen. Es ist des Kindes ganzes Leben.

Wir hatten eine erstklassig ausgestaltete Fabrik. Die Details von Leica-Photoapparaten wurden mit einer Genauigkeit bis zu einem Mikron hergestellt, und trotzdem war es auch Spiel.

Viele Pädagogen hielten mich für einen Sonderling, weil ich mich mit dem Rapportspielen abgab.

Man muß mit den Kindern spielen, in einer Front mit ihnen stehen, und nachher kann man sie anknurren. Der Kommandeur, der sich pünktlich auf den Glockenschlag bei mir zur Meldung einfindet, spielt hervorragend, und ich spiele mit ihm. Ich bin für sie alle verantwortlich, aber sie meinen, daß sie die Verantwortung tragen . . .

In einigen Fällen muß man dieses Spiel unterstützen.

Wir unternahmen Exkursionen; dabei mußten wir entscheiden, ob wir nach Leningrad oder auf die Krim reisen wollten. Die Mehrzahl war für die Krim, auch ich, aber ich beginne heftig mit ihnen zu streiten. Ich sage ihnen: »Was werdet ihr auf der Krim sehen? Nur die Sonne, und ihr werdet im Sande liegen, aber in Leningrad gibt es die Putilowwerke und das Winterpalais.« Wild streiten sie mit mir. Dann heben alle die Hand und blicken auf mich. Ich habe mit ihnen gut gespielt. Sie spielen sich als Sieger auf, und ich bin – der Besiegte.

Nach drei Tagen sprechen sie untereinander: »Aber Anton Semjonowitsch hat uns doch angeführt, er ist auch für die Krim.« Damals jedoch haben sie mit ausgezeichnetem Können gespielt.

Ferner liegt die Frage nach dem pädagogischen Risiko vor, die ebenfalls nicht gelöst ist. Darf man riskieren oder nicht?

Vor zwei Jahren war in einer pädagogischen Zeitschrift eine Konsultation abgedruckt. Ein Pädagoge stellte die Frage: »Was soll man mit einem Kinde tun, das sich in der Schule gemein aufführt?«

Die Antwort: Man muß mit diesem Kinde sprechen. Der Pädagoge muß mit gleichbleibender Stimme sprechen, die Stimm- lage nicht erhöhen, damit der Schüler begreift, daß der Lehrer mit ihm nicht deshalb spricht, weil er gereizt ist, sondern weil er dazu verpflichtet ist.

Welch ein idealer Pädagoge; Sie müssen mit gleichmäßiger Stimme reden, und dann ergibt sich bei Ihnen überhaupt nichts Gescheites. Der Junge geht eines Tages als Rowdy fort, so wie er seinerzeit ankam.

Ich erlaubte mir, zu riskieren, und stellte fest, daß in demselben Augenblick, als ich mir ein Risiko gestattete, sich sämtliche Hexen aus »Macbeth« um mich versammelten: »Was, du riskierst, was denn, du riskierst?« / Ich sprach mit erhobener Stimme: »Was soll das heißen?« / Bei uns glückte es.

Als Pädagoge lache ich offen, ich freue mich, ich scherze, zürne. Wenn es mir in den Sinn kommt, zu scherzen, dann scherze ich. Will ich jemand sachte sticheln, tue ich es.

Das ist kein fürchterliches Risiko. Ich muß mehr wagen als andere Pädagogen. Zum Beispiel beschloß meine Kommune gelegentlich den Ausschluß aus der Kommune. Wie ich mich auch dagegen wehrte und drohte, sie schauten auf mich – sie schauen, erheben wieder die Hände: davonjagen! Ich habe es dann getan. Im Laufe von acht Jahren habe ich zehn Personen ausgeschlossen. Ich öffne die Tür: »Geh fort in alle vier Himmelsrichtungen, wohin du willst, geh in die weite Welt.«

Das ist ein fürchterliches Risiko, aber dank diesem erzielte ich einen ständig aufrichtigen und fordernden Ton, und jeder wußte, daß er diesem Ton bereits am ersten Tage begegnen würde. Für niemand kam das unerwartet.

Besonders erstaunlich ist, daß alle diese Ausgetriebenen mir Briefe geschrieben haben. Kürzlich erhielt ich einen Brief von einem Menschen, den ich vor sechs Jahren ausgeschlossen und dann aus den Augen verloren hatte. Er schreibt:

»Ich bin Oberleutnant und habe mich in den Kämpfen am See Chasan ausgezeichnet; deshalb habe ich mich entschlossen, Ihnen

einen Brief zu schreiben. Wenn Sie wüßten, wie dankbar ich Ihnen dafür bin, daß Sie mich damals davongejagt haben. Wie ich mich in Gedanken an Sie und das ganze Kollektiv in die Brust geworfen hatte! Als man mich fortjagte, wurde ich nachdenklich; ob ich denn ein so schlechter Kerl bin, daß fünfhundert Menschen nicht gewillt sind, mit mir zusammen zu leben. Ich wollte zu Ihnen gehen und um Wiederaufnahme bitten, aber dann kam ich zu dem Entschluß, daß ich mir den Weg selbst ebnen müsse. Und jetzt bin ich also Oberleutnant. Ich habe mich ausgezeichnet und halte es für meine Pflicht, Ihnen davon Mitteilung zu machen, damit Sie sich nicht weiter darüber beunruhigen, mich damals weggejagt zu haben.« Das also geschah, damit ich mich nach sechs Jahren nicht weiter beunruhigen soll. Ich hatte diesen Menschen aus den Augen verloren, und jetzt schrieb er, nachdem er am See Chasan siegreich gekämpft hatte; gerade in diesem Augenblick erinnerte er sich meiner als einer der Ursachen seines heutigen Glanzes. Versuchen Sie nun also, vorauszusagen, wohin jede Verfehlung führt. Ich bestehe darauf, daß in unserer pädagogischen Schularbeit, in der außerschulischer und Vorschularbeit das Grundprinzip die möglichst große Achtung des Menschen bilden muß.

Ich nannte sogar einen achtjährigen Menschen Genosse Komarow. Gewöhnlich ist er Petka, Waska usw., aber wenn ich in das Kollektiv komme, nenne ich ihn Genosse Komarow. Soviel wie nur irgend möglich an Achtung und nachdrücklicher, klarer und offener Forderung ist am Platz: führe dich so und so auf. Diese Wunder sind jedem zugänglich.

Mich bestürmten Eltern und sagten, daß ich Wunder vollbringe. Vater und Mutter treffen im Kraftfahrzeug ein und sagen: »Wir können unser Leben nicht mehr gemeinsam mit ihm führen; er ist grob und fordert: gib Geld her, kaufe Eintrittskarten, er will nicht aufräumen usw. Nehmen Sie ihn um Gottes willen!«

Schauen Sie auf den Jungen, dann sehen Sie ein vollkommen normales Gesicht. Von geistiger Zurückgebliebenheit ist nichts zu merken. Er ist ein gesunder Junge aus der achten Klasse. Was soll denn an ihm gearbeitet werden?

»Gut, er soll dableiben, aber daß Sie mir ja zwei Jahre lang nicht herkommen, daß Sie mir mit Ihrem Benzingeruch fernbleiben.« Die Hauptklagen sind, daß er seinen Anzug nicht reinigen, sein Bett nicht machen und nicht helfen will. Hier wer-

den ihn die Kommunarden ein wenig abschleifen, und er wird anfangen, sich zu ändern. Nach einem halben Jahr schicken Sie ihn zum erstenmal auf Urlaub. Die Eltern denken, daß Wunder getan worden sind. Keine Wunder liegen vor, und es gibt keine Wundertäter. Man muß aber seine Forderungen so stellen, daß der Junge darüber nicht im Zweifel ist. Der Junge empfindet dabei Wohlbehagen. Er ist damit zufrieden, daß er den Eltern zeigen kann, daß auch er fähig ist, zu arbeiten.

Vom Pädagogen wird verlangt, daß er von seinen rechtlich fundierten Befugnissen überzeugt ist. Wenn Sie davon überzeugt sind, daß Sie mit Ihren Anforderungen bis zum letzten gehen können, dann tut das Kind stets das, was notwendig ist.

Ich bitte nochmals um Verzeihung, wenn in meinen Worten etwas Belehrendes gelegen haben sollte. Ich nehme für mich nicht das Recht der Belehrung in Anspruch, sondern erzähle einfach von dem Leben, über das ich Zeugnis ablegen kann.

#### »ÜBER MEINE ERFAHRUNG«

Dieses Referat hielt Makarenko in dem Institut für praktisch angewandte Wissenschaft in Spezialschulen und Kinderheimen des Volkskommissariats für das Bildungswesen der RSFSR am 20. April 1938. An der Diskussion nach dem Referat nahmen sechs Personen teil. Dann sprach Makarenko sein Schlußwort. Das Stenogramm und das Schlußwort wurden in einigen Kürzungen zum erstenmal im Bulletin des Instituts für praktisch angewandte Wissenschaft, Jahrgang 1941, Nr. 2 bis 3, publiziert.

Dieser Aufsatz wurde entnommen aus: A. S. Makarenko, »Einige Schlußfolgerungen aus meiner pädagogischen Erfahrung«. Erschienen in Volk und Wissen, Volkseigener Verlag, Berlin 1952.

## NACHBEMERKUNG

Der Leser dieser unveränderten zweiten Auflage meiner Arbeit möge sich vergegenwärtigen, daß seit der Niederschrift zwölf Jahre vergangen sind. In dieser Zeit hat sich die politische und pädagogische Situation des westlichen und des östlichen Europa verändert.

Die Quellen und die Literatur über Makarenko sind reicher geworden. Für das deutsche Sprachgebiet sind vor allem wichtig:

Die deutsche Ausgabe der Werke A. S. Makarenkos, Volk und Wissen Volkseigener Verlag Berlin, Bd. I–VII 1956–64;

Die auf russische Quellen gestützte Arbeit von Isabella Rüttenauer: A. S. Makarenko, Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft, Herder, Freiburg i. Br. 1965 – mit einem Verzeichnis der bis dahin erschienenen deutschen (und russischen) Literatur.

Auf Grund dieser Untersuchung muß berichtigt werden: 1) S. 5, Der Film »Der Weg ins Leben« wurde ohne Beziehung zu Makarenko und seiner Gorki-Kolonie 1951 gedreht. Da er im Westen früher bekannt wurde als Makarenkos »Pädagogisches Poem«, gab er auf Wunsch des englischen Verlags der ersten Übersetzung des Pädagogischen Poems (London 1956) den Obertitel. Vgl. I. Rüttenauer, S. 15 ff.

2) S. 19, Die Tage des Besuches von Gorki (Juli 1928) und der Entlassung Makarenkos, seines Abschieds von der Gorki-Kolonie, die im Pädagogischen Poem zusammenfallen, lagen tatsächlich einen Monat auseinander. Vgl. o. S. 66.

# WELTBILD UND ERZIEHUNG

Eine Schriftenreihe, herausgegeben

von Felix Messerschmid und Hans Waltmann

---

- 1] Romano Guardini  
GRUNDLEGENDE DER BILDUNGSLEHRE  
48 S., kart. DM 2,70
- 2] F. J. J. Buytendijk  
DAS FUSSBALLSPIEL / 44 S., Neuaufgabe in Vorbereitung
- 5] Clemens Münster – Georg Picht  
NATURWISSENSCHAFT UND BILDUNG  
128 S., kart. DM 4,50
- 6] Romano Guardini  
DIE LEBENSALTER / 88 S., kart., DM 3,80
- 7] Erich Weniger  
POLITISCHE BILDUNG UND STAATSBÜRGERLICHE  
ERZIEHUNG  
46 S., kart. DM 2,70
- 8] Romano Guardini – Walter Dirks – Max Horkheimer  
DIE VERANTWORTUNG DER UNIVERSITÄT  
95 S., kart. DM 3,90
- 12] Romano Guardini – Otto Fr. Bollnow  
BEGEGNUNG UND BILDUNG / 54 S., kart. DM 3,-
- 13] Erika Hoffmann  
DAS PROBLEM DER SCHULREIFE  
32 S., kart. DM 2,20
- 14] Felix Messerschmid  
DIE WEITERBILDUNG DES LEHRERS  
32 S., kart. DM 1,80
- 15] Elisabeth Heimpel  
DAS JUGENDKOLLEKTIV A. S. MAKARENKOS  
80 S., kart. DM 5,80
- 16] Romano Guardini – Eduard Spranger  
VOM STILLEREN LEBEN / 60 S., kart. DM 2,70
- 17] Fritz Blättner  
DIE DICHUNG IN UNTERRICHT UND WISSENSCHAFT  
36 S., kart. DM 2,-

- 18] Hellmut Becker – Wolfgang Clemen  
ELTERNHAUS, HÖHERE SCHULE UND UNIVERSITÄT  
56 S., kart. DM 2,70
- 19] Georg Picht  
UNTERWEGS ZU NEUEN LEITBILDERN?  
60 S., kart. DM 2,70
- 20] Helmut Schelsky  
SCHULE UND ERZIEHUNG IN DER INDUSTRIELLEN  
GESELLSCHAFT / 82 S., kart. DM 5,80
- 21] Janpeter Kob  
DAS SOZIALE BERUFSBEWUSSTSEIN DES LEHRERS  
DER HÖHEREN SCHULE / 106 S., kart. 4,50
- 22] Hans Wenke  
KULTURPOLITISCHE KOMMENTARE I  
76 S., kart. DM 3,60
- 23] Hans Wenke  
KULTURPOLITISCHE KOMMENTARE II  
108 S., kart. DM 4,80
- 24] Kurt Strunz  
BEGABUNGSTYPEN UND HÖHERE SCHULE  
65 S., kart. DM 3,-
- 25/26] Wolfgang Brezinka  
ERZIEHUNG – KUNST DES MÖGLICHEN  
148 S., kart. DM 6,50
- 27] Hans Bokelmann  
MASSTÄBE PÄDAGOGISCHEN HANDELNS  
Normenkonflikte und Reformversuche  
in Erziehung und Bildung  
99 S., kart. DM 6,20

Im gleichen Verlag erscheint:

## HANDREICHUNGEN ZUR POLITISCHEN BILDUNG

herausgegeben von der Akademie für Politische Bildung in  
Tutzing/Öbb.

Es liegen vor:

Bd. 5: Heinrich Schneider – Ferdinand Kopp  
WIRTSCHAFTSLEBEN UND WIRTSCHAFTSORDNUNG  
Grundlagen und Unterrichts Anregungen  
204 S., kart. DM 8,80

## BEITRÄGE ZUR POLITISCHEN BILDUNG

herausgegeben von der Akademie für Politische Bildung in Tutzing

---

Heft 1: Romano Guardini

FREIHEIT / EINE GEDENKREDE / 24 S., kart. DM 2,20

Heft 2: Rudolf Zorn

AUTORITÄT UND VERANTWORTUNG IN DER  
DEMOKRATIE / 118 S., kart. DM 5,50

Heft 3: Heinrich Schneider

POLITISCHE BILDUNG ALS GEWISSENSBILDUNG  
66 S., kart. DM 3,50

Heft 4: Manfred Kuhn

HERRSCHAFT DER EXPERTEN?

An den Grenzen der Demokratie. 28 S., kart. DM 1,80

Heft 5: Wolfgang Schier

RECHTSSCHEIN UND RECHTSWIRKLICHKEIT UNTER  
DER NS-HERRSCHAFT / Zwei Vorträge  
66 S., kart. DM 3,50

Heft 6: Manfred Kuhn

WAS HEISST ÖFFENTLICHE MEINUNG?

Politische Meditationen eines Schweizers  
98 S., kart. DM 5,80

Heft 7: William C. Havard – Felix Messerschmid –  
Ossip K. Flechtheim – Karl Gotthardt Hasemann

DIE FRAGE NACH DEM MENSCHEN  
IN DER POLITISCHEN THEORIE DER GEGENWART  
88 S., kart. DM 5,80

Heft 8: Heinrich Schneider

PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE UND  
POLITISCHE WISSENSCHAFT  
60 S., kart. DM 5,10

[REDACTED]

[REDACTED]