

Bildungsutopien und Bildungskonzepte im langen Übergang
von der Autokratie zum Sozialismus
und ihre Ansätze für die Erziehung eines Neuen Menschen

Inauguraldissertation

zur Erlangung des Akademischen Grades

eines Dr. phil.,

vorgelegt dem Fachbereich 07 Geschichts- und Kulturwissenschaften

der Johannes Gutenberg-Universität

Mainz

von

Anita Steinseifer

aus Siegen-Eiserfeld

2018

Gliederung

	Seite
I. Einleitung	7
1. Fragestellung und Vorgehen	11
2. Forschungsstand	19
II. Gesellschaftliche und politische Umbrüche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	25
1. Reformen in Politik und Bildung	25
1.1 Die Verordnung vom 19. Februar 1861 als Impulsgeber politischer Reformen	26
1.2 Die Rolle der Zemstva bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformen	33
2. Erste revolutionäre Bewegungen und die Folgen für Politik und Bildung	36
2.1 Die Ins-Volk-Gehenden	39
2.2 Die Rücknahme bildungspolitischer Reformen als Reaktion auf die revolutionären Bewegungen	42
III. Denker und Kritiker als Beförderer gesellschaftlicher und politischer Veränderungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts	44
1. Vissarion G. Belinskij und Aleksandr I. Herzen	46
2. Nikolaj G. Černyševskij	52
3. Nikolaj A. Dobroljubov	57
4. Dmitrij I. Pisarev	64
5. Vladimir F. Odoevskij	66
6. Nikolaj I. Pirogov	70
IV. Pädagogische Ideen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Bildung für das Volk als Antwort auf die gesellschaftlichen und politischen Umbrüche	74
1. Konstantin D. Ušinskij – Vater der russischen Volksschule	76
1.1 Narodnost’ – Volkstümlichkeit	77
1.2 Die Muttersprache	80

1.3 Die Volksschule als Weg der Landbevölkerung in die „Zivilisation“	81
1.4 Die Bedeutung der Arbeit	84
1.5 Der Mensch als Objekt der Erziehung	88
2. Lev N. Tolstoj – Verfechter der Freien Erziehung	91
2.1 „Der Morgen eines Gutsbesitzers“ – Erste Bauernschule	92
2.2 Auslandsreisen und zweite Bauernschule	95
2.3 Die Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ und „Gedanken über die Volksbildung“	99
2.4 Menschheitserzieher und Vermittler	104
2.5 Lenins Gedanken zu Tolstoj	106
V. Die Russische Revolution 1905 – Experimente, Einflüsse, Forderungen und Reformen auf dem Gebiet der Volksbildung	109
1. Politische, wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen	109
2. Das Volksbildungswesen im Vorfeld des Revolutionsjahres 1905	118
3. Pädagogische Reformbestrebungen in Russland	123
3.1 Die Freie Erziehung	124
3.2 Konstantin N. Ventcel’ und das „Haus des freien Kindes“	126
3.3 Die realistische Erziehung	129
4. Reformpädagogische Einflüsse aus dem Ausland	130
4.1 Georg Kerschensteiners Entwurf einer Arbeitsschule	131
4.2 John Deweys Auffassung von Schule und Gesellschaft	136
5. Die Staatsdumen und ihre Rolle bei der Umsetzung bildungspolitischer Forderungen	140
5.1 Bildungspolitische Reformvorhaben der Duma	143
5.2 Der Erste Allrussische Kongress für Volksbildung 1913 bis 1914	145
5.3 Volksbildungsminister Pavel N. Ignat’ev und der Plan einer Einheitsschule	147
6. Das Ende der Dumen und die Machtübernahme der Bol’ševiki	150
VI. Die Russische Revolution 1917 – Der neue Mensch im Fokus der Volksbildung ...	156

1. Bildungspolitische Auseinandersetzungen in der Phase zwischen Februarrevolution und Oktoberrevolution	157
1.1 Forderungen der Lehrerschaft	160
1.2 Das Staatskomitee für Volksbildung	163
1.3 Erste konkrete bildungspolitische und schulpolitische Schritte der Bol'sheviki	166
2. Richtungskämpfe im Rahmen der Entstehung des Volkskommissariats für Bildung	169
3. Der Kampf gegen den Analphabetismus	175
4. Pädagogik und Politik	179
5. Der Volkskommissar für Bildung Anatolij V. Lunačarskij	182
6. Nadežda K. Krupskaja	191
7. Grundsteine für den Aufbau eines neuen Volksbildungssystems	200
7.1 Verordnungen	200
7.2 Lenins Aussagen zu Bildung und Erziehung	204
7.2.1 Verbindung von Unterricht und Arbeit	205
7.2.2 Schule als Werkzeug der Diktatur des Proletariats	207
7.2.3 Polytechnische Bildung	211
7.2.4 Die Rolle des Lehrers	213
7.2.5 Elektrifizierung	216
7.2.6 Proletkult	221
7.3 Die Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik vom 16. Oktober 1918	222
7.4 Arbeiterfakultäten	230
7.5 Gesellschaftliche und vorschulische Erziehung	231
7.6 Außerschulische Bildungseinrichtungen	235
7.6.1 Die Pioniere	237
7.6.2 Die Komsomolzen	239

8. Kontroversen nach der Revolution	241
VII. Pädagogische Konzepte und Projekte zur Erziehung des neuen Menschen im Kontext der Russischen Revolutionen	249
1. Versuchs- und Musterschulen	249
2. Stanislav T. Šackij und sein Reich der Kinder	257
2.1 Šackijs pädagogischer Weg	257
2.2 „Kinder – die Schaffenden der Zukunft“ – eine erste Sommerkolonie 1905	265
2.3 „Munteres Leben“	269
2.4 „Erste Versuchsstation für Volksbildung“	277
2.5 Šackijs Idee der Arbeitsschule	281
2.6 Die Schule der Zukunft	285
3. Pavel P. Blonskij und die Vollendung der Idee einer Arbeitsschule	290
3.1 Aufgaben und Ziele der Arbeitsschule Blonskijs	294
3.2 Aufbau der Arbeitsschule	297
3.2.1 Der Kindergarten	297
3.2.2 Die Arbeitsschule der ersten Stufe	302
3.2.3 Die Arbeitsschule der zweiten Stufe	311
4. Anton S. Makarenko – Praktiker und Theoretiker, Lehrer und Erzieher	319
4.1 Besprizornye als pädagogische Herausforderung	319
4.2 Makarenkos frühe pädagogische Arbeit	323
4.3 Die Gor’kij-Kolonie	325
4.3.1 Die Anfänge	327
4.3.2 Neue „organisatorische Entdeckungen“	329
4.3.3 Die „Siegessfanfaren am Kolomak“ – die Eroberung des Komsomol	331
4.3.4 Der Umzug nach Kurjaž	334
4.3.5 Pädagogische Technik, Disziplin, die Rolle der Abteilungen und Perspektiven	341

4.4 Die Dzeržinskij-Kommune – Wendepunkt der pädagogischen Arbeit Makarenkos	346
4.5 Kritik und Verehrung	349
VIII. Der Aufbau eines sozialistischen Volkssystem zwischen Wirklichkeit und theoretischem Anspruch	354
1. Die Periode des Kampfes an der „Bildungsfront“	354
2. Bildungspolitische Maßnahmen im Angesicht der Wirklichkeit	358
3. Anspruch und Ideal – eine sowjetische Pädagogik	366
3.1 Die Rezeption philosophischer und pädagogischer Einflüsse	366
3.2 Das Modell einer sowjetischen Pädagogik	372
IX. Schluss	382
X. Bibliographie	390
1. Darstellungen	390
2. Quellen	397
3. Internetressourcen	400
XI. Personenverzeichnis	403

I. Einleitung

„Der Mensch wird unvergleichlich viel stärker, klüger und feiner; sein Körper wird harmonischer, seine Bewegungen werden rhythmischer und seine Stimme wird musikalischer werden. Die Formen des Alltagslebens werden dynamische Theatralität annehmen. Der durchschnittliche Menschentyp wird sich bis zum Niveau des Aristoteles, Goethe, Marx erheben. Und über dieser Gebirgskette werden neue Gipfel aufragen.“ (Lev Trockij 1923)¹

1931 reiste der österreichische Reiseschriftsteller und Theaterleiter Arthur Rundt (1881-1939) in die Sowjetunion, neugierig auf ein Land mit einer neuen Gesellschaftsordnung, getragen von Menschen, die, um „einer neuen Idee vom Menschendasein“² zu dienen, so seine Worte, „zu einer neuen Menschenform“³ umgebaut werden sollten. Vorurteilsfrei war seine Neugierde nicht. Das Land, das er bereiste, war für ihn „die überraschend selbstverständliche Union von Wirtschafts- und Staatsgewalt“⁴, auch ohne den Zaren absolutistisch regiert. Die neue Idee vom Menschendasein sah er verwirklicht in der Masse, im Kollektiv, das aus seiner Sicht die Idee des Individuums ablöste. Rundt wollte diesen Menschen „ins Auge“ sehen, verstehen, was an ihnen „anders ist“.⁵ Dieses Versprechen einlösend erzählte er von seiner Begegnung mit einem Arbeiter, der mit der neuen Maschine kämpfte, von der Ausbildung junger Arbeiter in Arbeiterinstituten, der Bedeutung, sich in Gesprächen richtig marxistisch auszudrücken, von der Familie, die ihre Aufgaben an kollektive Einrichtungen abgeben musste, von der noch nicht abgeschlossenen Umwandlung des russischen Bauern in einen Kollektivbauern, von neuen sowjetischen Wörtern, von dem „Sowjetkind“, das nach seiner Beobachtung „zu Härte und kalter Nüchternheit erzogen“ wurde, das „mechanisch und materialistisch“ dachte, von „Fabriken und Traktoren“ träumte.⁶ Die Schule lehrte das Kind, so Arthur Rundt, für die neue Staatsform zu kämpfen, schickte es aus diesem Grunde während der Schulzeit in die Fabriken, um es an die Fabrikarbeit heranzuführen. Er erzählte auch von seinem Besuch in einem Institut, das Verwahrloste erzog, von Strafanstalten, in denen die Sträflinge hart arbeiteten, um ihren Teil am sozialistischen Aufbau zu leisten. Für die Zukunft

¹ Trotzki, Leo. Literatur und Revolution. Berlin 1968, S. 215. Mit Heiko Haumann soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass es keine besondere weibliche Form des neuen Menschen gab. Nach seinen Worten wies die ideale junge Frau aufgrund der grundsätzlichen Gleichstellung von Arbeitern und Arbeiterinnen „vermännlichte“ Züge auf, was allerdings nichts daran änderte, dass nach wie vor traditionelle Vorstellungen auf sie übertragen wurden. Haumann, Heiko. Jugend und Gewalt in Sowjetrußland zwischen Oktoberrevolution und Stalinismus. In: Kuhr-Korolev, Corinna, Plaggenborg, Stefan, Wellmann, Monica (Hrsg.). Sowjetjugend 1917-1941. Generation zwischen Revolution und Resignation. Essen 2001, S. 46.

² Rundt, Arthur. Der Mensch wird umgebaut. Ein Rußlandbuch. Berlin 1932, S. 1.

³ Ebenda, S. 17.

⁴ Ebenda, S. 10.

⁵ Ebenda, S. 17.

⁶ Ebenda, S. 103.

der Sowjetunion wollte der Autor keine Prognose abgeben, vielmehr war sie für ihn „klaffend offen“.⁷ Er zitierte den russischen Schriftsteller Fëdor Michajlovič Dostoevskij (1821-1881), um ein Fazit seiner Reise zu ziehen: „Das ist alles, und der Teufel weiß, was weiter.“⁸

Ein anderer Reisender fand bereits viele Jahre vor Rundt den neuen Menschen in Russland, der nach seinen Worten „schöner und ruhiger“ war als die Menschen im Westen, der „gesund und lebensfroh“⁹ aussah. Heinrich Vogeler (1872-1942), deutscher Kommunist, Künstler und Pädagoge, bereiste in den Jahren 1923 und 1924 „als Suchender“ das erste Mal die Sowjetunion. „Er ist nicht einer jener vorübergehenden Spaziergänger, dem die Dinge gezeigt werden“, charakterisierte er sich selbst, „sondern er geht in einen Betrieb, um als verantwortlicher Mitarbeiter an der Gestaltung der neuen Gesellschaft zu wirken.“¹⁰ Als Pädagoge galt sein Interesse vor allem dem Erziehungswesen, das er in seinem Bericht in blühenden Farben malte. „Das schöpferische Lebensprinzip“ sah er im „russischen Aufklärungs- und Erziehungswesen“¹¹ verwirklicht, das Kind war der Gestalter des Schulalltags, die großen Kinder arbeiteten im örtlichen Sowjet, forschten und diskutierten mit ihren Lehrern, organisierten den Besuch von Fabriken, Museen, Werkstätten. „Die Glückseligkeit des Kinderlandes, von dem so mancher moderne Pädagoge träumt“, schwärmte Vogeler, von eigenem Wunschdenken und der Kritik am deutschen Erziehungssystem geleitet, „– hier in Rußland fühlt man die Erfüllung. Hier wird der neue klassenlose Mensch geboren, der sich selbst erlöst durch seine Tat, die zeugend und gestaltend zurückfließt an die Menschheit.“¹² Vogeler fand im sowjetischen Erziehungs- und Bildungswesen seine pädagogischen Ziele, zu denen vor allem die Arbeitsschule gehörte. Er berichtete über eine Utopie, festgemacht an einzelnen Bestandteilen der neuen Bildung und Erziehung, die es wohl in der Wirklichkeit gab, wie die Fabriksschule, die Industrieschule, die Schule der jungen Naturfreunde, die Jugendaufklärung, das Sowjetgut,¹³ doch herausgelöst waren aus dem Gesamtbild der neuen sozialistischen Gesellschaftsordnung.

Den Menschen weder als „alt“ noch „neu“ betrachtend, sah der österreichische Schriftsteller Joseph Roth (1894-1939) auf seiner Reise durch russische Städte in den 1920er Jahren auf den Straßen „lauter arm und wahllos angezogene Menschen“,¹⁴ „Männer in billigen Blusen, viele in Lederjoppen, alle mit braunen und grauen Mützen, in grauen, braunen, schwarzen

⁷ Ebenda, S. 197.

⁸ Ebenda, S. 198.

⁹ Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland. Die Geburt des neuen Menschen. Gießen 1974, S. 11.

¹⁰ Ebenda, S. 5.

¹¹ Ebenda, S. 28.

¹² Ebenda, S. 29.

¹³ Die Kapitel mit den genannten Überschriften siehe: Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 30, 33, 36, 45, 50.

¹⁴ Roth, Joseph. Reise nach Rußland. Köln 1995, S. 160.

Hemden (...) Soldaten in langen gelben Mänteln, Milizmänner in dunklen, in dunkelroten Mützen, Männer mit Aktentaschen (...), ein paar ängstliche, sehr primitive Mädchen der Liebe, Etappentypus; sehr selten eine gut angezogene Frau; niemals ein unbeschäftigter Mensch, niemals ein Mensch, dem man es ansehen würde, daß er gar keine Sorgen hat. (...) Man ist niemals ganz Privatmensch. Man ist immer ein sehr bewegter Bestandteil der Gesellschaft. Es wird organisiert, es wird gespart, es wird eine Kampagne eröffnet, (...) es wird gesammelt, abgeliefert, gestempelt – es wird, es wird, es wird!“¹⁵ Nichts wies aus seiner Sicht auf die Errungenschaften der Revolution hin.

Der neue Mensch begegnete den genannten Augenzeugen auf unterschiedliche Weise. Für Heinrich Vogeler war der Arbeiter, dem er auf den Straßen Leningrads und Moskaus begegnete, erzogen und gebildet in der Arbeitsschule, „der Gestalter und Träger der neuen Kultur“.¹⁶ Joseph Roth sah ihn als armen, sorgenvollen, unruhigen Bestandteil einer Gesellschaft, die als graue Masse die Städte bevölkerte. Arthur Rundt begegnete ihm auf seiner Reise wenige Jahre später „unentrinnbar unter dem Druck der gewaltigen Matrize“ stehend, die Individuen in „serienmäßige Gleichheit“ verwandelte.¹⁷

Hinter der Idee, einen „neuen Menschen“ zu schaffen, steht das Bestreben, sei es religiös oder politisch motiviert, den Menschen in einem bestimmten Sinne zu vervollkommen und mit ihm eine neue, vermeintlich bessere Welt zu errichten. Schon in der christlichen Religion findet dieses Bestreben seinen Ausdruck. Im Brief des Paulus an die Epheser (4) „Der alte und der neue Mensch“ heißt es: „Ändert euer bisheriges Leben und legt den alten Menschen ab, der sich durch trügerische Begierden selbst zugrunde richtet. *Erneuert euch aber in eurem Geist und Sinne und zieht den neuen Menschen an, der nach dem Bild Gottes geschaffen ist in wahrer Gerechtigkeit und Heiligkeit.*“¹⁸ Das Christentum fordert den Gläubigen auf, den „alten Menschen“, Adam, zu überwinden, das heißt, sich aus der Gewalt der Sünde zu befreien und mit Gottes Hilfe ein neuer Mensch zu werden. Im Brief des Paulus an die Kolosser (3) „Der alte und der neue Mensch“ steht darüber hinaus: „(...) belügt einander nicht, denn ihr habt den alten Menschen mit seinen Werken ausgezogen und den neuen angezogen, der erneuert wird zur Erkenntnis nach dem Ebenbild dessen, der ihn geschaffen hat.“¹⁹

¹⁵ Ebenda, S. 161-162.

¹⁶ Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 27.

¹⁷ Rundt, Arthur. Der Mensch wird umgebaut, S. 17.

¹⁸ Der Brief des Paulus an die Epheser (4) „Der alte und der neue Mensch“, Vers 22. In: Die Bibel. Das Neue Testament. Stuttgart 1978, S. 205. Kursiv im Text.

¹⁹ Der Brief des Paulus an die Kolosser (3) „Der alte und der neue Mensch“, Vers 9, 10. In: Die Bibel. Das Neue Testament, S. 212.

Den alten Menschen überwinden, den neuen Menschen schaffen, das wollte auch die Russische Revolution. Religion und Politik begegneten sich in Russland in der Forderung, dass der „alte Mensch“, der vom zarischen System abhängige und unterdrückte Mensch, überwunden werden musste, der neue nicht mit Gottes Hilfe, sondern mit der Hilfe einer neuen Macht und einer neuen Lehre geschaffen werden sollte. Der Kommunismus trat an die Stelle der Religion. Geistige Wegbereiter dieser Form der Überwindung des alten und der Entstehung des neuen Menschen, des kommunistischen Menschen, waren Karl Marx (1818-1883) und Friedrich Engels (1820-1895), die im 19. Jahrhundert den „allseitig entwickelten Menschen“²⁰ suchten und dem Proletariat die Rolle des Erlösers der unterdrückten und ausgebeuteten Arbeiter aus der bürgerlichen Gesellschaft zuwies, ihn dazu befähigt sah, die alte Gesellschaftsordnung zu zerstören und eine neue Ordnung zu errichten: „(7) Der nächste Zweck der Kommunisten ist derselbe wie der aller übrigen proletarischen Parteien: Bildung des Proletariats zur Klasse, Sturz der Bourgeoisieherrschaft, Eroberung der politischen Macht durch das Proletariat.“²¹ Auch Heinrich Vogeler benutzte in seiner Schilderung „Über die Geburt des neuen Menschen“ den Begriff der Erlösung, für ihn wurde in Russland der „neue klassenlose Mensch geboren, der sich selbst erlöst durch seine Tat, die zeugend und gestaltend zurückfließt an die Menschheit“.²²

Bevor der „neue Mensch“ nach der Russischen Revolution die Rolle des „Ecksteins der Sowjetzivilisation“ übernahm, ohne den für die neuen Machthaber „der Aufbau des Sozialismus in einem rückständigen Land unmöglich“²³ schien, hatten Philosophen, Literaten und Pädagogen bereits im 19. Jahrhundert mit Blick auf die gesellschaftlichen Missstände unter den Zaren ein neues Menschenbild als Leitidee einer neuen Gesellschaftsordnung entwickelt. Der Arzt Nikolaj Ivanovič Pirogov (1810-1881) suchte in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durch Bildung „istinnye ljudi“, „wahre Menschen“ zu erziehen,²⁴ der Schriftsteller und praktizierende Pädagoge Lev Nikolaevič Tolstoj (1828-1910) durch eine Erziehung ohne Zwang einen Menschen, der frei und gleich war.²⁵ Ihnen mit Blick auf die Notwendigkeit eines gesellschaftlichen Wandels einen Schritt voraus ließ Nikolaj Gavrilovič

²⁰ Engels, Friedrich. Grundsätze des Kommunismus. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 4. Mai 1846 bis März 1848. Berlin 1977 (Nachdruck Berlin 1959), S. 376.

²¹ Marx, Karl. Manifest der kommunistischen Partei (2. Ausgabe 1848). II. Proletariat und Kommunisten. In: Karl Marx. Manifest der kommunistischen Partei. Herausgegeben, eingeleitet und kommentiert von Theo Stammen in Zusammenarbeit mit Ludwig Reichart. München 1978, S. 81.

²² Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 29.

²³ Sinjajskij, Andrej. Der Traum vom neuen Menschen oder Die Sowjetzivilisation. Frankfurt am Main 1989, S. 164.

²⁴ Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen, S. 40. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogičeskie-sočinenija_1985/go.34:fs.1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

²⁵ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung. Herausgegeben von Ulrich Klemm. Berlin 1985, S. 47, 48.

Černyševskij (1828-1889) die Leser seines Romans „Was tun?“²⁶ bereits 1863 am Leben „neuer Menschen“ teilhaben, schuf mit der Figur des „Rigoristen“ Rachmetov jenes gesellschaftliche Menschenbild, das Lenin nach der Revolution aufgriff und als Revolutionär idealisierte.²⁷ Die Idee des neuen Menschen, der an die Stelle des alten, des über Jahrhunderte im zarischen Russland unterdrückten und ausgebeuteten Menschen treten sollte, trug und beflügelte schließlich die revolutionären Kräfte seit 1905 und stellte sie vor die schwere Aufgabe, diesen Menschen zu erschaffen. „Pidžak smenit snaruži – malo, tovarišči! Vyvoračivajtes‘ nutrom!“: „Die Jacke von außen zu wechseln – ist nicht genug, Kameraden! Kehrt das Innere nach außen!“ mahnte in diesem Zusammenhang Vladimir Vladimirovič Majakovskij (1893-1930) in den letzten Zeilen seines 1918 verfassten Gedichts „Radovat’sja rano“, „Es ist zu früh, um sich zu freuen“.²⁸

1. Fragestellung und Vorgehen

Bildung und Erziehung sollten den neuen Menschen für die Sowjetunion erschaffen, indem Pädagogen und Politiker in praktischer und theoretischer Funktion an der „Bildungsfront“ kämpften, wie es nach der Revolution 1917 hieß.²⁹ Ihre Aufgabe war es, die Bevölkerung zu bewussten und aktiven Kommunisten zu erziehen. Mit ihren pädagogischen Ideen und Konzepten standen sie in den ersten Jahren nach der Revolution noch in der Tradition einer pädagogischen Entwicklung, die, wie erwähnt, im 19. Jahrhundert von Denkern, Schriftstellern, Angehörigen der Intelligenz und Pädagogen angestoßen worden war, in der Tradition von Vissarion Grigor’evič Belinskij (1811-1848), Aleksandr Ivanovič Gercen (1812-1870), im Folgenden als Herzen geschrieben, Nikolaj Gavrilovič Černyševskij, Nikolaj Aleksandrovič Dobroljubov (1836-1861), Dmitrij Ivanovič Pisarev (1840-1868), Vladimir Fëdorovič Odoevskij (1803-1869), Konstantin Dmitrievič Ušinskij (1824-1870), Nikolaj Ivanovič Pirogov, Lev Nikolaevič Tolstoj und seiner wichtigsten Schüler und geistigen Erben

²⁶ Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen. Berlin und Weimar 1980.

²⁷ Rigorist – Umschreibung für Revolutionär. Siehe: Ebenda, S. 587 Anm. 281. Siehe dazu: Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes. Die Epoche der Russischen Revolution 1891 bis 1924. Berlin 1998, S. 144-145.

²⁸ Majakovskij, V. V. „Radovat’sja rano“, („Es ist zu früh, um sich zu freuen“). In: Ders. Izbrannye sočinenija v dvuch tomach. Tom pervyj. Moskva 1982. (Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Erster Band. Moskau 1982, S. 108.) Diese Worte Majakovskijs erinnern an den an anderer Stelle zitierten Brief des Paulus an die Kolosser (3) „Der alte und der neue Mensch“, Vers 9, 10, in dem es heißt: „(...) belügt einander nicht, denn ihr habt den alten Menschen mit seinen Werken ausgezogen und den neuen angezogen, der erneuert wird zur Erkenntnis nach dem Ebenbild dessen, der ihn geschaffen hat“.

²⁹ Siehe dazu: Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus. Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongreß der Lehrer im Januar 1925 in Moskau. In: Ders. Über die Volksbildung. Köln 1973, S. 101.

Ivan Ivanovič Gorbunov-Posadov (1864-1940) und Konstantin Nikolaevič Ventcel' (1857-1947). Mit zunehmender Industrialisierung und der Forderung nach einer Pädagogik im Dienste dieser Industrialisierung und somit der Interessen des sozialistischen Staates wurden schließlich die Ideen der Reformpädagogik, vor allem die der Freien Erziehung, verworfen. „Das reiche pädagogische Erbe der großen russischen revolutionären Demokraten Belinski, Herzen, Tschernyschewski und Dobroljubow“³⁰ blieb dagegen für die neuen Machthaber unverzichtbare Grundlage der Entwicklung einer sozialistischen Pädagogik.

Die Erziehung des neuen Menschen auf der Grundlage ihrer pädagogischen Ideen und Konzepte überließ die Politik nicht allein den Kindergärten, den Schulen, den Hochschulen und den außerschulischen Organisationen, sondern nutzte auch die Medien, die ihr während und nach der Revolution zur Verfügung standen. Anhänger und Verfechter der neuen Gesellschaftsordnung drehten Filme, schrieben Bücher und verfassten Gedichte, schufen Utopien, die ein genaues Bild des neuen Menschen, sei er nun Revolutionär oder der Erbauer der neuen Gesellschaftsordnung, propagierten.

Den neuen Menschen vor Augen geht die Untersuchung der Frage nach, was Bildung und Erziehung leisten sollten und konnten, um ihn zu erschaffen. Der Untersuchungszeitraum umfasst die zweite Hälfte des 19. Jahrhunderts mit seinen philosophischen und schriftstellerischen Auseinandersetzungen zu Fragen der Bildung und Erziehung, die bildungspolitischen Entwicklungen in den Revolutionsjahren 1905 bis 1917 und in den ersten Jahren nach der Revolution, die die Erziehung eines sozialistischen Menschen in den Mittelpunkt stellten. Gegenstand der Untersuchung ist somit die Erziehung eines neuen Menschen auf der Grundlage pädagogischer Ideen, die sich unter dem Einfluss der dramatischen historischen Ereignisse in Russland von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis in die 1920er Jahre entwickelten.

Antworten auf die Frage, was Bildung und Erziehung leisten sollten und konnten, geben die philosophischen und pädagogischen Ideen und Gedanken, die im Untersuchungszeitraum niedergeschrieben wurden. Damit liegt das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf der Befragung historischer Texte, die als historische Quellen eine überaus wichtige Funktion für die Vermittlung von Wissen über das Bildungswesen im zarischen Russland und in der späteren Sowjetunion haben. Zu ihnen gehören philosophische und literarische Schriften, pädagogische Konzepte, Reden, Aufzeichnungen und Dokumente politisch Verantwortlicher. Bücher und Gedichte, die ein ideales Bild des neuen Menschen zeichneten, werden vorgestellt

³⁰ Belinski, W. G. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1953, S. 11.

und in Kontrast zur Wirklichkeit gestellt. Mit dieser Vorgehensweise wählt die Untersuchung analytisch den historisch-hermeneutischen Weg.

Die Arbeit analysiert die Originaltexte mit Blick auf ihre Entstehungszeit, bettet sie in ihren historischen Kontext ein, erklärt in Abhängigkeit ihres historischen Kontextes die Gründe ihrer Entstehung und versucht, die gesellschaftlichen und pädagogischen Intentionen ihrer Autoren zu verstehen. Die Biographien der Verfasser werden herangezogen, stehen bei der Frage nach den Intentionen der Schriften allerdings nicht im Vordergrund. Vielmehr will die Untersuchung die Verfasser in ihrem historischen Umfeld vorstellen, zeigen, wer sie waren, welche Ereignisse sie veranlassten, ihre Schriften zu verfassen, welche Missstände sie aufzeigten und welche Forderungen sie aufgrund dieser Missstände stellten.

Am Anfang der Untersuchung stehen die bereits genannten Denker und Schriftsteller Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov, Pisarev, Odoevskij und Pirogov, die sich in ihren Schriften kritisch mit den gesellschaftlichen Verhältnissen und in diesem Zusammenhang auch mit der Bildung der Bevölkerung auseinandersetzten. Sie werden vorgestellt und ihr Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung mit Blick auf Bildung und Erziehung untersucht.³¹ Als maßgeblich für die Entwicklung der Pädagogik im 19. Jahrhundert gelten Konstantin D. Ušinskij und Lev N. Tolstoj, der es zudem nicht allein bei Ideen beließ, sondern auch in der Praxis seine pädagogischen Ansätze zu verwirklichen suchte. Die Schriften beider wie auch die praktische Arbeit Tolstojs werden ausführlich erläutert und hinsichtlich ihrer Wirkung auf Gesellschaft und Politik analysiert. Ausführlich auch deshalb, weil ihre Ideen und die schulischen Experimente Tolstojs in die pädagogische Diskussion der Revolutionsjahre einfließen sollten.³²

Heftige Diskussionen über neue Wege in Bildung und Erziehung, das Experiment der Freien Erziehung und die Forderung nach einer realistischen Erziehung, Einflüsse europäischer und amerikanischer pädagogischer Reformbestrebungen, bildungspolitische Reformvorhaben der dem Zaren zur Seite gestellten Duma prägten die Jahre der Revolutionen von 1905 bis 1917. Die Reformrichtung der Freien Erziehung ging in Russland auf die pädagogische Lehre Tolstojs zurück, sein wichtigster Vertreter Konstantin N. Ventcel' nahm sie mit in das 20. Jahrhundert und suchte sie in seinem „Haus des Freien Kindes“ praktisch umzusetzen. Seine Schrift über die Arbeit in dieser Einrichtung soll Auskunft geben über seine Intentionen und auch die Gründe für sein Scheitern aufzeigen.³³ Ebenfalls der Freien Erziehung verpflichtet

³¹ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturliste.

³² Ušinskij, Konstantin Dmitrijewitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1963; für Tolstoj siehe Literaturverzeichnis.

³³ Ventcel', K. N. Dom svobodnogo rebenka – 1923. Haus des freien Kindes – 1923. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/ventsel_dom-svobodnogo-rebenka_1923/fs,1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

sah sich zu Beginn seiner pädagogischen Tätigkeit Stanislav Teofilovič Šackij (1878-1934), Autodidakt, Begründer einer ersten Sommerkolonie für Kinder und Leiter der von staatlicher Seite nach der Revolution eingerichteten Versuchs- und Musterschule. Seine langjährige und vielfältige pädagogische Arbeit, die er in Schriften, Briefen und Vorträgen festhielt, bilden die Grundlage einer detaillierten und aufmerksamen Untersuchung seines Wirkens.³⁴

Eine wichtige Errungenschaft der Revolution 1905 war die Wahl einer Duma, die zahlreiche Gesetzesvorhaben in den Bereichen Bildung, Schule und Erziehung initiierte. Wegweisendes Dokument der Dumaarbeit war der Plan einer Einheitsschule, den der 1915 ins Amt berufene Volksbildungsminister Pavel Nikolaevič Ignat'ev (1870-1945) entwarf.³⁵ Wie zahlreiche Pädagogen seiner Zeit ließ sich auch Ignat'ev von westlichen pädagogischen Ideen beeinflussen. Zu ihnen zählen vor allem die Pläne einer Arbeitsschule von John Dewey (1859-1952)³⁶ und Georg Kerschensteiner (1854-1932).³⁷ Ihre Schriften werden vorgestellt; ihre Rezeption in Russland wie auch die Gründe für ihren Einfluss auf russische Pädagogen und Politiker thematisiert.

Mit dem Revolutionsjahr 1917 wurde der Ruf nach radikalen Umwälzungen auf dem Gebiet der Volksbildung laut. Neben den Ideen und Konzepten zahlreicher Pädagogen, die unterschiedliche Ausprägungen der kommunistischen Ideologie vertraten, sind die Reden und Schriften der politischen Führung in der Person Lenins (Vladimir Il'ič Ul'janov 1870-1924), des Volkskommissars für Bildungswesen Anatolij Vasil'evič Lunačarskij (1875-1939) und der in vielen leitenden Funktionen im Bereich des Bildungswesens tätigen Nadežda Konstantinovna Krupskaja (1869-1939) für die Untersuchung von Bedeutung, da sie Auskunft über das Ziel der Bildungsmaßnahmen der Kommunistischen Partei geben. Wichtigstes Ergebnis ihrer bildungspolitischen Zielsetzungen war der Entwurf einer Einheits-Arbeitsschule, die die Einführung der polytechnischen Bildung, die im Sinne der sozialistischen bildungspolitischen Ausrichtung Schule und Arbeit miteinander verbinden sollte, vorsah. Die Deklaration der Einheits-Arbeitsschule wird als Dokument vorgestellt und diskutiert. Schriften und Reden Lenins, Lunačarskij's und Krupskajas hinsichtlich der Absichten, die sie mit der Einheits-Arbeitsschule und der polytechnischen Bildung verfolgten, werden untersucht, Probleme und Schwierigkeiten, die ihnen bei ihrer Verwirklichung im Wege standen, aufgezeigt. So werden auch ihre Kontrahenten aus den Reihen von Politik und Pädagogik berücksichtigt, die andere bildungspolitische Wege gehen wollten.³⁸

³⁴ Schazki, Stanislav Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1970.

³⁵ Russian Schools and Universities in the World War. New Haven 1929.

³⁶ Dewey, John. The School and Society. Delhi 2008.

³⁷ Kerschensteiner, Georg. Begriff der Arbeitsschule. München, Düsseldorf, Stuttgart 1964.

³⁸ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

Die philosophische Grundlage der pädagogischen Ideen und Konzepte, die nach der Revolution verwirklicht werden sollten, bildeten die Schriften von Karl Marx und Friedrich Engels, die hinsichtlich ihrer Aussagen zu Bildung und Erziehung und ihres Einflusses auf die sowjetische Pädagogik analysiert werden.³⁹

Als außerschulische Organisationen begleiteten die Jungen Pioniere und der Kommunistische Jugendverband, die Komsomolzen, neben Schule und Hochschule die Erziehung des neuen sozialistischen Menschen. Ihre Aufgaben und Tätigkeiten werden in der Arbeit vorgestellt, ihre Funktion und ihre Wirkung herausgearbeitet. Muster- und Versuchsschulen erprobten die neue Erziehung mit der Maßgabe, Erfahrungen zu sammeln, die allen Bildungseinrichtungen im Land zugute kommen sollten. Eine besondere Rolle kam in diesem Zusammenhang der von Šackij im Auftrag des Volkskommissariats für Bildungswesen geleiteten Ersten Versuchsstation für Volksbildung zu, deren Arbeit aus diesem Grunde vorgestellt wird. Einen wichtigen theoretischen Beitrag zur Erziehung des sozialistischen Menschen lieferte Pavel Petrovič Blonskij (1884-1941) mit seinem 1919 erschienenen Buch „Die Arbeitsschule“, dessen wesentliche Aussagen in der Untersuchung gründlich diskutiert werden.⁴⁰

Als gewichtiger Kontrahent der bildungspolitischen Ziele Lenins, Lunačarskij und Krupskajas schlug die Ukraine nach der Revolution einen anderen Weg ein. Ihr Erziehungssystem, das nicht zuletzt der wirtschaftlichen Lage nach Revolution und Bürgerkrieg und ihren Auswirkungen auf die Menschen geschuldet war, wird durch Aussagen der Ukrainischen Volksbildungsminister Grigorij Fëdorovič Grin'ko (1890-1938) und Jan Petrovič Rjappo (1880-1958) vorgestellt.⁴¹

Pädagogische Leitfigur des ukrainischen Sonderwegs war Anton Semënovič Makarenko (1888-1939). Er richtete in der Nähe von Poltava eine Kolonie und bei Char'kov eine Kommune für verwafloste Kinder und Jugendliche ein. Sein pädagogisches Credo, das er in der praktischen Arbeit mit jenen Bezprizornye umzusetzen suchte und für die Nachwelt in einem umfangreichen Werk festhielt, wird in der Untersuchung eingehend vorgestellt und analysiert. Ergänzt und überprüft werden seine Ausführungen durch Biographien und durch Aussagen von Zeitgenossen, Lehrern und Schülern, die ihn und seine Arbeit persönlich kennengelernt haben.⁴²

Während Bildungseinrichtungen und ihre Lehrer in der Realität Sowjetrusslands und der Sowjetunion versuchten, den neuen Menschen so zu erziehen, wie ihn sich die politische

³⁹ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

⁴⁰ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule. I. und II. Teil. Hrsg. von M. H. Baege. Berlin-Fichtenau 1921.

⁴¹ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

⁴² Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

Führung wünschte, kämpften und starben in Literatur und Lyrik fiktive Helden für die Revolution und erbauten nach dem Sieg der Revolution die neue Gesellschaft. So schildert „Die Mutter“ von Maksim Gor’kij (Aleksij Maksimovič Peškov 1868-1936), 1906 erschienen, als wichtiger Roman der frühen Revolutionsjahre den Kampf einer Mutter, ihres Sohnes und junger Männer und Frauen gegen das Privateigentum, für die Rechte der Arbeiter und die Machtübernahme durch das Volk.⁴³ „Vereinige deine Kräfte zu einer Kraft, Volk!“⁴⁴ ließ Gor’kij die Mutter am Ende des Romans sagen, bevor sie von der Staatsmacht erschlagen wurde. In Boris Andreevič Pil’njaks (1894-1938) „Das nackte Jahr“ (1919) übernahmen die Bol’ševiki, vom Autor als „lederhäutige Männer in Lederjacken (Bolschewiken! – einer wie der andere von hohem Wuchs, lederzähe Prachtkerle, baumstark, Ringellocken unter der verwegen in den Nacken geschobenen Schirmmütze“)⁴⁵ charakterisiert, die Macht. Dmitrij Andreevič Furmanovs (1891-1926) „Čapaev“ (1923) zeigt den neuen Menschen ebenfalls als Revolutionär, zeigt Arbeiter und Bauern, die als Rotarmisten unter der Führung Čapaevs während des Bürgerkriegs gegen die Kosaken für die Sache des Kommunismus kämpften. Über ihn schrieb der Autor: „Auch Männer wie Tschapajew gab es nur in jenen Tagen, zu anderen Zeiten wird und kann es sie nicht geben. Tschapajew wurde aus der Masse geboren, gerade im damaligen Augenblick und aus der damaligen allgemeinen Lage heraus.“⁴⁶ Isaak Emmanuilovič Babel’s (1894-1940) Erzählzyklus „Die Reiterarmee“ (1926) berichtet vom Kampf für die neue Gesellschaftsordnung, schreckte dabei nicht vor der brutalen und mörderischen Seite der Revolution und seiner Akteure zurück und fügte dem Bild des neuen Menschen einen hässlichen Kratzer zu. So berichtete der politische Kommissar Konkin in der nach ihm benannten Erzählung von seinem Zusammentreffen mit einem General, der sich nicht ergeben wollte: „In meiner Todesstunde“, schreit er, „bei meinem letzten Atemzug sag mir, Freund Kosak, bist du Kommunist, oder hast du gelogen?“ „Ich bin Kommunist.“ Da richtet sich mein Alter vom Boden auf, küßt sein Amulett, bricht seinen Säbel entzwei, und in seinen Augen leuchten zwei Lichter auf, zwei Laternen über der finsternen Steppe. „Verzeih“, sagt er. „Ich kann mich einem Kommunisten nicht ergeben.“ Und reicht mir die Hand. „Verzeih“, sagt er, „und nun töte mich auf Sodatentart.“⁴⁷ Vom Kampf erzählt ferner Aleksandr Aleksandrovič Fadeevs (1901-1956) „Die Neunzehn“ (1927), dessen Held Levinson sich in einem Russland, in dem „noch Millionen Menschen in Schmutz und Armut

⁴³ Gorki, Maxim. Die Mutter. In: Ders. Ausgewählte Werke. Erzählungen, Märchen, Erinnerungen. Berlin 1947, S. 127-269. Andrej Sinjavskij nannte Gor’kij’s „Mutter“ einen Erziehungsroman. In: Sinjavskij, Andrej. Der Traum vom neuen Menschen, S. 169.

⁴⁴ Gorki, Maxim. Die Mutter. In: Ders. Ausgewählte Werke. Erzählungen, Märchen, Erinnerungen, S. 269.

⁴⁵ Pilnjak, Boris. Das nackte Jahr. Berlin und Weimar 1980, S. 37.

⁴⁶ Furmanow, Dmitri. Tschapajew. Das Leben eines Revolutionärs. Berlin 1958, S. 243.

⁴⁷ Babel, Isaak. Die Reiterarmee und andere Erzählungen. Berlin 1964, S. 97.

lebten, unter einer langsamen und trägen Sonne mit primitivem Pflug das Feld bestellten, an einen bösen und dummen Gott glaubten“⁴⁸ nach „einem neuen, schönen, starken und guten Menschen“ sehnte.⁴⁹ Von Arbeitern und Bauern, die allein „für die Sowjetmacht“ jegliche Qualen auf sich nahmen,⁵⁰ erzählte Aleksandr Serafimovič (1863-1949) in „Der eiserne Strom“ (1924).

Das neue Leben nach dem Kampf schilderten Leonid Maksimovič Leonov (1899-1994) in „Die Dachse“ (1924)⁵¹ und Konstantin Aleksandrovič Fedin (1892-1977) in „Städte und Jahre“ (1924)⁵², die den Beginn des sich in den 1920er Jahren entwickelnden Genres der Sowjetliteratur markierten.⁵³ „Die klaren Züge neuer Menschen – Patrioten unserer Heimat“⁵⁴ lösten den Revolutionär ab, der die alte Macht besiegt hatte. Den Menschen, die nunmehr den Sozialismus errichteten, wandten sich die Romane „Zement“ (1925) von Fëdor Vasil’evič Gladkov (1883-1958) und „Neuland unterm Pflug“ (1930) von Michail Alexandrovič Šolochov (1905-1984) zu. „Zement“ veranschaulicht am Beispiel des verzweifelten Kampfes um den Wiederaufbau einer Zementfabrik den Kampf um eine neue Lebens- und Gesellschaftsform, in dessen Mittelpunkt die Industrialisierung als Ideal der neuen Gesellschaft stand.⁵⁵ „Neuland unterm Pflug“ beschreibt, wie die neue Zeit in eine Kosakensiedlung am Don einzieht.⁵⁶ Nikolaj Alekseevič Ostrovskij (1904-1936) erzählte in seinem 1930/1931 erschienenen Roman „Wie der Stahl gehärtet wurde“ die Geschichte Pavel Korčagins, eines jungen Mannes, der sein Leben der Russischen Revolution und dem Aufbau des Sozialismus opferte.⁵⁷ Pavel Korčagin blieb bis zum Ende der Sowjetunion als neuer Mensch ein gern zitiertes Vorbild für die sowjetische Jugend.⁵⁸ Filme gaben den vielen

⁴⁸ Fadejew, Alexander. Die Neunzehn. Berlin 1955, S. 130-131.

⁴⁹ Ebenda, S. 131.

⁵⁰ Serafimovitsch, A. Der eiserne Strom. Berlin 1952, S. 260.

⁵¹ Leonow, Leonid. Die Dachse. Berlin 1967.

⁵² Fedin, Konstantin. Städte und Jahre. Berlin und Weimar 1978.

⁵³ Mit einem Dekret vom 23. Juli 1922 wurde die Einrichtung einer Hauptverwaltung der Angelegenheiten der Literatur und des Verlagswesens beschlossen. Sie unterstand dem Volkskommissariat für Bildungswesen und damit bei seiner Gründung Volkskommissar Anatolij Vasil’evič Lunačarskij. Diese Zensureinrichtung bestand unter wechselnden Namen bis 1989. Über ihre Arbeit siehe auch: Westerman, Frank. Ingenieure der Seele. Schriftsteller unter Stalin – Eine Erkundungsreise. Berlin 2003, S. 153-180.

⁵⁴ Boldyrev, N. I. Die Erziehung der jungen Generation im Geiste des sowjetischen Patriotismus. Hrsg. vom Zentralrat der FDJ, Abteilung für die Arbeit unter den Lehrlingen und Berufsschülern. Leipzig 1954, S. 21. Der Artikel Boldyrevs sollte Funktionären der Freien Deutschen Jugend wertvolle Hinweise aus den reichen Erfahrungen der sowjetischen Pädagogik über die patriotische Erziehung geben. Insbesondere hervorgehoben wurden die Helden der Werke „Die junge Garde“, „Wie der Stahl gehärtet wurde“, „Die Erzählung von einem wahrhaften Menschen“, „Zwei Kapitäne“, „Der Sohn des Regiments“.

⁵⁵ Gladkov, Fjodor. Zement. Berlin o. J.

⁵⁶ Scholochow, Michail. Neuland unterm Pflug. Zweites Buch. Berlin und Weimar 1964.

⁵⁷ Ostrowski, Nikolai. Wie der Stahl gehärtet wurde. Berlin 1952.

⁵⁸ Während Sinjavskij Gor’kij’s „Mutter“ einen Erziehungsroman nannte, bezeichnete er Ostrovskij’s „Wie der Stahl gehärtet wurde“ als ein Lehrbuch des Lebens für die Jugend. In: Sinjavskij, Andrej. Der Traum vom neuen Menschen, S. 169. Ostrovskij fand auch in Boris Vasil’evs 1969 veröffentlichter Erzählung „Im Morgengrauen ist es noch still“ Erwähnung. Die im Zweiten Weltkrieg auf Ostrovskij angesprochene Soldatin erzählte, dass

Helden der Literatur ein Gesicht, präsentierten „leuchtende Bilder geliebter Helden aus dem Volke und neuer sowjetischer Menschen“.⁵⁹ Ihr Aussehen, ihre Gestalt, ihr Auftreten und ihre Leistungen und Taten sollten den Zuschauer ermutigen, es ihnen gleich zu tun, wie sie ein neuer Mensch, ein Held zu werden, der eine neue Gesellschaftsordnung errichten konnte. Um es mit den an die Tochter Iskra gerichteten Worten der Bürgerkriegskämpferin aus Boris L. Vasil'evs Roman „Und morgen war Krieg“ zu sagen: „Wer unserer Wahrheit ergeben ist, wird sie, wenn nötig, mit der Waffe in der Hand verteidigen. Das ist es, was man lernen muß. Aber Geschwätz ist nicht unsere Aufgabe. Wir bauen eine neue Gesellschaft, für Geschwätz haben wir keine Zeit.“⁶⁰

Mit einer Vielzahl von Gedichten begleitete allen voran Vladimir V. Majakovskij das Werden des neuen Menschen, feierte das revolutionäre Geschehen und gab in „Vladimir Il'ič“ von 1920 seiner Bewunderung für Lenin Ausdruck.⁶¹ Den Geräuschen der Revolution auf der Straße spürte Aleksandr Aleksandrovič Bloks (1880-1921) mit dichterischen Mitteln in „Dvenadcat“, „Zwölf“, aus dem Jahre 1918 nach.⁶² Lev Trockij (Lev Davidovič Bronštejn 1879-1940) sah in diesem Gedicht „die höchste Errungenschaft Bloks“, einen „Schrei der Verzweiflung über die untergehende Vergangenheit – aber ein Schrei der Verzweiflung, der sich bis zur Höhe der Hoffnung auf die Zukunft erhebt: die Musik der furchtgebietenden Ereignisse gab Blok ein“.⁶³ Neben Majakovskij und Blok gaben weniger bekannte Dichter den Hoffnungen Ausdruck, die sie in die neue Zeit, den neuen Menschen, setzten. So idealisierte der Dichter, Fabrikarbeiter und Gewerkschafter Alexej Kapitonovič Gastev (1882-1939) in seiner „Poezija rabočego udara“, „Poesie des Arbeiterschlages“, aus den Jahren 1918 bis 1921 den neuen Menschen als Arbeiter im Zeitalter der Maschinen.⁶⁴ Mit den Eigenschaften von Nägeln versah ihn Nikolaj Semënovič Tichonov (1896-1979) in seiner 1919 verfassten „Ballada o gvozdjach“, „Ballade über die Nägel“: „Gvozdi b delat' iz etich ljudej. Krepče b ne bylo v mire gvozdej.“ „Nägel aus diesen Menschen machen. Härtere

ihre Klasse seinem Schöpfer Briefe geschrieben habe. In: Wassiljew, Boris. Im Morgengrauen ist es noch still. Drei Erzählungen. Berlin 1976, S. 92.

⁵⁹ Boldyrev, N. I. Die Erziehung der jungen Generation im Geiste des sowjetischen Patriotismus, S. 35.

⁶⁰ Wassiljew, Boris. Und morgen war Krieg. Berlin und Weimar 1987, S. 59.

⁶¹ Majakovskij, V. V. „Vladimir Il'ič“. In: Ders. Izbrannye Sočinenija v dvuch tomach. Tom Pervyj, S. 125-127, (Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Erster Band, S. 125-127).

⁶² Blok, Aleksandr. „Dvenadcat“ („Zwölf“). In: Ders. Stichotvorenija i Poemy. (Gedichte). Moskau 1983, S. 164-177. „Ein dünnes Heftchen mit Gedichten von Blok“ schenkte ein junger Mann einer jener Soldatinnen aus Vasil'evs Erzählung „Im Morgengrauen ist es noch still“ und „ging als Freiwilliger an die Front“, S. 75.

⁶³ Trotzki, Leo. Literatur und Revolution, S. 101-102. Allerdings sah Trockij Blok nicht als „einen von uns“ an, sondern als einen, der „zu uns stürmte“. Ebenda, S. 106.

⁶⁴ Gastev, Alexej Kapitonovič. Stichotvorenija. M. 1923. Gedichte. Moskau 1923. Unter:

http://az.lib.ru/g/gastew_a_k/text_0010.shtml (letzter Zugriff 23.9.2018). Leo Matthias bezeichnete Gastev als den einzigen proletarischen Dichter. Die Fabrik, die im Zentrum seines Werks steht, gibt ihm „das Bild der Größe, den Ansporn und die Lust, H e r r dieser Welt zu werden“. Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Rußland. Berlin 1921, S. 69. Gesperrt im Text.

würde es in der Welt der Nägel nicht geben.“⁶⁵ Filipp Stepanovič Škulev (1866-1930) versah ihn schlicht mit dem Synonym Kommunist und besang seine Eigenschaften 1919 in dem Gedicht „Ja Kommunist“, „Ich bin Kommunist“.⁶⁶

Die zahlreichen Helden und Heldentaten in Literatur und Lyrik dienten durchaus pädagogischen Interessen und Zielen der politischen Führung. Aus diesem Grunde wird die Untersuchung an ausgesuchten Beispielen literarische Utopie mit der Lebenswirklichkeit konfrontieren.

2. Forschungsstand

Da das Hauptaugenmerk der Untersuchung auf der Befragung historischer Texte liegt, basiert sie in weiten Teilen auf den Originalschriften der für den Untersuchungszeitraum bedeutsamen Denker und Philosophen, Pädagogen und Politiker sowie Schriftsteller und Dichter. Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov, Pisarev, Odoevskij und Pirogov geben Auskunft über die Diskussionen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts unter russischen Intellektuellen geführt wurden, entwerfen zudem ein persönliches Bild der historischen Ereignisse, unter deren Eindruck sie ihre Schriften verfasst haben. In philosophischen und pädagogischen Abhandlungen, in Zeitschriftenartikeln, Romanen und Memoiren prangerten sie die gesellschaftlichen und politischen Zustände im Land an, stellten Forderungen nach einer gerechten Gesellschaftsordnung, deren Verwirklichung die Autoren insbesondere in der Bildung und Erziehung eines jeden Menschen zu erreichen hofften. Die Texte liegen in ihrer überwiegenden Zahl in Übersetzungen vor, die in der ehemaligen DDR vorgenommen wurden. Als historische Quellen dienen sie der Darstellung der von den Autoren angeregten und eingeleiteten bildungspolitischen Entwicklung im 19. Jahrhundert. Einleitungen, Kommentare und auch Anmerkungen der Texte stammen dagegen aus der Feder von Autoren und Pädagogen, die dem Sozialismus verbunden waren und müssen kritisch und mit der nötigen Distanz betrachtet werden. Die Vereinnahmung der Denker und Kritiker aus der Zarenzeit für den Sozialismus in der Sowjetunion und der DDR erklärt sich damit, dass sie in ihren Texten das Zarenregime kritisierten und eine gerechte Gesellschaftsordnung für die große Masse der in Armut und Leibeigenschaft lebenden Menschen forderten, wenn auch Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov, Pisarev und

⁶⁵ Tichonov, Nikolaj Seměnovič. Ballada o gvozdjach. Ballade über die Nägel. Unter: http://ctuxu.ru/article/selected_poetry/russia_xx/nachalo_sovetskoi_literatury/tihonov.htm#23 (letzter Zugriff 23.9.2018).

⁶⁶ Škulev, Filipp Stepanovič. Stichotvorenija. Ja Kommunist. 1919. Gedichte. Ich bin Kommunist. 1919. Unter: http://az.lib.ru/s/shkulew_f_s/text_0030.shtml (letzter Zugriff 23.9.2018).

Odoevskij in einer Zeit wirkten, in der von einer Revolution im Sinne Lenins und der Bol'sheviki und der Errichtung eines sozialistischen Systems noch wenig zu spüren war. Pirogovs Erinnerungen an die politischen Ereignisse und die philosophischen und pädagogischen Diskussionen des 19. Jahrhunderts, die er in einem Tagebuch niederschrieb, erschienen bereits 1894 in deutscher Übersetzung. Sie finden Ergänzung in einer amerikanischen Fassung aus dem Jahre 1991 und in seinen „Lebensfragen“ aus dem Jahre 1856.⁶⁷

Für die Analyse der maßgeblichen Entwicklung der Pädagogik im 19. Jahrhundert stehen die pädagogischen Schriften Konstantin D. Ušinskijs und Lev N. Tolstojs. Während Ušinskijs pädagogische Schriften in der ehemaligen DDR übersetzt wurden, stieß Tolstojs Wirken als Pädagoge auch in Westdeutschland auf große Resonanz. In der vorliegenden Untersuchung sollen neben seinen pädagogischen Niederschriften vor allem Briefe an Freunde und Verwandte, Aussagen seiner Zeitgenossen, zu denen auch Lenin und Krupskaja gehörten, und die Erinnerungen seines Schülers Vasilij Morosov Zeugnis über seine pädagogische Arbeit ablegen.⁶⁸ Die Darstellung und Analyse der Reformrichtung der Freien Erziehung, die sich auf die pädagogische Lehre Tolstojs bezieht, beruht vor allem auf Konstantin N. Ventcel's Schrift „Haus des Freien Kindes“, in der der Verfasser seine pädagogischen Intentionen und die Gründe für das Scheitern seines Projektes festhielt. Das Werk Stanislav T. Šackijs, von Oskar Anweiler für das Osteuropa-Institut der Freien Universität Berlin herausgegeben, gibt der vorliegenden Untersuchung Auskunft über die pädagogischen Ideen des Autors und über die praktische Umsetzung dieser Ideen in Sommerkolonien und Versuchsschulen. Šackijs pädagogische Arbeit und politische Haltung spiegelt zugleich die Veränderungen und die Weiterentwicklung pädagogischer Ideen und Konzepte in den Jahren von 1905 bis zur Revolution von 1917 und darüber hinaus bis in die 1920er Jahre hinein wider.

Der Untersuchung und Analyse der bildungspolitischen Arbeit der 1905 eingerichteten Duma dienen die zahlreichen von ihr initiierten Gesetzesvorhaben.⁶⁹ Bedeutendes und wegweisendes Dokument der Dumaarbeit war der Plan einer Einheitsschule, die der 1915 ins Amt berufene Volksbildungsministers Ignat'ev entwarf und den er 1929 in der Einleitung des

⁶⁷ Pirogov, Nikolai Ivanovich. Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes. Bibliothek Russischer Denkwürdigkeiten. Herausgegeben von Dr. Theodor Schiemann. Stuttgart 1894; Pirogov, Nikolai Ivanovich. Questions of Life. Diary of an Old Physician. Published in the United States of America by Science History Publications/U.S.A. 1991. Die russische Ausgabe Dnevnik starogo vrača ist zu finden unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_sochinenia-2_1916/go.8:fs.1/ (letzter Zugriff 23.10.2018).

⁶⁸ Morosow, Wassilij. Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstojs Schule zur Zeit der Bauernbefreiung. Mit einem Bilderzyklus „Landleben im alten Rußland“ von Curt Mühlenhaupt und einem Beitrag über „Sozialgeschichtliche Hintergründe der Freien Schule für Bauernkinder in Jasnaja Poljana 1859-1862“ von Bernhard Suin de Bouternard. Lindenfels/Odenwald 1978.

⁶⁹ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

Buchs „Russian Schools and Universities in the World War“ in englischer Sprache skizzierte. Den Einfluss westlicher Pädagogen auf Ignat’ev und mit ihm auf Šackij, Krupskaja und andere wichtige Pädagogen der Revolutionsjahre belegen beispielhaft die Schriften der in Russland intensiv diskutierten Reformpädagogen John Dewey und Georg Kerschensteiner. Für die Zeit nach 1917 ist der Entwurf einer Einheits-Arbeitsschule mit der Verbindung von Arbeit und Schule das grundlegende Dokument. Schriften und Reden der nach der Revolution für die Bildungspolitik Verantwortlichen, an ihrer Spitze Lenin, Anatolij V. Lunačarskij und Nadežda K. Krupskaja, verdeutlichen die Ziele ihrer Arbeit und zeigen die Schwierigkeiten auf, die der Verwirklichung von Einheits-Arbeitsschule und polytechnischer Bildung im Wege standen. Auch ihre Kontrahenten, die andere bildungspolitische Wege gehen wollten, finden mit ihren Entwürfen Berücksichtigung. Die Schriften von Marx und Engels werden als Grundlage für das pädagogische Denken und Handeln der für die Entwicklung einer sowjetischen Pädagogik Verantwortlichen zu Rate gezogen. In diesem Zusammenhang gilt der von Pavel P. Blonskij 1918 verfassten „Arbeitsschule“ als wichtigem Dokument einer idealen, dem Sozialismus dienenden Verbindung von Arbeit und Schule besondere Aufmerksamkeit.

Den Weg der Ukraine zeigen die Aussagen, Schriften und Dokumente der Ukrainischen Volksbildungsminister Jan P. Rjappo und Grigorij F. Grin’ko. Dem Pädagogen Anton Makarenko nähert sich die Untersuchung durch seine Bücher, in denen er sein pädagogisches Wirken niederschrieb. Sie werden ergänzt durch Biographien, Erinnerungen von Zeitgenossen, Lehrern und Schülern.

Die im Umfeld der Revolution entstandenen Romane und Gedichte, die die Errungenschaften der neuen sozialistischen Gesellschaftsordnung priesen und den neuen Menschen als den Erbauer und Träger der neuen Gesellschaftsordnung feierten, begleiteten in unterschiedlicher literarischer Qualität die Jahre des Umbruchs in Russland in fiktiver Gestalt.

Auszüge aus frühen Werken, aus Publikationen der Sowjetliteratur und auch in der Sowjetzeit zensierte Werke ergänzen die historischen Darstellungen und sollen den Widerspruch zwischen wirklichem und fiktivem Geschehen verdeutlichen.

Für die Geschichte und die Entwicklung des Bildungswesens im Russischen Reich des 19. Jahrhunderts und in den ersten Jahren der Sowjetrepublik ist nach wie vor das umfangreiche Standardwerk von Oskar Anweiler „Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalin-Ära“ aus dem Jahre 1964 (1978 neu

aufgelegt) maßgeblich.⁷⁰ Ergänzung findet die Geschichte Anweilers in einer von ihm mit Klaus Meyer herausgegebenen Sammlung von Dokumenten der sowjetischen Bildungspolitik von 1917 bis 1960.⁷¹ Die geistesgeschichtlichen Zusammenhänge, in denen die russische und sowjetische Pädagogik standen, stellte Leonard Froese (1924-1994) in seinem Buch „Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik“ her.⁷² Er zeigte auf, dass die nachrevolutionäre Pädagogik nicht allein im Marxismus und Leninismus wurzelt, sondern ebenso in der russischen Ideengeschichte des 19. Jahrhunderts mit seinen wichtigsten Ideengebern, denen ein wesentlicher Teil der vorliegenden Untersuchung gewidmet ist. Das Ende des Untersuchungszeitraums markiert die Habilitationsschrift von Marianne Krüger-Potratz, die unter der Fragestellung „Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft?“ die 1928 beginnende Theoriediskussion über den weiteren Weg der Pädagogik in der Sowjetunion analysiert.⁷³

Einen historischen Rahmen erhalten die Originalschriften durch die Auswertung der für den Untersuchungszeitraum relevanten Darstellungen der Geschichte Russlands. Von Bedeutung sind vor allem Werke, die die Besonderheiten der russischen Geschichte aufzeigen, auf jene Ereignisse und Entwicklungen verweisen, die 1917 in die Russische Revolution mündeten.⁷⁴ Da die Geschichte Russlands die Ereignisse und Geschehnisse in Bildung und Erziehung in der Zarenzeit wie in den Jahren der Revolutionen vor allem verortet, wird sie knapp erzählt und beruft sich auf die jüngsten Publikationen, will aber auch ältere, nach wie vor wertvolle historische Darstellungen der Russischen Geschichte, wie zum Beispiel von Günther Stökl (1916-1998) und Valentin Gitermann (1900-1965), nicht vernachlässigen.⁷⁵ Sie findet Ergänzung in Dokumenten aus dem Untersuchungszeitraum und Erinnerungen von Zeitgenossen.⁷⁶ Einen besonderen Einblick in die russische Geschichte und die Geschehnisse, die in die Revolution führten, gibt aus marxistischer Sicht der Historiker und Augenzeuge Michail Nikolaewiĉ Pokrovskij (1868-1932). Seine Aussagen werden mit der nötigen kritischen Distanz betrachtet.⁷⁷

⁷⁰ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Heidelberg 1964.

⁷¹ Anweiler, Oskar und Klaus Meyer (Hrsg.). Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg 1961.

⁷² Froese, Leonard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1956.

⁷³ Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931. München 1987.

⁷⁴ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

⁷⁵ Stökl, Günther. Russische Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 5. erweiterte Auflage. Stuttgart 1990. Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band. Dritte Auflage. Frankfurt am Main 1987.

⁷⁶ Vollständige Literaturangaben siehe Literaturverzeichnis.

⁷⁷ Pokrowski, M. Russische Geschichte. Berlin 1930.

Die Suche nach Dissertationen zu dem in der vorliegenden Untersuchung betrachteten Themenbereich hat in Deutschland zu einer Arbeit geführt. 2015 veröffentlichte Ekaterina Egorova ihre Dissertation zum Thema „Das Bildungswesen in Russland unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung“, in der sie allerdings nur am Rande auf die in dieser Arbeit untersuchten Pädagogen und ihre Konzepte eingeht.⁷⁸ Von den in der Russischen Nationalbibliothek in Moskau vorliegenden Dissertationen sollen für den Zeitraum von 2010 bis 2018 an dieser Stelle hervorgehoben werden die Arbeiten Rol' Sovetskogo gosudarstva i obščestva v formirovanii ‚novogo čeloveka‘: na primere raboty škol Nižnego Povolž'ja v 1917-1927, Die Rolle des Sowjetischen Staates und der Gesellschaft bei der Bildung des ‚neuen Menschen‘: am Beispiel der Arbeit der Schulen des Unteren Wolgagebiets von 1917-1929 von Svetlana Alekseevna Bekmurzaeva, Astrachan' 2010; Social'no-pedagogičeskoe soprovoždenie professional'noj orientacii staršeklassenikov v edinom obrazovatel'nom prostranstve, Die sozialpädagogische Begleitung der Berufsberatung von Schülern der oberen Klassen in einem einheitlichen Bildungsraum von Narine Vladislavovna Taržumanjan, Moskau 2015; Razvitie roditel'skoj kultury v tradicijach otečestvennoj pedagogiki XII-XX vekov: paradigmalyj podchod. Die Entwicklung der elterlichen Kultur in den Traditionen der vaterländischen Pädagogik vom 12. bis zum 20. Jahrhundert: paradigmatischer Ansatz von Ljudmila Aleksandrovna Gricaj, Moskau 2016; Otečestvennaja istoriografija pedagogičeskogo nasledija: A. S. Makarenko: 1923-2013 gg. Die vaterländische Geschichtsschreibung des pädagogischen Erbes von A. S. Makarenko: 1923-2013 von Elena Jur'evna Ilaltdinova, Nižnij Novgorod 2015; Formirovanie social'noj otvetstvennosti podrostkov v uslovijach sel'skogo soobščestva. Die Bildung sozialer Verantwortung Jugendlicher in ländlichen Gemeinden von Rasima Kin'jalievna Abubakirova, Moskau 2015; Genezis idei samostojatel'nosti mladšich škol'nikov v gumanističeskoj pedagogike Rossii serediny XIX – načala XX vv. Die Entstehung der Idee der Unabhängigkeit jüngerer Schüler in der humanistischen Pädagogik Russlands von der Mitte des 19. Jahrhunderts bis zum Ende des 20. Jahrhunderts von Elena Sergeevna Skljueva, Stavropol' 2015; Social'noe vospitanie v otečestvennoj sisteme doprizyvnoj podgotovki: 1918-1928 gg. Soziale Erziehung im vaterländischen System der vormilitärischen Ausbildung 1918-1928 von Ljudmila Vladimirovna Filonenko, Voronež 2015; Pedagogičeskie uslovija nraštvennogo vospitanija staršeklassenikov po sisteme A. S. Makarenko. Pädagogische Bedingungen der moralischen

⁷⁸ Die Dissertation erschien 2016 unter dem gleichen Titel als Buch. Egorova, Ekaterina. Das Bildungswesen in Russland unter dem Gesichtspunkt der Individualisierung. Hildesheim, Zürich, New York 2016. Zu keinem der in der vorliegenden Arbeit bearbeiteten Themen im Zusammenhang mit der Entwicklung einer sowjetischen Pädagogik konnte eine Hochschulschrift neueren Datums gefunden werden.

Erziehung älterer Schüler durch das System A. S. Makarenkos von Elena Aleksandrovna Bazalej, Moskau 2014; Istorija funkcionirovanija i razvitija sistemy detskich domov RSFSR v 1929-1941 gg. Die Geschichte der Funktionsweise und der Entwicklung des Systems der Kinderhäuser in Russland von 1929-1941 von Anastasija Aleksandrovna Karaseva, Moskau 2015; Gosudarstvennaja politika Sovetskoj vlasti v oblasti obrazovanija i prosveščeniija vzroslogo naselenija v 1917-1927 gg. Die Staatspolitik der Sowjetmacht auf dem Gebiet der Bildung der erwachsenen Bevölkerung von 1917-1927 von Antonina Innokent'evna Sažina, Astrachan' 2015; Bor'ba s besprizornost'ju i beznadzornost'ju nesovershennoletnich v RSFSR v 1920-1930-e gg. Der Kampf gegen Verwahrlosung und Unbeaufsichtigung Minderjähriger in Russland von 1920-1930 von Ekaterina Alekseevna Bender, Sankt-Peterburg 2015; Dejatel'nost' gosudarsvennych i obščestvennych organizacij po likvidazii besprizornosti v Rossii v 1920-e gg. Die Tätigkeit staatlicher und gesellschaftlicher Organisationen für die Beseitigung der Verwahrlosung in Russland in den 1920er Jahren von Vadim Valer'evič Feonyčev, Ul'janovsk 2016; Social'nyj status ženščin-učitelej narodnych učilišč v Rossii v konce XIX-načale XX vekov: po materialam Tavričeskoj gubernii. Der soziale Status der Lehrerinnen in öffentlichen Schule in Russland vom Ende des 19. bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts: mit Material der Provinz Taurien von Dar'ja Andreevna Gromova, Moskau 2016.⁷⁹

Zitierte Texte russischer Autoren werden in ihrem Schriftbild transliteriert und in die deutsche Sprache übertragen. Ausnahmen bilden Internetadressen in russischer Sprache. Zeitangaben werden bis zur Kalenderreform nach der Revolution sowohl mit Datum des julianischen als auch des gregorianischen Kalenders angegeben. Liegt für diesen Zeitraum nur ein Datum vor, wird nur dieses genannt. Lange Zitate werden in der Regel einzeilig aus dem laufenden Text hervorgehoben, aber auch im Text belassen, wenn es für den Lesefluss von Vorteil ist. Die unterschiedlichen Schreibweisen russischer Eigennamen und russischer Buchtitel sind den verschiedenen Formen der Transliteration des russischen Schriftbildes in lateinische Buchstaben geschuldet. Voneinander abweichende Bezeichnungen für staatliche Institutionen, für Kongresse und politische Versammlungen gehen auf die unterschiedlichen Übersetzungen zurück.

⁷⁹ Die genannten Arbeiten sind zu finden unter:

<https://search.rsl.ru/ru/search#yf=2010&yt=2016&vc=13.00.00&p=2&q=%22%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%87%D0%B5%D0%BB%D0%BE%D0%B2%D0%B5%D0%BA%D0%B0%22> (letzter Zugriff 20. Mai 2018). Für den Zeitraum 2017 bis 2018 lagen keine Arbeiten vor, die für die Themenbereiche der vorliegenden Untersuchung von Interesse waren.

II. Gesellschaftliche und politische Umbrüche in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

1. Reformen in Politik und Bildung

„Da Wir für eine der wichtigsten unserer Regierungssorgen die Bildung des Volkes als ein Unterpfand der künftigen Wohlfahrt unseres geliebten Rußlands erkennen, wünschen Wir, dass die Lehranstalten des Ministeriums für Volksaufklärung sich unter unserer Aufsicht und Fürsorge befinden.“ (Erlass Aleksandrs II. vom 5. Mai 1856)⁸⁰

Die fünfziger und sechziger Jahre des 19. Jahrhunderts waren für das Russische Reich Jahre gesellschaftlicher Umbrüche, Jahre des kulturellen, sozialen, ökonomischen und politischen Wandels. Der verlorene Krimkrieg 1856 hatte die Rückständigkeit des Landes offenbart. „Das Bild, das sich viele Russen von ihrem Land – als dem größten, reichsten und mächtigsten der Welt – gemacht hatten“, schrieb Orlando Figes, „war plötzlich zerstört. Die Rückständigkeit Russlands war bloßgestellt worden und aus sämtlichen Gesellschaftskreisen hörte man Rufe nach Reformen. Alles wurde nun hinterfragt. Die Krim-Katastrophe hatte die Mängel aller russischen Institutionen sichtbar werden lassen – nicht nur die Korruption und Inkompetenz der Militärführung, die technologische Rückständigkeit der Armee und der Flotte (...), sondern auch die klägliche Situation und das Analphabetentum der Leibeigenen, aus denen die Streitkräfte bestanden hatten, die Unfähigkeit der Leibeigenenwirtschaft, einen Staat im Krieg gegen die Industriemächte aufrechtzuerhalten, und die Versäumnisse der Autokratie selbst!“⁸¹ Mit einem am 19./31. März 1856 erlassenen Manifest „Im Hinblick auf die Wiederherstellung des Friedens“ suchte der seit 1855 regierende Zar Aleksandr II. (1818-1881) offiziell auf die demütigende Niederlage des Krimkrieges zu reagieren. „Mit Gottes Hilfe“ sollte sich nunmehr „überall und mit neuer Kraft (...) das Streben nach Aufklärung entwickeln und nach nützlicher Tätigkeit jeder Art“ und „jedermann (möge auch) unter gleichem Schutz der für alle gleich gerechten Gesetze die wohlerworbenen Früchte seiner Arbeit genießen.“⁸² Reformen in vielen Bereichen der Gesellschaft, allen voran die Beseitigung der Leibeigenschaft, sollten der Verwirklichung dieser hehren Ziele dienen.⁸³ In

⁸⁰ Erlass Aleksandrs II. vom 5. Mai 1856. Zitiert in: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Eilfter Band. Hrsg. von Dr. K. A. Schmid. Gotha 1878, S. 270.

⁸¹ Figes, Orlando. Krimkrieg. Der letzte Kreuzzug. 2. Auflage. Berlin 2011, S. 622-623. Siehe dazu auch: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands. Vom Mittelalter bis zur Oktoberrevolution. 2. Auflage. München 2013, S. 784-793.

⁸² Zitiert in: Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 149.

⁸³ Besonders Konstantin Nikolaevič (1827-1892), Bruder Aleksandrs II., ab 1855 verantwortlich für die Marine, vertrat eine liberale Position und unterstützte seinen Bruder bei seinen Reformvorhaben. Nach Hildermeier „(stand) er im Ruf eines entschiedenen Modernisierers“, der „dank seines energiegeladenen, brüskten Temperaments auch über die nötige Durchsetzungsfähigkeit verfügte“. Seit 1857 war er Mitglied des Geheimen Komitees für Bauernangelegenheiten, seit 1860 saß er dem Hauptkomitee für Bauernangelegenheiten vor, beteiligte sich an der Vorbereitung für die Abschaffung der Leibeigenschaft, saß der Vorbereitungscommission

seiner Rede vor dem Moskauer Adel am 30. März 1856 hatte der Zar seine Motivation mit den Worten erläutert, es sei besser, eine Reform von oben durchzuführen, als auf Zwang „von unten“ zu warten.⁸⁴ Manfred Hildermeier vertritt die Auffassung, dass der verlorene Krimkrieg das Zarenreich von der Rolle eines „Gendarms Europas“ und der Konkurrenz mit den europäischen Mächten befreite und ihm auf diese Weise die Möglichkeit eröffnete, „sich auf die überfälligen inneren Reformen zu konzentrieren – eine Chance, die Alexander II. nutzte und die eine neue Ära der russischen Geschichte einläutete“.⁸⁵

1.1 Die Verordnung vom 19. Februar 1861 als Impulsgeber politischer Reformen

Fünf Jahre später unterzeichnete der Zar zum sechsten Jahrestag seiner Thronbesteigung am 19. Februar/3. März 1861 das von den Reformanhängern Jurij Fëdorovič Samarin (1819-1876) und Nikolaj Aleksejevič Miljutin (1818-1872) entworfene kaiserliche Manifest zur Befreiung der Bauern, dessen Regelungen in einem Zeitraum von zwei Jahren verwirklicht werden sollten.⁸⁶ Die darin gesetzlich garantierte Freiheit der leibeigenen Bauern im Sinne persönlicher Rechtsfähigkeit, wörtlich hieß es „Kraft der bezeichneten neuen Verordnungen werden die Leibeigenen ihrer Zeit die vollen Rechte freier Landbewohner erhalten“, ⁸⁷ löste bei zeitgenössischen Schriftstellern, Kritikern und Pädagogen unterschiedliche Reaktionen aus.⁸⁸ So setzten Aleksandr I. Herzen und Nikolaj G. Černyševskij wie auch der Pädagoge Konstantin D. Ušinskij große Hoffnungen in die versprochenen Reformen der Verordnung vom 19. Februar. Herzen und Černyševskij, die in der russischen Dorfgemeinde das Ideal eines

für die provinzielle Verwaltungsreform 1861 vor, unterstützte die Verwirklichung der Justizreform von 1864, war Vorsitzender des Reichsrats, hielt 1873 den Vorsitz der abschließenden Kommission zur Reform des Militärdienstes inne. Wegen seiner liberalen Haltung schickte ihn Aleksandr III. in den Ruhestand. Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 886; S. 905; S. 916; S. 939; S. 953.

⁸⁴ Zaionchkovsky. P. A. The Abolition of Serfdom in Russia. Gulf Breeze 1978, S. 43. Zitiert in: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 884; zitiert auch in: Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 537. Stökl vertritt die Haltung, dass der Zar mit diesen Worten unverblümt das Hauptmotiv seiner Regierung zum Ausdruck brachte. Bei Hildermeier wie auch bei Stökl ist nur das Datum 30. März angegeben.

⁸⁵ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 793.

⁸⁶ Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 162. Zu den Kommissionen, Komitees und den politischen Kräften, die für die Entstehung des Statuts verantwortlich waren, siehe: Hildermeier, Manfred, Geschichte Russlands, S. 884-891. Text in: Allerhöchst von Seiner Kaiserlichen Majestät am 19. Februar 1861 bestätigte Verordnung über die aus der Leibeigenschaft getretenen Bauern. In das Deutsche übertragen von Wilhelm Baron von der Recke. Mitau 1861. Unter: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b265867;view=1up;seq=12](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b265867;view=1up;seq=12) (letzter Zugriff 23.9.2018). Im Folgenden daher Verordnung vom 19. Februar 1861 genannt.

⁸⁷ Recke, Baron Wilhelm von der. Allerhöchst von Seiner Kaiserlichen Majestät am 19. Februar 1861 bestätigte Verordnung über die aus der Leibeigenschaft getretenen Bauern, S. IX. Unter: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b265867;view=1up;seq=12](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b265867;view=1up;seq=12) (letzter Zugriff 23.9.2018).

⁸⁸ Eine Zusammenfassung der Folgen für die Bauern ist nachzulesen in: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 895-899.

russischen Gemeinwesens sahen,⁸⁹ mussten nach Aufständen und Bauernunruhen, die zahlreiche Tote forderten, allerdings erkennen, dass ihre Hoffnungen getrogen hatten.⁹⁰ „Nach Jahrhunderten des Leidens, das die menschliche Geduld in vollem Maße übertraf, hat das Morgenrot der bäuerlichen Freiheit Feuer gefangen. (...) Tausende und Abertausende von Menschen erwarteten mit einem Zittern des Herzens das Erscheinen des Ukas“, formulierte Herzen unter der Überschrift „Der archaische Bischof, eine vorsintflutliche Regierung und das betrogene Volk“ im August 1861, um empört fortzufahren: „Die Bauern verstanden nicht, dass die Befreiung ein Betrug war, sie glaubten den Worten des Zaren – der Zar befahl, sie zu ermorden, wie Hunde; blutige und niederträchtige Taten wurden begangen.“⁹¹ Černyševskij war nach den Worten Georg Steklows über die Verordnung „tief entrüstet“⁹² und reagierte mit kritischen Veröffentlichungen, so auch mit einer Proklamation, die sich an die Bauern richtete.⁹³ Auch wenn diese Proklamation aus Sicht Michail N. Pokrovskijs keine Verbreitung fand, wurde Černyševskij verhaftet. Um eine Verurteilung zu rechtfertigen, wurden nach

⁸⁹ Obščina ist die Bezeichnung für die russische Dorfgemeinde, der alle Bauern eines Dorfes angehörten. Der gemeinsame Grund und Boden wurde periodisch umverteilt. Über Aleksandr Herzen und seine Auffassung von der obščina in: Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 191-192. Pokrovskij zitierte aus einem Brief Herzens an den französischen Historiker Jules Michelet aus dem Jahre 1851.

⁹⁰ Zur Aufhebung der Leibeigenschaft und vereinzelter Bauernunruhen siehe: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 884-895. Der marxistische Historiker Pokrovskij erwähnte in seiner Russischen Geschichte spontane Bauernunruhen im Kursker Gebiet wegen Landraub und Waldfrevel. Es handelte sich nach seinen Worten zwar um eine Vielzahl, er nannte „mehr als 2000“ an „Bauernputschen“, die allerdings nicht in einem großen Aufstand mündeten. Pokrowski., M. Russische Geschichte, S. 154-155. Herzen berichtete über einen Aufstand der Bauern im Gouvernement Kasan im April 1861, dessen Anführer vom Zarenregime erschossen worden war. Herzen, A. I. Briefe an einen Gegner. Zweiter Brief. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften. Moskau 1949, S. 581. Aus Sicht Herzens leiteten die Bauernunruhen die Zeit der Proteste und der blutigen Antwort des Regimes ein.

⁹¹ Herzen, Alexander I. Der archaische Bischof, eine vorsintflutliche Regierung und das betrogene Volk (Auszüge) (August 1861) Quelle: Gercen, Aleksandr: Iskopaemyj episkop, dopotopnoe pravitel'stvo i obmanutyj narod (avgust 1861 g.), in: Fedorov, V. A.: Konec krepostničestva v Rossii. Dokumenty, pis'ma, memuary, stat'i. Das Ende der Leibeigenschaft in Russland. Dokumente, Briefe, Erinnerungen, Artikel. Moskva 1994, S. 330-331. Abgedruckt in: „Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit. Dokumente. Kulturen der Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Transfer zwischen Westeuropa und Russland. Hrsg. von Aljona Brewer, Anna Lenkewitz und Stefan Plaggenborg unter Mitarbeit von Corinna Kuhr-Korolev und Lukas Mücke. Entstanden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojektes „Kulturen der Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Transfer zwischen Westeuropa und Russland“. © 2014 Collegium Carolinum e.V., München, S. 269 und 270. Online-Quellensammlung [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017). Bereits am 1. Juni hatte Herzen einen Bericht über die Niederschlagung des Bauernaufstandes in Bezdna verfasst. Herzen, Alexander I. Das Martyrologium der Bauern (1. Juni 1861. Quelle: Gercen, A. I.: Martirolog krest'jan, in: Kolokol, Nr. 100 (1. Juni 1861), S. 837-838. Abgedruckt in: „Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit. Dokumente, S. 272-274. Online-Quellensammlung [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

⁹² Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild. Stuttgart 1913, S. 76. Hinter Georg Steklow verbirgt sich der Historiker, Journalist und russische Revolutionär Jurij Michajlovič Steklov, der 1941 als Opfer der Stalinschen Säuberungen im Gefängnis starb.

⁹³ Steklow sprach in seiner Schrift nicht ausdrücklich von einer Proklamation, zitierte vielmehr Aussagen Černyševskijs, mit denen er darauf reagierte, dass „die Regierung die große Reform im Interesse der Gutsbesitzer verstümmelte und zum Nachteil der Bauern durchführen wollte“. Ebenda, S. 76. Manfred Hildermeier schreibt in seiner Geschichte Russlands: „So richtete er einen Aufruf ‚An die Adelsbauern‘, sich zu erheben und die Autokratie zu stürzen.“ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 942. Auszüge aus der Proklamation von 1862 siehe: Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 199-200.

seinen Worten Fälschungen als Beweise seiner Urheberschaft angefertigt.⁹⁴ Der russische Schriftsteller Vladimir Vladimirovič Nabokov (1899-1977) stellte in seiner Biographie Černyševskijs, von der noch einmal die Rede sein wird, sogar die Behauptung auf, dass die Proklamation von vornherein eine von den Behörden in Auftrag gegebene Fälschung gewesen war, „um Tschernyschewskij unschädlich zu machen“.⁹⁵

Während Černyševskij für seinen Aufruf an die Bauern sein Leben in Freiheit einbüßte, konstatierte Pokrovskij, dass nur naive Sozialisten in dem Ideal der russischen Dorfgemeinde, von dem Herzen und Černyševskij träumten, ein „Pfand des kommenden Sozialismus“ hatten sehen können. Aus seiner Sicht nutzte der Absolutismus die Dorfgemeinde als ein Mittel, ihn von politischen Aktivitäten abzuhalten, damit er „gebunden durch die ‚natürlichen Bande‘ dieser solidarischen Haftung, auf seiner Scholle sitzen und an keine Partei denken, nicht einmal zu einer Gewerkschaft kommen“ konnte.⁹⁶

Wie es allerdings in der Wirklichkeit aussehen konnte, wie Bauern und Adel auf die Verordnung reagierten, sollen Beispiele aus Kursk und Tver zeigen. „Die Bauern schenken den Erklärungen, die sie von den Gutsbesitzern und deren Beauftragten über die neue Verordnung erhalten, nicht den geringsten Glauben“, hieß es in einer Meldung vom 26. April 1861 an Zar Aleksandr II. aus Kursk über die Gründe der Bauernunruhen in verschiedenen Landkreisen.⁹⁷ Sie konnten den Erklärungen keinen Glauben schenken, da sie nicht lesen konnten und auf Interpretationen angewiesen waren, die nach Auffassung des Verfassers nicht selten den „Keim zur Auflehnung gegen die Gutsbesitzer“ legten. Auch die Gutsbesitzer selbst trugen zur Auflehnung der Bauern bei, indem ein großer Teil von ihnen „sein Streben lediglich auf Erhaltung der alten Ordnung“ richtete und „offensichtlich nicht bereit“ war, „auf die bisherigen Rechte zu verzichten“.⁹⁸ Der Verfasser gab am Ende der Meldung seiner Hoffnung Ausdruck, dass das Manifest, nach seinen Worten „ein wahrer Segen“, nunmehr das von den Bauern gezeichnete Bild „kleinlicher Unterdrückung, Erniedrigung und Beleidigung, ein Bild der Ungerechtigkeit und des Ruins, und all das auf Grund der Leibeigenschaftsgesetze bei völliger Straflosigkeit der Gutsbesitzer“ revidieren würde.⁹⁹ Aus

⁹⁴ Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 199.

⁹⁵ In seinen Roman „Die Gabe“ hatte Nabokov seinen Helden als Kapitel 4 eine Biographie Černyševskijs schreiben lassen. Nabokov, Vladimir. Die Gabe. Reinbek bei Hamburg 1993, S. 439.

⁹⁶ Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 196-197.

⁹⁷ Meldung Nr. 71: 26. April (1861) Flügeladjutant A. S. Korsakov an Alexander II. Markov, Walter. Die Bauernbewegung des Jahres 1861 in Russland nach Aufhebung der Leibeigenschaft. Meldungen der Suiten-Generäle und Flügeladjutanten. Berichte der Governementsstaatsanwälte und Kreisfiskale, Teil I und II. Übersetzt von Heinz Müller, Berlin 1958, S. 126-129. Abgedruckt in: „Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit. Dokumente, S. 252. Online-Quellensammlung [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

⁹⁸ Ebenda.

⁹⁹ Ebenda, S. 253.

einem Grußschreiben des Adels von Tver an den Zaren Aleksandr II. ein Jahr nach der Verordnung vom 19. Februar geht hervor, dass Unterdrückung und Erniedrigung als Auslöser der Unruhen noch kein Ende gefunden hatten. Wohl hatte das Manifest nach den Worten des Adels das materielle Gemeinwohl der Bauern etwas verbessert, „sie aber nicht aus der sklavischen Abhängigkeit (befreit)“. „Der verständige Sinn des Volkes kann die Freiheit, die durch Eure Kaiserliche Majestät proklamiert wurde“, schrieb der Adel von Tver weiter, „nicht mit seinen momentanen Verpflichtungen gegenüber den Gutsbesitzern und mit der künstlichen Trennung zwischen den Bevölkerungsschichten versöhnen.“¹⁰⁰ Die Verfasser kritisierten, dass „anstelle einer gleichzeitigen und verpflichtenden Umformung der Leibeigenen in freie und unabhängige Grundbesitzer“ ein System von freiwilligen Vereinbarungen eingeführt worden war, das „sowohl die Bauern als auch die Gutsbesitzer in den äußersten Ruin“ treiben würde, und zeigten sich davon überzeugt, „dass all die Reformen fehlschlagen werden, weil sie ohne die Zustimmung und das Wissen des Volkes unternommen wurden“.¹⁰¹ Während der Adel von Tver in „eine(r) Versammlung gewählter Vertreter aus ganz Russland“¹⁰² das einzige Mittel sah, den Forderungen des Manifests vom 19. Februar gerecht zu werden, verwies Vera Nikolaevna Figner (1852-1942) aus der Sicht einer Revolutionärin auf die maßgebliche Rolle allein des Volkes bei der gerechten Verwirklichung der Bauernbefreiung. In ihren Lebenserinnerungen „Nacht über Rußland“ schrieb sie, dass die Bauern durch die Reform die „Freiheit der Person und einen Teil des Landes der Gutsbesitzer, deren Leibeigene sie gewesen waren“ erhielten. Ihre Hoffnung aber war es aus Sicht Figners gewesen, „mit der persönlichen Freiheit auch das ganze im Besitz der Gutsherren befindliche Land zu bekommen“. Da der Bauer nur wenig Land erhalten hatte, konnte er nicht glauben, dass ihm „die wirkliche Freiheit gegeben sei, und er meinte, es müßte ihm eine andere Freiheit gegeben werden, die das ganze Land dem Volke zuteilen würde“.¹⁰³ Da das Volk in der Interpretation Figners von jeher davon überzeugt gewesen sei, dass der natürliche Besitzer des Landes nur der sein konnte, der es bearbeitete, also der Bauer, gehörte seit der Bauernbefreiung die Losung „Das Land – dem Volke“ in jedes revolutionäre Programm.¹⁰⁴ Konstantin D. Ušinskij sah in der Verordnung vom 19. Februar 1861 nicht allein einen ersten Schritt auf dem Wege zur Verwirklichung der Losung „Das Land – dem

¹⁰⁰ Alleruntertänigst an den Herrscher gerichtetes Grußschreiben des Adels von Tver', Februar 1862. In: Lemke, M.: Očerki osvoboditel'nogo dviženija „šestidesjatyehgodov“. Po neizdannym dokumentam. S portretami. St. Peterburg 1908, S. 447-449. (Studien zur Befreiungsbewegung der „Sechzigerjahre“. Unveröffentlichte Dokumente. Mit Bildern. St. Peterburg 1908, S. 447-449.) Abgedruckt in: „Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit. Dokumente, S. 249. [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹⁰¹ Ebenda, S. 250.

¹⁰² Ebenda, S. 251.

¹⁰³ Figner, Wera. Nacht über Rußland. Berlin 1928, S. 13.

¹⁰⁴ Ebenda, S. 14.

Volke“, sondern vor allem das „Fundament, auf dem nach und nach das Gebäude einer vollständigen neuen Lebensweise für die Landbevölkerung aufgebaut werden“¹⁰⁵ müsse. Er nahm als ihre bedeutsame Ergänzung die Bildung für die ländliche Bevölkerung in den Blick, ohne die nach seinem Verständnis Veränderungen in der russischen Gesellschaft nicht möglich schienen. Bildung für die ländliche Bevölkerung erforderte aus seiner Sicht die Einrichtung von Volksschulen auf den Dörfern, für die er den Staat in der Verantwortung sah. So lauteten die Fragen, die der Pädagoge Ušinskij im Jahr der Bauernbefreiung stellte: Was sollen die russischen Volksschulen vorstellen? Wie und wo sollen sie errichtet werden? Was und wie soll in ihnen unterrichtet werden? Woher sollen die Lehrer für sie kommen? Wie sollen diese Lehrer sein? In welchem Verhältnis sollen die Volksschulen einerseits zur Gesellschaft, andererseits zur allgemeinen Schulverwaltung stehen?¹⁰⁶ Fragen, die er in seinen, in der Untersuchung ausführlich analysierten pädagogischen Aufsätzen zu beantworten suchte.

Dem Gesetz der Bauernbefreiung¹⁰⁷ folgten weitere Reformen mit dem Ziel, die im Krimkrieg erkannten gesellschaftlichen Missstände zu beheben. 1864 verkündete der Zar eine neue Prozessordnung, die der Bevölkerung versprach, dass „Rußland fortan sich einer raschen, gerechten, milden und für alle Untertanen – ohne Rücksicht auf deren Stand – auch gleichen Justiz erfreuen werde“.¹⁰⁸ Am 1./13. Januar desselben Jahres wurde als Kompromiss zwischen den Anhängern des Absolutismus und den Befürwortern der Idee einer lokalen Autonomie ein Gesetz über die Einrichtungen ländlicher Selbstverwaltung erlassen.¹⁰⁹ 1865 trat ein Gesetz in Kraft, das das Presse- und Publikationswesen neu regelte. Bücher mit mehr als 160 Seiten durften zensurfrei gedruckt werden, eine Vorzensur für Zeitungen und Zeitschriften entfiel, jedoch benötigten sie eine Lizenz der Regierung. Das bedeutete, die Regierung konnte weiterhin gegen Publikationen vorgehen, die ihr missfielen, sie konnte verwarnen oder eine Publikation verbieten.¹¹⁰ 1870 erhielten die in den Städten lebenden Grundbesitzer, Gewerbetreibenden und Kaufleute das Recht, Selbstverwaltungskörperschaften einzurichten,

¹⁰⁵ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 113.

¹⁰⁶ Ebenda, S. 122.

¹⁰⁷ Recke, Baron Wilhelm von der. Allerhöchst von Seiner Kaiserlichen Majestät am 19. Februar 1861 bestätigte Verordnung über die aus der Leibeigenschaft getretenen Bauern. Unter: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b265867;view=1up;seq=12](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b265867;view=1up;seq=12) (letzter Zugriff 23.9.2018).

¹⁰⁸ Zitiert in: Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 166. Zur Reformdebatte und Gerichtsverfassung siehe: Baberowski, Jörg. Autokratie und Justiz. Zum Verhältnis von Rechtsstaatlichkeit und Rückständigkeit im ausgehenden Zarenreich 1864-1914. Studien zur europäischen Rechtsgeschichte. Band 78. Frankfurt am Main 1996, S. 39-116.

¹⁰⁹ Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 170. Siehe auch: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 899-906.

¹¹⁰ Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 178.

das heißt aus ihren Reihen ein Stadtoberhaupt und Abgeordnete für die städtische Duma zu benennen.¹¹¹ Das neue Militärgesetz von 1874 führte die allgemeine Wehrpflicht ein und reduzierte den Wehrdienst von ursprünglich 25 Jahren auf sechs Jahre.¹¹²

Doch ohne weitreichende Reformen im Bildungswesen sahen kritische zeitgenössische Intellektuelle und Pädagogen, von denen Ušinskij bereits erwähnt wurde, keinen Weg, die russische Bevölkerung, vor allem die Landbevölkerung, zu eigenständigen Menschen zu erziehen und die Rückständigkeit des Landes zu überwinden. Das bedeutete, sich von den Bildungsinhalten Nikolaus I., die im Namen der Dreifaltigkeit „Pravoslavie, Samoderžavie i narodnost“¹¹³ lehrten, zu verabschieden, von der „Gottesfurcht, Vaterlandsliebe und Gehorsam gegen die Obrigkeit“, die in einer von Nikolaj A. Dobroljubov zitierten Rede aus Anlass einer Entlassungsfeier des Pädagogischen Hauptinstitutes in Sankt Petersburg 1856 hervorgehoben wurden.¹¹⁴ Für die russischen Hochschulen hatten diese Erziehungsziele nach den Worten Georg Steklows in den 1840er Jahren „eine Epoche des Verfalls und Stillstandes“ bedeutet, fürchtete das Regime sie doch als „Pflanzstätten der Verschwörung“,¹¹⁵ hervorgerufen durch eine aus seiner Sicht irrationale Angst vor den Wissenschaften. Im Gegensatz zu seinem Vorgänger bezeichnete Aleksandr II. in dem bereits genannten Erlass vom 5. Mai 1856 „die Bildung des Volkes“ nunmehr „als ein Unterpfand der künftigen Wohlfahrt unseres geliebten Russlands“¹¹⁶ und stellte die Lehranstalten des Ministeriums für Volksaufklärung unter seine Aufsicht. Bereits als Thronfolger und Chef der Militäranstalten hatte er seiner Wertschätzung gegenüber dem Lehrberuf in einer Denkschrift Ausdruck gegeben: „Es ist unbestreitbar, daß eins der hauptsächlichen Bedürfnisse der Regierung die Gewinnung tüchtiger Lehrer der jungen Generation, *moralischer, gebildeter und fähiger* Leute ist; (...) Diesen Beruf verfallen lassen, wäre ein schrecklicher politischer Fehler; er

¹¹¹ Ebenda, S. 174-175.

¹¹² Ebenda, S. 176-177. Zur Entstehung der Verordnung des 19. Februar und über seine zahlreichen Akteure siehe auch: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 884-889; zur Zemstvo-Reform, S. 899-906; zur Justizreform S. 914-923; zur Stadtreform S. 923-934; zur Armee reform S. 934-940.

¹¹³ Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 7 nannte diese Dreifaltigkeit „Orthodoxie, Alleinherrschaft, Volkstümlichkeit“. Diese Dreifaltigkeit formulierte Sergej Semënovič Uvarov, Minister für Volksaufklärung von 1833 bis 1849, in einem Zirkular vom 21. März 1833: „Obščaja naša objazannost' soitoit v tom v, čtoby narodnoe obrazovanie, soglacno s Vysočajšim namereniem Avgustejšego Monarcha, soveršalos' v soedinënnom duche Pravoslavija, Samoderžavija i narodnosti.“ Nach eigenen Worten würde er nur dann ruhig sterben können, wenn er die Entwicklung Russlands um 50 Jahre aufhalten könnte. A. Kornilow. Kurs der russischen Geschichte des XIX. Jahrhunderts (russisch). Moskau 1912. Band II, S. 76. Zitiert in: Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 26.

¹¹⁴ Dobroljubow, N. A. Die neunte Entlassungsfeier des Pädagogischen Hauptinstituts am 21. Juni 1856, St. Petersburg 1856. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1956, S. 75.

¹¹⁵ Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 6.

¹¹⁶ Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Eilfter Band. Hrsg. von Dr. K. A. Schmid, S. 270.

würde für die Regierung und für Rußland in den kommenden Generationen in empfindlicher Weise zu Tage treten.“¹¹⁷

Mit der Verordnung über die Grundschulen vom 14. Juli 1864, die eine Beteiligung der im gleichen Jahr gegründeten örtlichen Zemstva, der lokalen Selbstverwaltungen, an der Eröffnung von Schulen vorsah, begann eine erhebliche Ausweitung der Grundschulbildung. Nach Valentin Gitermann wurden in den Jahren 1864 bis 1880 nahezu 18.000 Volksschulen eingerichtet, ohne staatliche Subventionen in Anspruch zu nehmen. Mit finanzieller Unterstützung des Staates rief die Kirche darüber hinaus etwa 5.000 Elementarschulen ins Leben, denen nach seinen Worten jedoch keine große Bedeutung zukam, da sie mit den Zemstvo-Schulen nicht konkurrieren konnten.¹¹⁸ Das Gymnasialstatut von 1864 sollte allen Bevölkerungsschichten den Zugang zur Universität ermöglichen. Die Lehrmittel und Lehrpläne wurden weitgehend nach westeuropäischem Vorbild umgestaltet, die Zahl der Lehranstalten erhöht und ihre finanzielle Lage verbessert. Dass die Kinder der einfachen Bevölkerung dennoch kaum in den Genuss einer höheren Bildung kamen, verdeutlicht eine Angabe aus dem Jahre 1863, die besagte, dass aus dem Adel einer aus 21, aus dem geistlichen Stand einer aus 365 und aus den steuerzahlenden Ständen einer aus 3.640 der Gymnasialbildung teilhaftig geworden ist.¹¹⁹

Ein Jahr zuvor, im Juni 1863, hatte der 1861 ins Amt berufene, nach Günther Stökl „liberale und gewissenhafte“¹²⁰ Minister für Volksaufklärung Aleksandr Vasilevič Golovnin (1821-1886) ein neues Universitätsstatut erlassen, das die Universitäten von den polizeilichen Vorschriften Nikolaus I. befreite und ihre Rechte erweiterte. Die Regierung verzichtete auf jede Einmischung in den Lehrbetrieb, in die Einteilung der akademischen Grade und Preise. Sie behielt es sich allerdings vor, die Wahl des Rektors, der Fakultätsdekane und neuer Dozenten zu bestätigen und akademische Promotionen durch Vorschriften zu regeln. Die von Nikolaus I. verpönten Reisen nach Westeuropa wurden wieder erlaubt und mit Blick auf den akademischen Nachwuchs gefördert und durch Stipendien ermöglicht.¹²¹ Frauen durften jedoch weiterhin nicht studieren, eine studentische Selbstverwaltung blieb verboten.¹²²

¹¹⁷ Ebenda, S. 258. Kursiv im Text.

¹¹⁸ Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 178.

¹¹⁹ Celestin, Fr. J. Rußland seit der Aufhebung der Leibeigenschaft. Laibach 1875, S. 251. Der Verfasser wollte mit seinem Buch „zur Kenntnis eines begabten und edlen, vom Streben nach sozialem Fortschritte aufrichtig beseelten Volkes“ etwas beitragen. Unter: <https://archive.org/stream/russlandseitaufh00cele#page/286/mode/2up> (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹²⁰ Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 553. Stökl nennt den 18. Juni.

¹²¹ Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 177-178. Das neue allgemeine Universitätsstatut vom 18. Juni 1863 und das Gymnasialstatut vom 19. Dezember 1864. In: Sbornik postanovlenij po ministerstvu narodnogo prosvješčenija. Sammlung der Verordnungen des Ministeriums für Volksbildung. Bd. 3 1855-1864. St. Petersburg 1865.

Begleitet wurden die Reformbestrebungen des Zaren von einer 1859 von intellektuellen liberalen und radikaldemokratischen Kreisen, nach Gessen auch „dank der unermüdlichen Tätigkeit des russischen Pädagogen und Chirurgen Pirogov“,¹²³ ins Leben gerufenen Sonntagsschulbewegung, die durch die Einrichtung von Sonntagsschulen Analphabetentum und Unbildung bekämpfen wollte. 1862 als „politisch verdächtig“ geschlossen, wurde ihre erneute Eröffnung 1864 erlaubt, allerdings erhielten sie kein Geld und waren auf private Mittel und privates Engagement angewiesen.¹²⁴ Freiwillige Arbeit leisteten nunmehr Volksschullehrer, Studenten, russische Intellektuelle und auch Angehörige radikaler Kreise, die auf diese Weise versuchten, ihre Ideen zu formulieren und zu verbreiten.¹²⁵ In den 1880er Jahren gründeten junge Zemstvo-Lehrerinnen Sonntagsschulen, um Arbeitern grundlegende Kenntnisse zu vermitteln.¹²⁶ Karl Nötzel (1870-1945), Schriftsteller und Übersetzer, bezeichnete die Sonntagsschulen als „besonders sympathische Veranstaltungen der Volksbildungsvereine in den Großstädten Rußlands“, in denen „Schüler und Schülerinnen, die meist viel älter als ihre Lehrer und Lehrerinnen“ waren, „im Lesen, Schreiben und Rechnen unterrichtet“ wurden. Nur auf diese Weise gelang aus seiner Sicht „die in sehr vielen russischen Vereinen angestrebte persönliche Annäherung der Gebildeten an das Volk“.¹²⁷

1.2 Die Rolle der Zemstva bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformen

Das Gesetz der Bauernbefreiung zog 1864 mit der Zemstvo-Reform die Einrichtung lokaler Selbstverwaltungseinheiten auf Kreisebene, uezd, und auf Gouvernementsebene, gubernija, nach sich. Die Mitglieder der Kreisversammlungen wurden von drei, nach Besitzstand unterschiedenen Wahlversammlungen oder Kurien in getrennten Sitzungen gewählt. Der ersten Kurie gehörten die Privatlandbesitzer an, der zweiten die Besitzer städtischer Immobilien, von Handelszertifikaten oder Fabriken. Die dritte Kurie galt der Wahl der

¹²² Pietrow-Ennker, Bianca. Russlands „neue Menschen“. Die Entwicklung der Frauenbewegung von den Anfängen bis zur Oktoberrevolution. Frankfurt am Main/New York 1999, S. 50.

¹²³ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens und die Wandlungen der kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917-1932). Langensalza 1933, S. 66.

¹²⁴ Ebenda. Der amerikanische Historiker Reginald E. Zelnik wertete in seinem Aufsatz „The Sunday-School Movement in Russia 1859-1862“, erschienen in: The Journal of Modern History 1965 Nr. 2, S. 151-170, die Akten der Dritten Abteilung kritisch aus. Die Sonntagsschulbewegung jener Jahre erwies sich nach dieser Auswertung nicht als revolutionär unterwandert, wie es die Dritte Abteilung und später die sowjetische Geschichtsschreibung darstellten. In: Pietrow-Ennker, Bianca. Russlands „neue Menschen“, S. 451 Anm. 18.

¹²⁵ So arbeitete zum Beispiel der russische Anarchist Pëtr Alekseevič Kropotkin als Sonntagsschullehrer. Auch Krupskaja war ab 1891 als Lehrerin in der Smolensker Abend- und Sonntagsschule tätig. Sie bezeichnete ihre fünfjährige Arbeit dort als „Universität“. Siehe dazu: Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Weinheim und Basel 1974, S. 24.

¹²⁶ Ebenda.

¹²⁷ Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands. Jena 1917, S. 236-237.

Vertreter der Bauerngemeinden, die im Gegensatz zu den ersten beiden Kurien mehrstufig war. Das bedeutete, die Dorfgemeinden wählten Delegierte für die volost'-Versammlung, die wiederum Delegierte für die uezd-Kurie bestimmten. Um auch kleineren Gemeinden, obščiny, eine Vertretung zu ermöglichen, schrieb in diesem Falle das Gesetz Schutzbestimmungen vor, die an die Stelle eines Besitzzensus traten.¹²⁸ Da nach den Worten Hildermeiers „Grundbesitz und Erbadel in der Regel immer noch identisch waren“, wurden die Zemstva mit diesem System „eine Veranstaltung des Adels“,¹²⁹ die nach Franziska Schedewie sowohl die Regierung als auch die gesellschaftlichen Eliten zu jenem Zeitpunkt für notwendig hielten.¹³⁰ Wenn auch durch das Wahlrecht bedingt der Adel in den Zemstva das Heft in der Hand behielt, boten sie erstmals den Bauern eine, wenn auch noch geringe Beteiligung an lokalen Angelegenheiten. Die Geldsummen, die den Zemstva für die Durchführung ihrer Aufgaben, nämlich „die ländliche Infrastruktur (Sozialfürsorge, Straßen, medizinische Versorgung, Elementarschulen)“¹³¹ zu verbessern, zur Verfügung standen, waren unterschiedlich hoch, da sie auf der Wirtschaftskraft und den Steuereinnahmen der Kreise basierten.¹³² Die von Franziska Schedewie untersuchte Verwaltungseinheit Voronež investierte zum Beispiel das zur Verfügung stehende Geld vor allem in die schulische Bildung, die durch den „Ausbau eines flächendeckenden Netzes von Dorfschulen“,¹³³ durch die finanzielle Unterstützung von Mittelschulen und städtischen Gymnasien, eine Basis finden sollte. Darüber hinaus unterstützte der Zemstvo Bibliotheken und Lesestuben, führte Bildungsveranstaltungen für Erwachsene durch, gründete seit den 1880er Jahren spezielle Berufsschulen für das Handwerk oder die Landwirtschaft.¹³⁴

In Form von „schriftlichen Bittschriften und Gesuchen, Berichten, Denkschriften oder mündlichen Erklärungen“ konnte die bäuerliche Bevölkerung Anträge an die Zemstva stellen

¹²⁸ Hildermeier, Manfred. *Geschichte Russlands*, S. 907. Zu der Zusammensetzung der Kurien und den Wahlrechtsbestimmungen siehe: Schedewie, Franziska. *Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz. Bauern und Zemstvo in Voronež, 1864-1914*. Heidelberg 2006, S. 161.

¹²⁹ Hildermeier, Manfred. *Geschichte Russlands*, S. 907.

¹³⁰ Schedewie, Franziska. *Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz*, S. 161.

¹³¹ Kappeler, Andreas. *Russische Geschichte*. 2. Auflage. München 2002, S. 29. Über den Wandel der politischen Tendenzen der Zemstva von 1864 bis 1917 und ihre praktischen Leistungen gibt es eine Vielzahl von Untersuchungen. Angeführt werden soll an dieser Stelle: Terence Emmons (Hrsg.) *The zemstvo in Russia. An experiment in local self-government*. Cambridge 1982.

¹³² Hildermeier, Manfred. *Geschichte Russlands*, S. 908.

¹³³ Franziska Schedewie ergänzt an dieser Stelle, dass nach dem russisch-sowjetischen Historiker Boris B. Veselovskij in seiner *Geschichte der Zemstva (Istorija Zemstva, Bd. 4. S. 95)* die Ausgaben des Ministeriums für Volksaufklärung für Schulen in ganz Russland zwischen 1897 und 1910 um das Zwanzigfache stiegen. Erst nach den Stolypinschen Reformen nahm die Zahl der von der Regierung mitfinanzierten Schulgründungen erheblich zu. Schedewie, Franziska. *Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz*, S. 198, S. 198 Anm. 170.

¹³⁴ Ebenda, S. 198-199, S. 198 Anm. 171, S. 199 Anm. 172, 173.

und an ihren politischen Entscheidungen teilhaben.¹³⁵ Das galt auch für den Bereich der Schule. In der Verwaltungseinheit Voronež wurden zum Beispiel 17 Anträge für die Neugründung einer Schule oder die Unterstützung einer solchen Gründung gestellt. Die meisten Anträge für eine Neugründung erfolgten nach 1892, am Ende der Regierungsjahre des reformunwilligen Zaren Aleksandr III., zu Beginn erster ernstzunehmender Studentenunruhen, also in einer Zeit der Umbrüche, und schließlich wieder ab 1907, als gewählte Dumen an schulpolitischen Entscheidungen mitwirkten. 46 Eingaben zwischen 1893 und 1906 betrafen den Unterhalt und die Ausstattung von Schulen, die schon bestanden oder noch eingerichtet werden sollten.

Warum die Provinzen von dem Gedanken an die Einrichtung von Schulen und Unterricht für Bauernkinder bewegt wurden, zeigt Schedewie am Beispiel des Kreises Ostrogožsk. Die Zemstvo-Versammlung von Ostrogožsk vertrat 1895 wie das Alphabetisierungskomitee der Kaiserlichen Moskauer Landwirtschaftsgesellschaft die Auffassung, dass es, „zweifelloos das drängendste Problem der Gegenwart“¹³⁶ war, dem russischen Volk die richtige Schulbildung zugänglich zu machen, denn nicht nur die Arbeit von Regierung und Zemstvo, sondern auch das „leidenschaftliche Streben“ des Volks nach Unterricht und auch das Wissen der Gebildeten um „die Notwendigkeit, das Volk aus der Finsternis und Unaufgeklärtheit herauszuführen“, mache die „Einrichtung von einer noch größeren Zahl an Grundschulen“ zu einer „unaufschiebbaren Aufgabe der Gesellschaft“.¹³⁷ Dieses Beispiel aus dem Jahre 1895 zeigt aber auch, dass sich das Interesse der Selbstverwaltungen für Schule und Unterricht erst mit der Zeit entwickelte und zu Maßnahmen führte, sicherlich auch dadurch bedingt, dass sie seit Erlass des Gesetzes zu den Volksschulen vom 14. Juli 1864 niemals volle Kompetenzen auf dem Gebiet der Volksbildung besaßen. Ein Schulrat aus Vertretern der Ministerien und des Heiligen Synods und zwei Zemstvo-Vertreter unter dem Vorsitz des Adelsmarschalls mussten der Gründung oder der Schließung von Zemstvo-Schulen ihre Zustimmung erteilen. Ab 1874 wurden den Schulräten weitere „Direktoren“ und „Inspektoren“ zur Seite gestellt,¹³⁸ die bis nach der Revolution ihre Aufgaben versahen.¹³⁹

Festzuhalten bleibt, dass die Zemstva in erster Linie für die Finanzierung des Schulwesens verantwortlich waren. Sie gaben aus ihrem Haushalt Geld für den Bau und die Ausstattung

¹³⁵ Ebenda, S. 235.

¹³⁶ *Žurnaly (Zeitschriften) (Ostrogožsk) 1895*, S. 176. Zitiert in: Schedewie, Franziska. *Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz*, S. 273.

¹³⁷ Ebenda.

¹³⁸ Ebenda, S. 274; siehe auch S. 274-275 Anm. 165.

¹³⁹ Altrichter, Helmut; Haumann, Heiko (Hrsg.). *Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod*. Band 2. *Wirtschaft und Gesellschaft*. München 1987, S. 49.

von Schulen, die Einrichtung von Bibliotheken, zahlten Schulunterhalt und Lehrergehälter.¹⁴⁰ Mit der Zahlung der Lehrergehälter übernahmen sie auch die Verantwortung für die Lebensumstände der Lehrer in ihren Dörfern, auf die im Rahmen der Ausführungen über Schule und Erziehung vor 1905 noch näher eingegangen wird.

2. Erste revolutionäre Bewegungen und die Folgen für Politik und Bildung

„In einer Ecke wurde eine kleine Lampe angezündet. Der Raum war ganz leer, unmöbliert. Nur zwei Kisten standen da; über diese Kisten hatte man ein Brett gelegt, und auf dem Brett saßen, wie Dohlen auf einem Zaun, fünf Menschen. Auf einer auf die Schmalseite gestellten Kiste stand eine Lampe. Längs der Wand, auf dem Fußboden, saßen noch drei Menschen, noch einer saß auf dem Fensterbrett – ein auffallend dünner, bleicher junger Mensch mit langem Haar. Außer ihm und dem Bärtigen kannte ich alle Anwesenden. Der Bärtige teilte in tiefem Baß mit, er werde jetzt die Schrift ‚Unsere Meinungsverschiedenheiten‘ von Georgi Plechanow, einem ehemaligen ‚Narodowolec‘, vorlesen.“ (Maksim Gor’kij 1923)¹⁴¹

Eine Atmosphäre der Unruhe und Unzufriedenheit, die nach dem Krimkrieg Teile der Bevölkerung ergriffen hatte, hielt auch nach der Regierungsübernahme Aleksandrs II. an und begleitete seine Reformen. Kritische Stimmen schlossen sich in Gruppen und Organisationen zusammen und prangerten die in ihrem Verständnis bestehenden gesellschaftlichen Missstände an, zu denen für manche auch die Zarenfamilie selbst gehörte. Ihre Aufrufe nannten sich „Velikoruss“, „Der Großrusse“, „K molodomu pokoleniju“, „An die junge Generation“, „Molodaja Rossija“, „Junges Russland“. In der zweiten Hälfte des Jahres 1861 riefen im Juni, September und Oktober 1861 drei Proklamationen des Komitees „Velikoruss“, nach den Worten Stökl eine „illegale radikal-liberale Zeitschrift“,¹⁴² ihre Leser dazu auf, die Regierung zu bekämpfen.¹⁴³ Im September desselben Jahres erschien die Proklamation „K molodomu pokoleniju“ von Nikolaj Vasil’evič Šelgunov (1824-1891), Publizist und Kritiker, und Michail Larionovič Michajlov (1829-1865), Dichter und Übersetzer. Sie suchte die Jugend zu bewegen, revolutionäre Kreise zu bilden und stellte ein umfangreiches Programm für den Kampf gegen die autokratische Staatsform und für die Einführung einer demokratischen Staatsordnung vor.¹⁴⁴ Im Mai des Jahres 1862 stellte Pëtr Grigor’evič Zaičnevskij (1842-1896), Organisator der revolutionären Studentenschaft in Moskau, in seiner

¹⁴⁰ Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 275-276.

¹⁴¹ Gorki, Maxim. Meine Universitäten. In: Ders. Ausgewählte Werke. Erzählungen, Märchen, Erinnerungen, S. 536. In Kazan kam er erstmals mit der revolutionären Bewegung in Kontakt.

¹⁴² Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 568-569.

¹⁴³ Wortlaut der Proklamation unter: <http://istmat.info/node/33441>. Aus: Kolokol. Moskau 1962, S. 900, 913-914, 961-963 (letzter Zugriff 28.10.2018).

¹⁴⁴ Wortlaut der Proklamation unter: <http://istmat.info/node/33440>. Aus: Narodničeskaja economičeskaja literatura. Moskau 1958, S. 83-98 (letzter Zugriff 28.10.2018).

Proklamation „Molodaja Rossija“ die Forderung auf, die „autokratische Partei“ mit Stumpf und Stiel auszurotten“. ¹⁴⁵ Wörtlich hieß es: „Sie (die revolutionäre Partei) muß die Diktatur ergreifen und vor nichts stehenbleiben. Die Wahl zur Nationalversammlung muß unter dem Einfluß der Regierung vor sich gehen, die sofort dafür sorgen wird, daß keine Anhänger der heute bestehenden Ordnung, wenn sie überhaupt am Leben bleiben, Mitglieder dieser Versammlung werden.“ ¹⁴⁶ Im Gegensatz zu der von Černyševskij verfassten Proklamation an die Bauern konnte diese Proklamation gedruckt und verbreitet werden. ¹⁴⁷ Sie wurde allerdings von Aleksandr Herzen wie auch von Michail Aleksandrovič Bakunin (1814-1876), Revolutionär und Anarchist, wegen ihres Inhalts scharf kritisiert. ¹⁴⁸ Was die Aufrufe insgesamt anbetraf, so hielt Aleksandr Herzen in dem zweiten seiner „Briefe an einen Gegner“ ¹⁴⁹ fest, dass die Regierung Angst vor dieser jungen Generation und ihren Aufrufen habe, „weil sie überzeugt ist, daß ihr Feuer aus dem ‚Jungen Rußland‘ stammt“. Fortschritt, Liberalismus, Humanität und Befreiung hatten sich nach seinen Worten „in nichts aufgelöst vor dem Schrecken und den Worten des ‚Jungen Rußlands‘“ und „kehrten in den rettenden Hafen Nikolaus“ zurück. ¹⁵⁰

Die jungen Männer und Frauen, die sich den Umsturz auf die Fahnen geschrieben hatten, sollten es in der Folgezeit nicht bei Aufrufen belassen. 1866 verübte der Student Dmitrij Vladimirovič Karakozov (1840-1866) in Sankt Petersburg, 1867 der Pole Antoni Berezowski während der Pariser Weltausstellung ein Attentat auf den Zaren. Als Antwort auf das Attentat vom 4. April 1866 entließ der Zar den Reformler Aleksandr V. Golovnin und berief den nach Stökl „erzreaktionären“ ¹⁵¹ Dmitrij Andreevič Tolstoj (1823-1889), seit 1864 Oberprokurator der Synode, zum neuen Volksbildungsminister. Er hielt Golovnins Universitätsstatut, das der Universität und den Studenten mehr Autonomie zugestanden hatte, für die Ursache allen Übels und ließ ein neues Statut ausarbeiten, das allerdings erst Aleksandr III. 1884 unter dem Eindruck der Ermordung seines Vaters in allen Punkten in Kraft setzen sollte.

Nicht nur die Hochschulen stellten für Tolstoj ein Übel dar. Auch die Lehr- und Lernfreiheit in den höheren Schulen und den humanistischen Gymnasien waren ihm ein Dorn im Auge. Grundlage für das Ansinnen des Ministers für Volksbildung, das Gymnasium in der finsternen

¹⁴⁵ Zitiert in: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 944.

¹⁴⁶ Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 202.

¹⁴⁷ Ebenda, S. 201. Zu dem Verfasser und zum Inhalt siehe: Ebenda, S. 201-204. Der Aufruf fiel zusammen mit zahlreichen Brandstiftungen in Sankt Petersburg. Siehe: Herzen, A. I. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 648 Anm. 17.

¹⁴⁸ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 944; Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 201.

¹⁴⁹ Die „Briefe an einen Gegner“ erschienen in Herzens Zeitschrift „Kolokol“ am 15. November 1864, am 1. Januar und 1. Februar 1865. Sie waren an den Slavophilen Jurij Fëdorovič Samarin (1819-1876), Mitverfasser der Verordnung des 19. Februar 1861, gerichtet.

¹⁵⁰ Herzen, A. I. Briefe an einen Gegner. Zweiter Brief. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 582.

¹⁵¹ Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 555.

Einschätzung Stökl's zu einem „Instrument des reaktionären Geisteszwanges zu machen“, bot formal die Reform von 1865, die das humanistische Gymnasium mit Latein und Griechisch als „Voraussetzung des Universitätsstudiums vorgesehen hatte“.¹⁵² Die Verwirklichung dieser gesetzlichen Neuregelung sah nun vor, den Schwerpunkt der Ausbildung auf die klassischen Sprachen Latein und Griechisch und klassische Literatur zu legen. Andere Fächer, vor allem die naturwissenschaftlichen, blieben auf das Notwendigste beschränkt oder wurden gänzlich aus dem Lehrplan gestrichen. Eine Ausnahme bildete das Fach Religion. 1871 bestätigte Aleksandr II. diese Verfügungen. Nach Günther Stökl bezeichneten selbst politisch konservative Politiker die russischen Gymnasien, die von oben dermaßen bevormundet wurden, als „moralische und intellektuelle Gefängnisse“ und sprachen von einer „griechisch-römischen Knechtschaft“.¹⁵³

Mit ihrem restriktiven Vorgehen erreichte die russische Regierung das Gegenteil von dem, was sie sich erhofft hatte. Die aus Sicht Tolstoj's revolutionsträchtigen Naturwissenschaften und die mit ihnen verbundene materialistische Weltanschauung übten nunmehr, da sie verboten waren, einen besonderen Reiz auf Schüler und Studenten aus, gewannen durch die Unterstützung prominenter Kritiker wie Aleksandr Herzen an Popularität und untergruben allmählich das an anderer Stelle genannte, von Sergej S. Uvarov in einem Zirkular vom 21. März 1833 formulierte zarische Dogma aus Orthodoxie, Alleinherrschaft und Volkstümlichkeit.¹⁵⁴

Auch Ušinskij, der große Hoffnungen in die Reformen Aleksanders II. gesetzt hatte, vor allem in die Verordnung vom 19. Februar 1861, nahm nach seiner Rückkehr aus dem Ausland in der 1868 entstandenen Schrift „Was müssen wir mit unseren Kindern tun?“ kritisch zur Bildungspolitik jener Jahre Stellung und plädierte nachdrücklich für einen eigenständigen russischen bildungspolitischen Weg, den nicht nur bestimmte gesellschaftliche Schichten, sondern das ganze russische Volk gehen sollte:

„Dieses muß gelehrt werden und jenes nicht, dieses ist äußerst nütze und jenes vollkommen nutzlos oder sogar schädlich in jeder nur möglichen Hinsicht – in geistiger, sittlicher, religiöser, ästhetischer, politischer usw. Aber etwas schreiben und vorschreiben heißt noch nicht, daß man eine Sache verstanden und geregelt hat. Im Laufe der vergangenen dreißig

¹⁵² Ebenda, S. 556-557.

¹⁵³ Zitiert in: Ebenda, S. 557. Ohne Quellenangabe.

¹⁵⁴ Bereits 1845 beklagte sich Aleksandr Herzen in seiner Schrift „Die öffentlichen Vorlesungen des Herrn Professor Roulier“ darüber, dass „die Erziehung der gebildeten Stände in ganz Europa aus den Naturwissenschaften wenig in sich (auf)nahm“. Eine Erziehung ohne Naturwissenschaften führte aus seiner Sicht zu „geistigem Hochmut, zur Verachtung alles Natürlichen, Gesunden und zur Bevorzugung alles Fieberhaften, Überspannten“, zu einer „falsche(n) und in ihrer Einseitigkeit schädlichen Bildung“. In: Herzen, A. I. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 341. Ein Vierteljahrhundert später hatte sich an dieser Situation offiziell noch nichts geändert.

Jahre haben sich bei uns solche Vorschriften einige Male geändert, und ein einziges Durcheinander, einen völligen Verfall der geistigen Bildung unserer Jugend hinterlassen: Mal wird die griechische Sprache für (außerordentlich) wichtig gehalten ...; mal wird sie zusammen mit Latein aus dem Lehrplan verbannt; mal werden Rechtskunde und Naturwissenschaften eingeführt, mal werden sie für gefährlich erklärt und ebenfalls verbannt, und an ihre Stelle tritt wieder das vorher geächtete Griechisch und Latein (...)

Um die Volksbildung einen geraden und richtigen Weg zu führen, darf man nicht darauf sehen, was Deutschland, Frankreich, England usw. benötigen oder was dort getan wurde oder getan wird, sondern muß sich danach richten, was Rußland in seiner gegenwärtigen Lage braucht, was mit dem Verlauf seiner Geschichte übereinstimmt, mit dem Geist und den Bedürfnissen seines ganzen Volkes und nicht nur eines Kreises von Gelehrten, eines Standes, einer literarischen oder anderen Partei.“¹⁵⁵

2.1 Die Ins-Volk-Gehenden

Die Missstände der russischen Gesellschaft und die Suche vor allem der jungen Menschen nach Wegen, sie zu beseitigen, im Blick, rief Aleksandr Herzen 1862 in seiner Zeitschrift „Kolokol“, 1857 in London gegründet, als Kritik an der Verordnung vom 19. Februar 1861 zum einen die Bauern dazu auf, „mit den Grundherren keine Kauf- und Ablösungsverträge zu schließen, um die Durchführung der unsozialen zu sabotieren und eine bessere zu erzwingen“, zum anderen die Studenten und Intellektuellen, „ins Volk“ zu gehen, um den Bauern bei der „besseren“ Durchführung zu helfen.¹⁵⁶ Menschen, die etwas ändern wollten, sollten in das Volk gehen, in die schon an anderer Stelle erwähnte idealisierte Dorfgemeinde, die, so Herzen 1851 in einem Brief an den französischen Historiker Jules Michelet (1798-1874), zum Glück für Russland nicht „zugrunde gegangen“ war. Der russische Bauer war für Herzen „der Mann der Zukunft in Rußland“.¹⁵⁷ Von dieser Idee geleitet gingen in den 1860er Jahren Studenten, Gymnasiasten, Intellektuelle, Adelige und Raznočincy¹⁵⁸ in die Dörfer, um gemeinsam mit der bäuerlichen Bevölkerung ihren Traum vom Sozialismus als einer gerechten Gesellschaftsordnung zu verwirklichen. Doch nicht alle, die „ins Volk gingen“, träumten denselben Traum von der Verwirklichung des Sozialismus, so dass sich zwei Strömungen herausbildeten. Die eine folgte den Thesen Bakunins, der eine soziale Revolution so schnell

¹⁵⁵ Uschinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Was müssen wir mit unseren Kindern tun. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 124-125.

¹⁵⁶ Kolokol vom 22. Mai 1862. Zitiert in: Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 221.

¹⁵⁷ Herzen, A. I. Das russische Volk und der Sozialismus. Brief an J. Michelet. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 510. Der gesamte Brief an J. Michelet S. 491-523. Pokrovskij erwähnte Herzens Einsatz für die Bauern in seiner Russischen Geschichte, hielt ihm aber vor, als reicher Großgrundbesitzer naiverweise an eine wirkliche Bauernbefreiung geglaubt zu haben. Der Sozialismus des Proletariats musste ihm daher fremd bleiben, vielmehr war er nach Pokrovskij ein „Prophet des kleinbürgerlichen Sozialismus in Rußland“. Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 191.

¹⁵⁸ Pokrovskij nannte sie „neue Menschen“, „die man in der damaligen Literatur ‚von verschiedenem Range‘ (Rasnotschinzy) nannte“. Sie tauchten aus seiner Sicht das erste Mal im Petraševskij-Kreis auf. In: Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 181.

wie möglich herbeiführen wollte, der Autokratie wie auch staatliche Ordnung durch einen von Arbeitern und Bauern getragenen Aufstand zerschlagen wollte,¹⁵⁹ die andere den Thesen Pëtr Lavrovič Lavrovs (1823-1900), der, selbst überaus gebildet und durch seine 1868/1869 verfassten Historischen Briefe in der revolutionären Jugend populär, das Volk durch Bildung aufklären wollte und im Gegensatz zu Bakunin auch nach der Ablösung des alten Regimes staatliche Strukturen für notwendig hielt.¹⁶⁰ Die Bauern aber waren weder für die von ihren Besuchern idealisierte Dorfgemeinde zu begeistern, noch für den Kampf gegen das Zarenregime. Ihr Feind war der Gutsbesitzer, sie forderten Land als Privateigentum und nicht als kollektives Eigentum der Gemeinde. Die Bewegung der „Ins-Volk-Gehenden“, für deren Anhänger sich seit Ende der 1860er Jahre die Bezeichnung Narodniki einbürgerte,¹⁶¹ fand ein schnelles Ende, zum einen, weil die Bauern kaum Interesse zeigten, zum anderen, weil die Polizei auf die Bewegung aufmerksam wurde und viele der Narodniki verhaftete. Sie hatten nach den Worten Vera Figners „in ihrer praktischen Tätigkeit unter den Volksmassen ein Fiasko erlitten. Sowohl in den Massen selbst als auch in den politischen Bedingungen des Landes begegneten sie ganz unerwarteten und unüberwindlichen Hindernissen bei der Verwirklichung ihres Programms.“¹⁶² Nicht willens aufzugeben und in der Erkenntnis, dass der Kampf gegen das autokratische Regime feste Strukturen benötigte, gründeten Mitglieder der Narodniki, die der Verfolgung und Verhaftung durch die Polizei entgangen waren, im Herbst 1876 die Bewegung „Zemlja i Volja“, „Land und Freiheit“.¹⁶³ Drei Jahre später, am 15./27. August 1879 spaltete sich auf dem Kongress von Voronež ein radikaler Flügel unter

¹⁵⁹ Hildermeier, Manfred. 3. Das Narodničestvo. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Geschichte Rußlands. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel 1. Von der Leibeigenschaft zur frühindustriellen Gesellschaft (1856-1890). F. Die revolutionäre Bewegung. Stuttgart 1983, S. 158.

¹⁶⁰ Ebenda, S. 156. Zu Lavrov siehe auch: Gidkov, Anina. Alternative Entwürfe zu einer Umwälzung der russischen Gesellschaft. In: Haumann, Heiko. Die Russische Revolution 1917. Köln, Weimar, Wien 2007, S. 35-36. Pokrovskij bezeichnete einen Brief von Vera Figner aus ihrem Buch „Eindrücke der Arbeit“ über jene Zeit als eines „der bedeutendsten Dokumente der Epoche“; als weiteres Zeugnis nannte er die von Lev Grigor’evič Dešč (Leo Deutsch), Gründer der marxistischen Gruppierung „Befreiung der Arbeit“ (mit Plechanov, Zsuzlič, Axelrod), 1926 herausgegebenen Memoiren „Ein halbes Jahrhundert“ (Za polveka). Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 207.

¹⁶¹ Um die Mitte der 1870er Jahre entstand für die gesamte politische Bewegung der Begriff Narodničestvo. Hildermeier, Manfred. 3. Das Narodničestvo. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Geschichte Rußlands. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel 1. Von der Leibeigenschaft zur frühindustriellen Gesellschaft (1856-1890). F. Die revolutionäre Bewegung, S. 155.

¹⁶² Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 69. Sie fasste jene, die den Sozialismus ins Volk tragen wollten, als „russische revolutionäre Partei“ zusammen.

¹⁶³ Im „Prozeß der 193“ waren im Herbst 1877 Anhänger der Bewegung vor Gericht gestellt und teilweise zu langjährigen Haftstrafen verurteilt worden. 42% waren Studenten, 34% gehörten dem Adel an. Hildermeier, Manfred. 3. Das Narodničestvo. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Geschichte Rußlands. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel 1. Von der Leibeigenschaft zur frühindustriellen Gesellschaft (1856-1890). F. Die revolutionäre Bewegung, S. 160-161. Vera Figner erzählte in ihren Erinnerungen von der Gründung der „Gesellschaft ‚Land und Freiheit‘ (Zemlja i Volja)“ und von ihrer Arbeit als Feldscherin auf dem Lande, während der sie das Volksleben kennenlernte, das sie „erschütternd“ nannte. Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 73-105.

dem Namen „Narodnaja Volja“ von der Gruppe „Zemlja i Volja“ ab. Die neue Gruppierung unterschied sich nach Hildermeier in ihren Zielen kaum von ihrer Vorgängerin, nur eine Minderheit schrieb bewusst den politischen Mord auf ihre Fahnen und sah in Attentaten „ein hinreichendes Mittel des revolutionären Kampfes“.¹⁶⁴ Nikolaj I. Pirogov, der im Zusammenhang mit der pädagogischen Entwicklung Russlands in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts noch zu Wort kommen wird, zeigte sich in seinen Tagebuchaufzeichnungen erschrocken über den im Sinne eines hinreichenden Mittels des revolutionären Kampfes im Februar 1880 durchgeführten Sprengstoffanschlag auf die Wohnung des Zaren im Winterpalast. „Ich kann es gar nicht glauben“, schrieb er, „daß unsre eigene russische Jugend – soweit ich sie kenne – ohne erfahrene Führer im stande wäre, mit solch teuflisch-energischer Ausdauer zu Werke zu gehen.“ Die russische Jugend in Schutz nehmend, konnten solche „erfahrene Führer“ aus seiner Sicht nur „außerhalb unsrer Gesellschaft“ stehen.¹⁶⁵ Am 1./13. März 1881 fiel Aleksandr II. schließlich der radikalen Narodnaja Volja zum Opfer. Mit der Hinrichtung der Mörder und der Verhaftung vieler ihrer Mitglieder verlor die Gruppe ihre Schlagkraft.¹⁶⁶ 1887 plante ein letztes Aufgebot revolutionärer Kräfte einen Anschlag auf das Leben Aleksandrs III., an dessen Planung Aleksandr Il’ič Ul’janov (1866-1887), Lenins älterer Bruder, beteiligt war. Er wurde mit vier Mitverschwörern hingerichtet.¹⁶⁷ „Blickt man heute auf die achtziger Jahre zurück“, erinnerte sich Vera Figner, „so stellt man fest, daß einzelne Persönlichkeiten und Gruppen immer wieder dieselben fruchtlosen Versuche unternahmen, das wieder ins Leben zu rufen, was tatsächlich nicht mehr lebensfähig war. Der ‚Volks-Wille‘ als Organisation hatte sich überlebt.“¹⁶⁸

¹⁶⁴ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 950-951. Hildermeier, Manfred. 3. Das Narodničestvo. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Geschichte Rußlands. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel 1. Von der Leibeigenschaft zur frühindustriellen Gesellschaft (1856-1890). F. Die revolutionäre Bewegung, S. 165. Zur Spaltung und zur Gründung der Organisation „Narodnaja Volja“ siehe: Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 106-120.

¹⁶⁵ Pirogov, Nikolai Ivanovich. Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes, S. 65. Einen Grund für den Anschlag sah Pirogov darin, dass die Reformen der Regierung zu spät gekommen waren. So hätte aus seiner Sicht die Bauernbefreiung bereits vor 1848 durchgeführt werden müssen, zu einer Zeit, als „der Sozialismus sein Haupt noch nicht erhoben hatte“. Ebenda, S. 67.

¹⁶⁶ Zu den Ereignissen am 1./13. März 1881 siehe: Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 153-162.

¹⁶⁷ Siehe: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 954.

¹⁶⁸ Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 202. Gründe für den Zerfall der „Narodnaja Volja“, des nach ihren Worten „Vortrupps der russischen Intelligenz“, sah Figner in der russischen Gesellschaft, die sich noch passiv verhielt, in dem niedrigen kulturellen Niveau der Bauern, in der geringen wirtschaftlichen Entwicklung Russlands, dem dadurch nicht existierenden industriellen Proletariat. Wie nach ihr Lenin sah sie in der wirtschaftlichen Entwicklung die Basis für die revolutionäre Veränderung des Landes. Ebenda, S. 203-204.

2.2 Die Rücknahme bildungspolitischer Reformen als Reaktion auf die revolutionären Bewegungen

Wie die Worte Vera Figners zeigen, gelang es der Bewegung Narodnaja Volja nicht, mit ihren Anschlägen und der Ermordung Aleksandrs II. das zarische Regime zu stürzen und eine Revolution in Gang zu setzen. Vielmehr wurde mit Aleksandr III. (1881-1894) ein Mann Zar, der unter dem Eindruck der revolutionären Bestrebungen im Russischen Reich das Rad der Geschichte noch einmal zurückdrehte. Um den Einfluss weltlicher Lehre oder gar radikaler politischer Anschauungen auf die Bauern zu verhindern, erhielt die Orthodoxe Kirche erneut weitgehende Vollmachten im Bildungswesen und engagierte sich nachhaltig gerade im Volksschulunterricht. Um die Jahrhundertwende unterstand nahezu die Hälfte der Grundschulen mit einem Drittel aller Schüler der kirchlichen Aufsicht. In Dörfern, die eine Kirchenschule besaßen oder eine Kirchenschule bekommen sollten, durften keine anderen Schulen eingerichtet werden. Schüler mit orthodoxem Bekenntnis mussten an allen Volksschulen und höheren Schulen am Religionsunterricht teilnehmen, den in der Regel Geistliche erteilten. Sie lehrten die Schüler vor allem „Moralvorschriften und Loyalität und Achtung gegenüber dem Zaren“ im Sinne der Uvarovschen Prinzipien Pravoslavie, Samoderžavie und Narodnost'.¹⁶⁹ Karl Nötzel sah in der Schule den natürlichen Weg des Regimes, das Nationalbewusstsein in einem doppelten Sinne zu entfachen, als „Stolz auf die erreichte Größe und Anspruch auf ihre ungehemmte Mehrung“. In dieser „totalen“ Abhängigkeit der Schule von der russischen Regierung lag nach Nötzel die Ursache dafür, dass die russische Gesellschaft Schule und Erziehung verachtete und eine Persönlichkeit wie der Schriftsteller Tolstoj „jede Erziehung für Vergewaltigung erklärt“.¹⁷⁰ Von nationalistischen Momenten „ganz durchtränkt“ erzog die russische Schule aus seiner Sicht Menschen, die sich „immer und überall als überlegen“ verstehen mussten, während der Westeuropäer „verhöhnt und verspottet“ wurde.¹⁷¹

Zu jener Erziehung seit den Tagen Uvarovs gesellte sich als weiterer Hemmschuh für die Entwicklung eines weltlichen und allen zugänglichen Bildungssystems das vom Ministerium für Volksbildung unter Ivan Davidovič Deljanov (1818-1897) offiziell erlassene Zirkular, das Kindern von Bauern und Arbeitern den Zutritt zu den höheren Schulen verwehren sollte. Es wurde in der russischen Gesellschaft als das Zirkular über die „Köchinnenkinder“ oder „Küchenhilfenkinder“ bekannt. „Im Jahre 1888 oder 1889 erschien das berüchtigte Zirkular

¹⁶⁹ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1. Der Zerfall des Zarenreiches. Berlin 1992, S. 163.

¹⁷⁰ Zitiert in: Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 71. Ohne Quellenangabe.

¹⁷¹ Ebenda, S. 71-72. Nötzel führte weiter aus, dass keine noch so radikal-revolutionäre Erziehung etwas gegen diese Erziehung ausrichten konnte. Er bezog sich in diesem Zusammenhang vor allem auf die Freiheitsbestrebungen der nichtrussischen Nationen im Umfeld der Revolution.

des Unterrichtsministeriums über die ‚Kinder von Köchinnen und dergleichen‘, für die auf dem Gymnasium kein Platz sei.“, schrieb der russische Schriftsteller Vladimir Galaktionovič Korolenko (1853-1921) in einer autobiographischen Erzählung. „Von den Schuldirektoren wurde eine spezielle Statistik über den Vermögensstand der Eltern der lernenden Jugend eingefordert, über die Zahl der von ihnen bewohnten Stuben, die Zahl der Dienstboten usw.“, fuhr er fort und urteilte: „Selbst in jener finsternen und gedrückten Zeit rief dieses Zirkular des übergeschnappten altersschwachen Deljanow, der sich gar zu eifrig bei irgendwem lieb Kind machen wollte und durch seine Tapsigkeit das ganze ‚System‘ aufs schwerste bloßstellte, allgemeine Entrüstung hervor.“¹⁷² Gymnasiasten sollten darüber hinaus innerhalb und außerhalb der Schule beobachtet werden. Auch die Studenten gerieten ins Visier der Obrigkeit. Im August 1884 unterzeichnete Aleksandr III. das von Dmitrij A. Tolstoj bereits nach seiner Amtsübernahme 1866 erarbeitete Universitätsstatut und revidierte damit das 21 Jahre zuvor von seinem Vater erlassene Statut. Das neue Statut unterstellte die Universitäten der Aufsicht des Ministeriums. Die Fakultäten konnten ihre Rektoren, Dekane und Professoren nicht mehr wählen. Staatliche Inspektoren mit polizeilichen Befugnissen beschieden nun über Studenten. Alle Studentenorganisationen wurden für ungesetzlich erklärt, auch die Semljačestva, eine Verbindung, die Studenten aus denselben Provinzen eingingen, um sich gegenseitig zu helfen. Der Herbst 1887 erlebte erste große Studentenunruhen, die ihren Höhepunkt 1899 fanden und weitere Unruhen in Gang setzten, die bis zum ersten revolutionären Aufstand 1905 nicht mehr nachlassen sollten. Wie das Bildungswesen so waren auch Presse, Literatur, die lokalen Selbstverwaltungen und die Gerichtsbarkeit von Restriktionen betroffen. Der ehemalige Minister für Volksbildung Dmitrij A. Tolstoj führte als Innenminister unter Aleksandr III. 1882 so scharfe Vorzensuren für Publikationen ein, dass ihnen die meisten der liberalen Zeitschriften zum Opfer fielen, unter ihnen die 1818 erstmals in Sankt Petersburg erschienenen „Otečestvennyje Zapiski“, die „Vaterländischen Annalen“, deren wichtigster Autor bis 1846 der Literaturkritiker Vissarion G. Belinskij gewesen war. Die Bestände der Volksbibliotheken und Lesehallen, die sich vor allem im ländlichen Raum weit verbreitet hatten,¹⁷³ wurden überprüft, klassische Werke entfernt und durch solche ersetzt, die dem Staat genehm waren. Für die russische Intelligenz waren die 1880er Jahre nach den Worten Pokrovskijs eine „schwarze Periode“.¹⁷⁴

¹⁷² Korolenko, Wladimir. Die Geschichte meines Zeitgenossen. Band 1 & 2. Altenmünster 2012, ohne Seitenangabe. Unter: <https://books.google.de/books?isbn=3849629724> (letzter Zugriff 22.11.2017). Die Wirkung des Zirkulars reichte bis zum Ende der Zarenherrschaft.

¹⁷³ Siehe: Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 198-199.

¹⁷⁴ Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 247. Sie fand Ausdruck in den Dramen Čechovs wie „Die Möwe“ (1895), „Drei Schwestern“ (1901), „Der Kirschgarten“ (1903).

III. Denker und Kritiker als Beförderer gesellschaftlicher und politischer Veränderungen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts

Reformen, die Rücknahme von Reformen, Unruhen, Anschläge und Attentate durchzogen die Regierungsjahre der Zaren Aleksandr II. und Aleksandr III. in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Philosophen und Schriftsteller thematisierten und diskutierten die Nöte der russischen Gesellschaft, die sowohl von den Maßnahmen der Regierenden wie auch den Aktionen ihrer Gegner hervorgerufen wurden. In diesem Zusammenhang beschäftigten sie sich auch mit Fragen der Erziehung, hatten allerdings aufgrund ihres gesellschaftlichen und politischen Umfeldes vor allem noch die Inhalte der Erziehung des Einzelnen im Blick und weniger die Notwendigkeit der Erziehung eines in weiten Teilen analphabetischen Volkes. Zu den bedeutenden Philosophen, Denkern und Schriftstellern, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im Russischen Reich Regierungskreise und Teile des russischen Volks bewegten, zählten Vissarion G. Belinskij, Aleksandr I. Herzen, Nikolaj G. Černyševskij, Nikolaj A. Dobroljubov und Dmitrij I. Pisarev. In ihren Schriften, die vor allem durch die von Aleksandr Sergeevič Puškin (1799-1837) 1836 ins Leben gerufene, im Rahmen des Attentatversuchs auf Aleksandr II. 1866 verbotene literarische und gesellschaftlich-politische Zeitschrift „Sovremennik“, „Der Zeitgenosse“ und die 1859 von Graf Grigorij Aleksandrovič Kušelëv-Bezborodko (1832-1870) gegründete und ebenfalls 1866 verbotene Monatszeitschrift „Russkoe Slovo“, „Das Russische Wort“ den Weg zum Leser fanden, wiesen sie auf die von ihnen beobachteten gesellschaftlichen Missstände des Zarenreiches hin, zu denen auch die unzureichenden Bildungsmöglichkeiten der armen bäuerlichen Bevölkerung gehörten. So nimmt es nicht wunder, dass die sowjetische Geschichtsschreibung und pädagogische Wissenschaft ihnen und ihren bereits im 19. Jahrhundert formulierten kritischen Gedanken eine außerordentliche Vorläuferrolle für die Entwicklung eines sozialistischen Bildungsweges und für die Erziehung eines neuen Menschen nach der Russischen Revolution 1917 zuwies.¹⁷⁵ In seinen Ausführungen zur russischen Geschichte hob noch zeitnah Michail N. Pokrovskij die genannten Persönlichkeiten positiv hervor, weil sie in seinen Augen Opfer des zarischen Systems waren, machte sie somit ohne ihr Wissen zu Verbündeten der Ziele, die die Russische Revolution verfolgte. In Černyševskij sah er den „größten Tagesschriftsteller dieser Zeit“, der verhaftet und verbannt wurde, in Herzen den „populärsten Schriftsteller dieser Tage“, der in London leben musste, in Pisarev den „zweiten, damals aufkommenden

¹⁷⁵ In ihrem Lehrbuch für Pädagogik wiesen Ogorodnikov und Šimbirjev auf die führende Rolle der „Revolutionäre und Demokraten“ Černyševskij und Dobroljubov in der „Entwicklung der Prinzipien des demokratischen und revolutionären Geistes in der Pädagogik“ hin. Ogorodnikov, I. T. und P. N. Schimbirjev. Lehrbuch der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1950, S. 39.

berühmten Tagesschriftsteller und Kritiker“, der seine Artikel in der Peter-Paul-Festung schrieb.¹⁷⁶ Herzen stellte er sogar in eine Reihe mit Marx, Engels und Georgij Valentinovič Plechanov (1856-1918), Theoretiker des Sozialismus und Mitbegründer der Gruppe „Befreiung der Arbeit“, da sie aus seiner Sicht zwar keine Arbeiter waren, aber dennoch den Weg zum Sozialismus fanden. Da Herzen seine Herkunft nicht verleugnen konnte, bezeichnete Pokrovskij ihn als „Propheten des kleinbürgerlichen Sozialismus in Rußland“.¹⁷⁷ Bis zu ihrem Ende nahm die pädagogische Wissenschaft der Sowjetunion Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov und Pisarev als intellektuelle Denker und Kritiker des zarischen Russlands des 19. Jahrhunderts für sich in Anspruch, interpretierte sie als „Vorläufer des Marxismus in Rußland“, die allerdings in ihrer Zeit die historische Rolle der Arbeiterklasse noch nicht erkennen konnten.¹⁷⁸ Spielraum für Interpretationen ihrer aufopferungsvollen Rolle im intellektuellen Kampf gegen das Zarenregime ließen darüber hinaus Belinskij, Černyševskij, Dobroljubovs und Pisarevs persönliche Schicksale. Belinskij starb 1848 mit 38 Jahren nach langem Leiden an Tuberkulose, „eine Folge der furchtbaren Entbehungen seines ganzen Lebens“.¹⁷⁹ Černyševskij verbrachte insgesamt 27 Jahre seines Lebens in der Verbannung und starb 1889, Dobroljubov starb 1861 mit nur 25 Jahren an Tuberkulose, Pisarev ertrank 1868 mit 27 Jahren im Rigaischen Meerbusen, „nachdem vierjährige Einzelhaft in der Peterpaulsfestung seinen Organismus total erschöpft und sein Nervensystem endgültig zerrüttet hatte“.¹⁸⁰

Die folgenden Kapitel widmen sich den genannten Denkern und Kritikern des zarischen Russlands, stellen ihr Leben vor, untersuchen ihr gesellschaftskritisches Werk vor allem in Hinblick auf Fragen zur Erziehung und Bildung, stellen ihre Ansätze einer Veränderung der

¹⁷⁶ Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 180.

¹⁷⁷ Ebenda, S. 191. Eine Ausnahme bildete Aleksandr Herzen, der 1847 Russland verließ und bis zu seinem Tode im westlichen Ausland, in Frankreich, England, in der Schweiz, lebte.

¹⁷⁸ So zum Beispiel von Gončarov, N. K. in seinem Buch W. I. Lenin und die Pädagogik. Berlin 1969, S. 20. Die Schriften, auf denen der Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov und Pisarev gewidmete Teil der Untersuchung basiert, wurden in der ehemaligen DDR übersetzt, die nach dem Zweiten Weltkrieg als Bündnispartner die politische Ideologie wie auch die ideologisch gefärbten Bildungs- und Erziehungsziele übernahm. Aus diesem Grunde sahen sie sich veranlasst, die Texte der politischen Denker und Kritiker aus dem 19. Jahrhundert zu übersetzen, waren sie doch für die Sowjetunion Vorläufer und Begründer einer sozialistischen Erziehung und Gesellschaftsordnung. Das galt nicht für die Bundesrepublik Deutschland, die als Teil des westlichen Bündnisses eine andere Bildungs- und Erziehungspolitik verfolgte. Einführungen, Nachworte wie auch Ergänzungen im Anmerkungsapparat der Schriften sind aus diesem Grunde ideologisch gefärbt und bedürfen einer kritischen Betrachtung. Die Schriften selbst liefern wertvolle Hinweise dafür, wie mit ihrer Kritik und ihren Forderungen und auch den Schicksalen ihrer Verfasser begründet wird, dass allein der Sozialismus die bereits im 19. Jahrhundert erkannten Misstände in der russischen Gesellschaft beheben und ihre bildungspolitischen Forderungen nur eine sozialistische Pädagogik beantworten konnte.

¹⁷⁹ Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 124.

¹⁸⁰ Ebenda, S. 124-125. Diese Schicksale bezeichnete Nötzel als das Martyrium des russischen Schriftstellers. Das Martyrium Tolstojs, der nicht zu den jung verstorbenen Schriftstellern zählte, war aus seiner Sicht, „daß er zu keinem gelangen konnte“, weil es ihm die russische Regierung vorenthielt. Ebenda, S. 124.

zeitgenössischen Erziehung vor und arbeiten ihren Einfluss auf die Entwicklung eines neuen Menschen in den ersten Jahren nach der Russischen Revolution 1917 heraus.

1. Vissarion G. Belinskij und Aleksandr I. Herzen

„Also ist insbesondere eine gute Erziehung das höchste Gut jedes jungen Menschen, die Grundlage aller seiner Tugenden, die Quelle seines Glücks; in der Gemeinschaft aber ist sie der Pfeiler aller politischen Gesellschaften, die Quelle des nationalen Wohlstandes; daher ist eine *gute Erziehung vor allem für den jungen Menschen notwendig*.“ (Vissarion G. Belinskij 1829)¹⁸¹

Den Anfang bilden der von Pokrovskij in eine Reihe mit Marx, Engels und Plechanov gestellte Publizist und Kritiker Aleksandr Herzen, von Lenin als „Begründer des ‚russischen Sozialismus der Volkstümmer‘-Richtung“¹⁸² bezeichnet, wie auch der Literaturkritiker und Philosoph Belinskij, die mit ihrem Werk die kritische Auseinandersetzung mit den politischen und gesellschaftlichen Zuständen im Russischen Reich bereits in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts in die russische Gesellschaft hineintrugen. Der am 30. Mai/11. Juni 1811 als Sohn eines Marinearztes im finnischen Sveaborg geborene Belinskij musste sein Literaturstudium an der Moskauer Universität 1832 aufgrund „fehlender Begabung“ aufgeben, doch schien der wahre Grund für seinen Ausschluss von der Universität in seinem Drama „Dmitrij Kalinin“ zu liegen, in dem er die Leibeigenschaft kritisierte.¹⁸³ Zur selben Zeit studierte Herzen, 1812 als illegitimes Kind eines russischen Adligen und einer deutschen Beamtentochter geboren, Naturwissenschaften an der Moskauer Universität, in die sich in seiner Erinnerung „wie in ein Sammelbecken von allen Seiten und aus allen Ständen die jungen Kräfte Rußlands (ergossen), (...) hier entwickelten sie sich geistig zur gleichen Höhe, schlossen Bruderschaft untereinander und ergossen sich aufs neue nach allen Seiten in das Russische Reich, in alle seine Schichten“.¹⁸⁴ Als leidenschaftlicher Anhänger der Revolutionen in Paris 1830 und anderen westeuropäischen Städten wurde Herzen 1834 verhaftet und verbannt. Eine kritische Bemerkung über die Polizei führte ihn 1841, ein Jahr nach seiner Entlassung, ein zweites Mal in die Verbannung, doch durfte er bereits ein Jahr

¹⁸¹ Belinski, W. G. Betrachtung. P. L. Eine gute Erziehung ist vor allem für junge Menschen notwendig. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 40. Kursiv im Text. Bei der in den ausgewählten pädagogischen Schriften abgedruckten „Betrachtung“ handelt es sich nach den Worten der Herausgeber um eine gekürzte Fassung der frühesten pädagogischen Abhandlung Belinskis aus dem Jahre 1829. Sie wurde dem Aufsatz von W. I. Liss „Zur Frage des pädagogischen Nachlasses Belinskis“ entnommen, erschienen in der Sovetskaja pedagogika 1950. Heft 8, S. 95-99.

¹⁸² Lenin, W. I. Dem Gedächtnis Herzens. In: Herzen, A. I. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 9.

¹⁸³ Belinskij, Vissarion Grigor'evic. Dmitrij Kalinin. Text unter: http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1300.shtml (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹⁸⁴ Herzen, Alexander. Mein Leben. Memoiren und Reflexionen 1812-1847. Band 1. Berlin 1962, S. 137.

später nach Moskau zurückkehren.¹⁸⁵ Von 1842 bis 1847 suchte er in Moskau regelmäßig einen Zirkel russischer kritischer Intelligenz auf, dem auch Belinskij angehörte, von Herzen als „lichteste und bedeutendste Persönlichkeit unseres Kreises“ erinnert.¹⁸⁶

Als Literaturkritiker und führender Vertreter der Natural'naja Škola, der Natürlichen Schule, einer Strömung der russischen Literatur, die sich in den 1840er Jahren durchsetzte, machte sich Belinskij für die Darstellung der gesellschaftlichen Wirklichkeit in der Literatur stark. In diesem Sinn trat er als Förderer Nikolaj Vasil'evič Gogol's (1809-1852), Fëdor M. Dostoevskijs, Michail Jur'evič Lermontovs (1814-1841) und Ivan Sergeevič Turgenevs (1818-1883) hervor.¹⁸⁷ In ihren Werken tauchten Themen auf, die es bisher so nicht in der russischen Literatur gegeben hatte, das Mitleid mit den kleinen Leuten, mit den Benachteiligten und Unterdrückten der Gesellschaft sowie die aus der französischen und englischen Literatur übernommene „physiologische Methode“, also die systematische Beschreibung sozialer Schichten.¹⁸⁸ Mit einem Brief an den von ihm zunächst geförderten Schriftsteller Gogol' schuf Belinskij am 3./15. Juli 1847 im Sprachgebrauch der sozialistischen Ideologie und somit der ehemaligen DDR sogar „das wichtigste politisch-literarische Manifest der jungen russischen revolutionären Demokratie, das den Stimmungen, den Hoffnungen und dem Protest der entrechteten leibeigenen Bauernschaft Ausdruck verlieh“¹⁸⁹, und wurde als revolutionärer Demokrat, großer russischer Patriot, der, gemeinsam mit Černyševskij „in seinen Grundsätzen und Charakter am meisten dem Geiste (...) der Zeit Lenins und Stalins“ entsprach, von der Geschichtsschreibung der Sowjetunion und der DDR vereinnahmt.¹⁹⁰ Anlass für Belinskij's Brief war die von Gogol' ein Jahr zuvor veröffentlichte Schrift „Ausgewählte Stellen aus dem Briefwechsel mit Freunden“, in der er in Briefen aus den Jahren 1844 bis 1846 seiner tiefen Lebenskrise Ausdruck gab, nicht nur dadurch, dass er sich mit den zynischen Worten „Oh wie sehr brauchen wir diese unentwegten Püffe, diesen kränkenden Ton und diese beißenden, bis ins Mark dringenden Spötteleien!“¹⁹¹ an die Kritiker seiner „Toten Seelen“ wandte, seine Verzweiflung über die Vernichtung des zweiten Bandes

¹⁸⁵ Zur Verhaftung und Verbannung Herzens siehe seine Erinnerungen in: Ebenda, S. 231-302, S. 572-610.

¹⁸⁶ Ebenda, S. 669. Zum Moskauer Kreis siehe: Ebenda, S. 655-684.

¹⁸⁷ Mit dem Verhältnis Belinskij's zu Dostoevskij, das sich von früherer Begeisterung zu großer Abneigung veränderte, setzte sich Alfred Rammelmeyer in seinem Aufsatz „Dostoevskij's Begegnung mit Belinskij“ (1952) auseinander. In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte. Herausgegeben von Reinhard Lauer in Zusammenarbeit mit Alexander Graf und Matthias Rammelmeyer. Opera Slavica Neue Folge 37. Wiesbaden 2000, S. 103-138.

¹⁸⁸ Lauer, Reinhard. Kleine Geschichte der russischen Literatur. München 2005, S. 102.

¹⁸⁹ Belinski. Ein Lesebuch für unsere Zeit. Von Gerhard Ziegengeist. Weimar 1956, S. 21-22.

¹⁹⁰ Gedenkrede von A. Fadejew am 7. Juni 1948 im Großen Theater zu Moskau, In: Belinski. Ein Lesebuch für unsere Zeit, S. 496.

¹⁹¹ 1. Brief der „Vier Briefe an verschiedene Personen aus Anlass der ‚Toten Seelen‘“ von 1843. In: Gogol, Nikolai. Gesammelte Werke in 5 Bänden. Band 4. Essays und ausgewählte Stellen aus dem Briefwechsel mit Freunden. Stuttgart 1981, S. 221.

der Toten Seelen formulierte, „in der jede Zeile unter Erschütterung geschaffen, in der so viel von meinen besten Gedanken und dem, was meine Seele erfüllte, erhalten war“,¹⁹² sondern auch dadurch, dass er eine konservative Haltung zur Orthodoxen Kirche und zur Monarchie offenbarte. „Nur noch eine einzige Form der Propaganda ist für uns denkbar – unser Leben. Durch unsere Lebensweise müssen wir unsere Kirche verteidigen, die das *Leben* selbst bedeutet; durch den Wohlgeruch unserer Seele müssen wir ihre Wahrheit verkünden“,¹⁹³ schrieb er in einem Brief an den Grafen A. P. T. „Einige Worte über unsere Kirche und unsere Geistlichkeit“. In einem Brief an W. A. Sch. „Über das Wesen der Lyrik unserer Dichter“ 1846 hieß es: „Alle Ereignisse in unserem Vaterland, seit der Unterjochung durch die Tataren, tendieren dahin, alle Gewalt in den Händen eines Einzigen zusammenzufassen, damit er allein die Kraft habe, diesen entscheidenden Umbruch im Staate zu vollziehen, alles zu erschüttern, und wenn alle so aufgerüttelt sind, jeden von uns mit jenem höheren Blick auf uns selbst auszurüsten, ohne den der Mensch sich weder begreifen noch beurteilen kann, ohne den er nicht jenen Kampf gegen Unwissenheit und das Dunkle in sich aufnehmen kann, den der Zar in seinem Staat entfacht hat, damit dereinst (...) dieser Eine allen voran mit der flammenden Fackel in der Hand sein ganzes Volk jenem höchsten Licht entgegenführen kann, nach dem es ganz Rußland verlangt.“¹⁹⁴ Belinskij, von Alfred Rammelmeyer als Sozialist und Atheist beschrieben,¹⁹⁵ fasste als Reaktion auf diese Äußerungen Gogol's seine Enttäuschung und Empörung in die Worte, dass der „mit der ganzen Leidenschaft“¹⁹⁶ geliebte Freund (...), „ein großer Schriftsteller, der mit seinen herrlich künstlerischen, tiefwahren Schöpfungen so machtvoll dazu beigetragen hat, daß Rußland sich seiner selbst bewußt wird – indem er ihm Gelegenheit gab, sich wie im Spiegel anzuschauen“, nunmehr mit einem Buch im Namen Christi und der Kirche „den barbarischen Gutsherrn lehrt, aus seinen Bauern noch mehr herauszupressen, sie noch mehr zu schmähen (...)“.¹⁹⁷ Für Belinskij dagegen lauteten die „brennendsten und aktuellsten nationalen Fragen“: „Die Vernichtung der Leibeigenschaft, die Abschaffung der Prügelstrafe, die möglichst strenge Einhaltung wenigstens jener Gesetze, die

¹⁹² 4. Brief der „Vier Briefe an verschiedene Personen aus Anlass der ‚Toten Seelen‘“. In: Gogol, Nikolai. Gesammelte Werke in 5 Bänden. Band 4. Essays und ausgewählte Stellen aus dem Briefwechsel mit Freunden, S. 235.

¹⁹³ Aus einem Briefe an den Grafen A. P. T. o. J. „Einige Worte über unsere Kirche und unsere Geistlichkeit“. In: Gogol, Nikolai. Gesammelte Werke in 5 Bänden. Band 4. Essays und ausgewählte Stellen aus dem Briefwechsel mit Freunden, S. 165. Kursiv bei Gogol'.

¹⁹⁴ Brief an W. A. Sch. „Über das Wesen der Lyrik unserer Dichter“. In: Gogol, Nikolai. Gesammelte Werke in 5 Bänden. Band 4. Essays und ausgewählte Stellen aus dem Briefwechsel mit Freunden, S. 180-181.

¹⁹⁵ Rammelmeyer, Alfred. Dostoevskijs Begegnung mit Belinskij (1952). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 108.

¹⁹⁶ Belinski, W. G. Brief an N. W. Gogol, 3. (15.) Juli 1847. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 145.

¹⁹⁷ Ebenda, S. 147.

es gibt.“¹⁹⁸ Wie brisant der Inhalt des Briefes für das russische Regime war, lässt sich daraus ersehen, dass Dostoevskij 1849 wegen staatsfeindlicher Aktivität zum Tode verurteilt, schließlich zu vier Jahren Zwangsarbeit in Sibirien begnadigt wurde, weil er Belinskij's Brief in einem Kreise junger Intellektueller um den Denker und Kritiker Michail Vasil'evič Petraševskij (1821-1866) vorgelesen hatte.¹⁹⁹

Als wichtige Vertreter des Westler-Kreises²⁰⁰ legten Belinskij und Herzen den Schwerpunkt ihrer Arbeit auf die Veröffentlichung philosophischer, literarischer und literaturkritischer Texte, setzten sich aber auch mit Fragen der Erziehung auseinander. Bereits mit 18 Jahren hatte Belinskij die Abhandlung „Eine gute Erziehung ist vor allem für junge Menschen notwendig“ verfasst, in der er die Erziehung das „höchste Gut des Menschen nannte, die erste Notwendigkeit: Von ihr hängt sein ganzes Lebensschicksal ab“.²⁰¹ Aber die Erziehung hatte für Belinskij nicht allein auf das persönliche Schicksal des jungen Menschen Einfluss, sie hatte auch „Einfluß auf das Schicksal aller politischen Gesellschaften“. Seine sich daraus ergebende Überzeugung, dass die Erziehung „entweder wahrhafte, ergebene Söhne des Vaterlandes heran(bildet) oder nutzlose Glieder hervor(bringt) (die zu nichts brauchbar sind)“²⁰², ließ Vertreter der späteren sowjetischen Pädagogik den Schluss ziehen, dass Belinskij mit der 1829 formulierten Erziehung „wahrhaft, ergebene Söhne des Vaterlandes“ nichts anderes gemeint haben konnte als die Erziehung der „Söhne des Heimatlandes zu Kämpfern gegen die verhaßte Leibeigenschaft und den Zarismus, zu Kämpfern für das Wohl des Volks“.²⁰³ In der Rezeption der von Vladimir F. Odoevskij verfassten Kindermärchen des Großvaters Irinei fomulierte Belinskij 1840: „Die Erziehung ist eine Sache von großer Bedeutung; sie entscheidet das Schicksal des Menschen. Jede junge Generation ist Gast der Gegenwart und Herr der Zukunft.“²⁰⁴ In der Liebe sah er das Mittel der Erziehung, in der

¹⁹⁸ Ebenda, S. 146.

¹⁹⁹ Der Petraševskij-Kreis war ein Geheimzirkel aus etwa 15 Mitgliedern, die in den 1840er Jahren die Erneuerung Russlands auf der Grundlage utopisch-sozialistischer Ideen diskutierten, so zum Beispiel von Charles Fourier (1772-1837), französischer Gesellschaftskritiker und Vertreter des Frühsozialismus, Henri de Saint-Simon (1760-1825), französischer Autor, Vertreter des Frühsozialismus. Über die Vorwürfe an den Kreis siehe: Die Verschwörung Petraschewskijs. Bericht der Untersuchungskommission „Journal de St. Petersburg“, 6. Januar 1850. In: Gitermann, Valentin. Geschichte Russlands. Dritter Band, S. 589-591. Darin auch ein Passus über Dostoevskij, in dem es heißt: „Er habe indessen keinem sozialistischen System gehuldigt, sondern im Gegenteil die Meinung vertreten, daß die Anwendung dieses Systems nicht nur in Rußland, sondern auch in Frankreich zum Verderben führen müsse.“ Ebenda, S. 591.

²⁰⁰ Politisch-publizistischer, dem Westen zugewandter Kreis im 19. Jahrhundert, entstanden in den 1840er Jahren in der Auseinandersetzung mit den Slavophilen, die das ursprünglich Russische favorisierten.

²⁰¹ Belinski, W. G. Betrachtung. P. L. Eine gute Erziehung ist vor allem für junge Menschen notwendig. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 40.

²⁰² Ebenda.

²⁰³ Liss, W. I. „Zur Frage des pädagogischen Nachlasses Belinskis“. In: Sowjetskaja pedagogika 1950, Heft 8, S. 95-99. Zitiert in: Belinski, W. G. Anmerkungen. Betrachtung. P. L. Eine gute Erziehung ist vor allem für junge Menschen notwendig. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 310.

²⁰⁴ Belinski, W. G. Ein Neujahrgeschenk. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 73.

Menschlichkeit ihr Ziel. „Wir meinen hier die ersten erzieherischen Einwirkungen, die am wichtigsten sind. Jede spezielle oder besondere Tendenz, jede bewußte Zielstrebigkeit auf einen Beruf kann erst in der weiteren endgültigen Erziehung erfolgen.“²⁰⁵ Mit seiner Forderung, dass die ersten erzieherischen Maßnahmen „nicht den Beamten, Dichter oder Handwerker, sondern den *Menschen* sehen (sollen), der späterhin das eine oder andere werden kann, ohne aufzuhören, *Mensch* zu sein“,²⁰⁶ stimmte er mit Nikolaj I. Pirogov überein, der 1856 in der Schrift „Lebensfragen“ formulierte, dass er die Erziehung zum Menschen jeglicher Erziehung zu einem wie auch immer für die Gesellschaft nützlichen Bürger vorangestellt sehen möchte.²⁰⁷

In seinem Aufsatz „Betrachtungen über die russische Literatur des Jahres 1846“ stellte Belinskij schon vor Ušinskij, der die nationalen Eigenarten des russischen Volkes für die öffentliche Erziehung betonte, die Bedeutung des Nationalen für jedes Volk heraus, das er als „Volksgeist“ umschrieb. Die „Geister der Völker“ waren für ihn die „Persönlichkeiten der Menschheit“, ohne sie bliebe aus seiner Sicht „die Menschheit ein totes logisches Abstraktum, ein Wort ohne Inhalt, ein Klang ohne Sinn“.²⁰⁸ Der Nationalgeist war jedem Volk eigen, diene als „inneres, unmittelbares, organisches Band“²⁰⁹ seinem Zusammenhalt und seiner Stärke, so auch dem Zusammenhalt und der Stärke der russischen Gesellschaft. Ein Volk ohne Nationalgeist war für Belinskij wie ein Mensch ohne Persönlichkeit. Daran änderte auch die Tatsache nichts, dass die Völker durch die Aufklärung einander ähnlicher würden, „im Gegenteil, unsere Zeit ist vorwiegend eine Zeit der starken Entwicklung des Nationalgeistes“.²¹⁰

Herzen und Belinskij stellten in ihren Schriften die Persönlichkeit, das Kind, den jungen Menschen, in den Mittelpunkt ihrer Erziehungsgedanken. Eine sittliche Erziehung, die Erziehung zur Menschlichkeit, schenkte nach den Worten Belinskijs dem jungen Menschen Bildung, Hochherzigkeit, Feinheit im Umgang, Takt, Güte, die ihn von den ungebildeten Menschen unterschied.²¹¹ Eng verzahnen wollte er die sittliche Bildung mit der körperlichen Bildung, die dem Menschen „Gewandtheit, Geschmeidigkeit, Anmut“²¹² wie auch Gesundheit

²⁰⁵ Ebenda, S. 78.

²⁰⁶ Ebenda. Kursiv im Text.

²⁰⁷ Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen, S. 39-40. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogicheskie-sochinenia_1985/go.34;fs.1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

²⁰⁸ Belinski, W. G. Betrachtungen über die russische Literatur des Jahres 1846. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 118.

²⁰⁹ Ebenda, S. 119.

²¹⁰ Ebenda, S. 120.

²¹¹ Belinski, W. G. Betrachtung. P. L. Eine gute Erziehung ist vor allem für junge Menschen notwendig. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 39.

²¹² Ebenda.

schenkte. Leonhard Froese wies in seinen Ausführungen darauf hin, dass sich Belinskij neben der sittlichen Erziehung auch für die Erziehung zur Arbeit ausgesprochen hatte, deren wesentliches Moment er in der Gewöhnung sah. Arbeit mache in den Worten Belinskis den Menschen „glücklich, führe seine Seele zur Klarheit, Harmonie und Zufriedenheit mit sich selbst“.²¹³

Aleksandr I. Herzen, der nach eigenen Worten aus „leidenschaftlichem Interesse“ für die Naturwissenschaften in die Physikalisch-Mathematische Fakultät der Universität Moskau eingetreten war,²¹⁴ betonte verständlicherweise die Bedeutung der Naturwissenschaften für die Erziehung, ohne die für ihn „eine wirklich kräftige geistige Entwicklung“²¹⁵ nicht möglich schien. In seiner Schrift „Die öffentlichen Vorlesungen des Herrn Professor Roulier“, 1845 in den 1756 von der Moskauer Universität ins Leben gerufenen Zeitung „Moskovskije Vedomosti“, den „Moskauer Nachrichten“ erschienen, beklagte er sich darüber, dass „die Erziehung der gebildeten Stände in ganz Europa aus den Naturwissenschaften wenig in sich (auf)nahm“.²¹⁶ Eine Erziehung ohne Naturwissenschaften führte aus seiner Sicht „fast immer zu geistigem Hochmut, zur Verachtung alles Natürlichen, Gesunden und zur Bevorzugung alles Fieberhaften, Überspannten“, zu einer „falsche(n) und in ihrer Einseitigkeit schädliche(n) Bildung“.²¹⁷

Herzen und Belinskij trafen sich ein letztes Mal im Winter 1847 in Paris. Belinskij, dem es nach den Worten Herzens bereits zu jenem Zeitpunkt sehr schlecht ging und in dem nur wenige Male dessen „alte Energie wieder auf(lebte) und noch einmal im Licht des erlöschenden Feuers (erglänzte)“,²¹⁸ starb nur ein Jahr später. Dobroljubov erinnerte 1859 seine Leser an das, was Belinskij mit seinen Literaturkritiken, seinen philosophischen, politischen und pädagogischen Schriften, die in der Erinnerung Herzens von vielen jungen Menschen in Moskau und in Sankt Petersburg jeden Monat „fieberhaft erwartet“ und „unter

²¹³ Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 41, ohne Quellenangabe.

²¹⁴ Herzen, Alexander. Mein Leben. Memoiren und Reflexionen 1812-1847. Band 1, S. 139. Er beendete sein Studium mit einer Dissertation über Astronomie. Ebenda, S. 192.

²¹⁵ Herzen, A. I. Die öffentlichen Vorlesungen des Herrn Professor Roulier. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 340. Naturwissenschaften waren nicht umsonst unter Alexander III. verpönt. Die Naturwissenschaften standen in Konkurrenz zur Orthodoxie, einem der Pfeiler, auf dem die Macht der Zaren ruhte.

²¹⁶ Ebenda, S. 341.

²¹⁷ Ebenda.

²¹⁸ Herzen, A. I. Das junge Moskau. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 555. Herzen schilderte in seiner Schrift „Das junge Moskau“ am Beispiel einer Abendgesellschaft im Hause des Fürsten Odoevskij, wie sehr sich Belinskij in Diskussionen verausgabte und seine Gesundheit ruinierte. In: Herzen, A. I. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 550-555.

Lachen und Streitereien verschlungen“ worden waren,²¹⁹ für die russische Gesellschaft geleistet hatte: „(...) In allen Ecken und Enden Rußlands gibt es Menschen, die von Enthusiasmus für diesen genialen Menschen erfüllt sind, und dies sind natürlich die Besten Rußlands! (...)“, schrieb er, „(...) viele der Wahrheiten, auf die sich jetzt unsere Gedankengänge stützen, sind von ihm in einem erbitterten Kampf gegen Unwissenheit, Verlogenheit und Böswilligkeit seiner Gegner, inmitten schläfriger Apathie der gleichgültigen Gesellschaft ans Licht gebracht worden (...) Ja, bei Belinskij finden wir unsere besten Ideale, bei Belinskij finden wir die Geschichte unserer gesellschaftlichen Entwicklung, und ebenfalls bei ihm finden wir einen schweren, bitteren, untilgbaren Vorwurf für unsere Gesellschaft.“²²⁰ Aleksandr Herzen kehrte nach seinem letzten Treffen mit Belinskij nicht mehr nach Russland zurück, kritisierte aber in Briefen und Schriften aus dem Ausland weiter die gesellschaftlichen Verhältnisse in Russland. An seine Freunde richtete er in diesem Zusammenhang 1849 aus Paris die Worte: „(...) Ist es nicht an der Zeit, die Hände und das Wort frei zu bekommen für Taten, für ein Beispiel, ist es nicht an der Zeit, das schlummernde Volksbewußtsein aufzuwecken? Und kann man denn wecken durch Geflüster, durch entfernte Anspielungen, wo selbst der Schrei und das direkte Wort kaum gehört werden? Offene, aufrechte Taten tun not; (...) Jetzt ist nicht nur der öffentliche Platz, sondern auch das Buch, der Lehrstuhl – alles ist unmöglich geworden in Rußland. Es bleibt die persönliche Arbeit in der Stille oder der persönliche Protest aus der Ferne.“²²¹

2. Nikolaj G. Černyševskij

„Erhebt euch aus eurem Kellerloch, meine Freunde, erhebt euch, es ist nicht so schwer, kommt heraus in die freie, helle Welt, es ist schön auf ihr zu leben, und der Weg ist leicht und verlockend, versucht es nur: Bildung, Bildung.“ (Nikolaj G. Černyševskij 1863)²²²

²¹⁹ Herzen, A. I. Das junge Moskau. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 550. Der von Belinskij zu Beginn seiner schriftstellerischen Arbeit geförderte Dostoevskij teilte Dobroljubovs und Herzens Auffassung nicht. Er warf Belinskij vor, sich von Christus abgewandt und an seiner Stelle den Sozialismus gewählt zu haben. Damit war er für Dostoevskij ein „bewußter Feind des Vaterlandes“. Rammelmeyer, Alfred. Dostoevskijs Begegnung mit Belinskij (1952). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 113.

²²⁰ Dobroljubow, N. A. W. Belinskijs Werke. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften. Moskau 1949, S. 223-224.

²²¹ Herzen, A. I. Vom andern Ufer. Lebt wohl. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 360. In Paris verfasste Herzen unter der Überschrift „Vom andern Ufer“ eine Vielzahl von Schriften, die das Geschehen im Umfeld der Revolution von 1848 beschrieben. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 351-490. In dem Almanach Polarstern (1855 bis 1862, 1868 in Genf) und ab 1857 in der Zeitschrift „Kolokol“ nahm Herzen gemeinsam mit seinem Freund Nikolaj Platonovič Ogarëv (1813-1877) weiter Anteil an der gesellschaftlichen Entwicklung in Russland.

²²² Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen, S. 375.

Die Frage „Was tun?“ , die Černyševskij während seiner Inhaftierung in Sankt Petersburg zu Beginn des Jahres 1863 stellte, ließ den von Pokrovskij als „größter Tagesschriftsteller dieser Zeit“ bezeichneten Kritiker in der Interpretation Orlando Figes' zu Lenins „erste(r) und größte(r) Liebe“,²²³ werden, regte ihn dazu an, seine 1902 erstmals erschienene programmatische Schrift sogar mit Černyševskijs Frage „Was tun?“ zu überschreiben.²²⁴ Somit übte vor allem Černyševskij Einfluss auf die Entwicklung eines neuen Menschenbildes aus und prägte dieses Bild vor allem in den revolutionären Bewegungen.

„Ja, das ist wirklich Literatur, die lehrt, lenkt, begeistert.“, zitierte die Bol'ševikin Marija Moiseevna Essen (1872-1956) Lenin in ihren Erinnerungen an ihn. „Den Roman ‚Was tun?‘ habe ich in einem Sommer wohl fünfmal gelesen, und ich habe in diesem Werk stets neue, erregende Gedanken gefunden.“²²⁵ Ein eigenwilliges literarisches Denkmal setzte Vladimir V. Nabokov Černyševskij im 4. Kapitel seines Romans „Die Gabe“ mit einer durchaus als respektlos zu bezeichnenden „Biographie“, die er im darauffolgenden Kapitel relativierte: „Mit anderen Worten, der Autor spottet sein ganzes Buch hindurch über die Persönlichkeit eines der reinsten und tapfersten Söhne des liberalen Rußland – ganz zu schweigen von den beiläufigen Fußtritten, mit denen er andere fortschrittliche russische Denker belohnt, für die wir eine Achtung empfinden, die in unserem Bewußtsein einen immanenten Teil ihres geschichtlichen Wesens ausmacht.“²²⁶

Der am 12. Juli 1828 als Sohn eines Priesters in Saratov geborene Černyševskij sah als Antwort auf seine Frage noch nicht Revolution und Machtübernahme einer kommunistischen Partei.²²⁷ Bevor er den Roman verfasste, thematisierte er als Redakteur der an anderer Stelle vorgestellten Zeitschrift *Sovremennik*, die nach den Worten Steklows zwischen 1857 und 1860 unter Černyševskijs Leitung zur führenden Stimme regimekritischer Denker, zur „Wortführerin der Ansichten und Bestrebungen der radikalen Kreise der Gesellschaft“

²²³ Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes. Die Epoche der Russischen Revolution 1891 bis 1924, S. 158.

²²⁴ Lenin bereitete in diesem Buch die ideologische Basis für die Bolschewistische Partei vor. Es wurde durch die Revolution von 1917 zum Leitfaden der Partei. Lenin, W. I. Was tun? Brennende Fragen unserer Bewegung. Peking 1975.

²²⁵ Essen, M. M. Begegnungen mit Lenin. In: Genosse Lenin. Erinnerungen von Zeitgenossen.

Zusammengestellt von Luise Schälke. Berlin 1967, S. 27. Alfred Rammelmeyer bezeichnete „Was tun?“ allerdings als „künstlerisch bedeutungslos“, aber als „geistesgeschichtlich höchst wichtigen Roman“, der „der Bewegung der ‚denkenden Realisten‘, wie sie sich selbst bezeichnete (der ‚Nihilisten‘, wie sie von ihren Gegnern genannt wurde) als Programmschrift (diente)“. Rammelmeyer, Alfred. Arzt, Kranker und Krankheit in der russischen schönen Literatur des 19. Jahrhunderts (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 409.

²²⁶ Nabokov, Vladimir. Die Gabe, S. 499.

²²⁷ Als Absolventen geistlicher Schulen gehörten nach Alfred Rammelmeyer Černyševskij und mit ihm auch Dobroljubov zu den führenden Köpfen der „Intelligencija“, die sich aus dem Bauerntum, dem niederen Beamtentum und der armen Weltgeistlichkeit zusammensetzte. Rammelmeyer, Alfred. Arzt, Kranker und Krankheit in der russischen schönen Literatur des 19. Jahrhunderts (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 409.

wurde,²²⁸ die Unterdrückung der Menschen im Russland des 19. Jahrhunderts; nicht zuletzt als Ergebnis der Erfahrungen, die er als Student an der von der restriktiven Bildungspolitik Nikolaus I. bevormundeten Sankt Petersburger Universität²²⁹ wie auch als Lehrer in seiner Heimatstadt und später in Sankt Petersburg gesammelt hatte. Unter dem Eindruck der durch den Erlass vom 19. Februar 1861 ausgelösten Bauernunruhen verfasste Černyševskij wie an anderer Stelle beschrieben das Manifest „An die Adelsbauern“, in welchem er die Verteilung des Landes kritisierte, nachdem er im Jahre 1858 in seinem Artikel „Über die neuen Bedingungen der Landordnung“ die politischen Absichten Aleksandrs II. noch gelobt hatte.²³⁰ Als Verfasser des Manifestes im Juni 1862 inhaftiert,²³¹ schrieb er zu Beginn des darauffolgenden Jahres in der Peter-und Paul-Festung den Roman „Was tun?“ mit dem Untertitel „Aus Erzählungen von neuen Menschen“, dessen Manuskript nur durch ein Versehen in die Hände des Dichters Nikolaj Alekseevič Nekrasov (1821-1878), Herausgeber des „Sovremennik“, gelangte.²³² Neben der im Mittelpunkt des Romans stehenden Vera Pavlovna, die nach Selbständigkeit strebte, neben Lopuchov, Student der Medizin, und Kirsanov, bereits Arzt, erweckte die Figur des Langzeitstudenten Rachmetov das besondere Interesse wissenschaftlicher Analysen. Černyševskij gab ihm zwei Beinamen, der eine, „der Rigorist“, pflegte ein schwaches Lächeln düsterer Genugtuung um seine Lippen zu spielen“,²³³ der andere, „Nikituschka oder Lomow oder Nikituschka Lomow“, spielte auf seine physische Stärke an, die er durch harte körperliche Arbeit und den Genuss von nahezu rohem Rindfleisch erlangt hatte.²³⁴ Durch sein Zusammentreffen mit Kirsanov, einem der neuen Menschen Černyševskijs, verwandelte er sich schließlich „in einen außergewöhnlichen Menschen“, in eine Mischung aus Rigorist und Nikituschka Lomow, jener Beinamen, mit

²²⁸ Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 13.

²²⁹ In jenen Jahren setzte sich Černyševskij intensiv mit dem deutschen Philosophen Ludwig Feuerbach (1804-1872) auseinander („Das Wesen des Christentums“) und las die Schriften Belinskijs.

²³⁰ Erschienen im *Sovremennik*, Nr. 2, 1858. Siehe: Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 76.

²³¹ Mit der Verhaftung einher gingen Brandstiftungen durch Russen und Polen in Sankt Petersburg. Sie sollten nach Steklow in keinem Zusammenhang mit revolutionären Zielen gestanden haben. Die Untersuchung konnte nicht abgeschlossen werden, da der für die Untersuchung Verantwortliche plötzlich verstarb. Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 88.

²³² Siehe: Pietrow-Ennker, Bianca. Russlands „neue Menschen“. Die Entwicklung der Frauenbewegung von den Anfängen bis zur Oktoberrevolution, S. 382 Anm. 69. Nachdem Nekrasov das Manuskript erhalten hatte, verlor er es auf dem Nachhauseweg, für Nabokov „der Versuch der geheimnisvollen – in diesem Fall zentrifugalen – Kraft, das Buch zu konfiszieren, dessen Erfolg sich so katastrophal auf das Geschick seines Verfassers auswirken sollte“. Ein Beamter fand das Manuskript und gab es für einen Finderlohn ab. Nabokov, Vladimir. Die Gabe, S. 447.

²³³ Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen, S. 329. Rachmetov blieb auch in der Literatur der späten Sowjetunion lebendig, so in Boris Vasil'evs Roman „Und morgen war Krieg“ aus dem Jahre 1984. „... und über den ... den Rachmetow kann ich auch erzählen“. Wassiljew, Boris. Und morgen war Krieg, S. 32.

²³⁴ Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen, S. 330-331.

denen ihn der Autor eingeführt hatte.²³⁵ Rachmetov war belesen, großzügig, hilfsbereit, aber hart gegen sich selbst, Černyševskij ließ ihn durch Russland, Europa und die nordamerikanischen Staaten reisen, um „sich in jedem Lande mit den Anschauungen und den Sitten, der Lebensweise, den Existenzgrundlagen, der Stufe des Wohlstandes in den verschiedenen Klassen der Bevölkerung bekannt zu machen“.²³⁶ An seine Leser gewandt beschrieb der Autor die Bedeutung eines Rachmetovs für die Gesellschaft mit den Worten: „Groß ist die Zahl der ehrlichen, guten Menschen, solche hingegen gibt es nur wenige – aber sie sind unter den vielen die Würze, die Blume des edlen Weins; aller Glanz, alle Kraft kommt von ihnen; sie sind die Blüte der Besten; sie gehen den Guten voran; sie sind das Salz der Erde.“²³⁷ Durch sein Aussehen, seine Lebensweise, seine Eigenschaften und seine ihm von Černyševskij zugeschriebene Rolle in der Gesellschaft erschien Rachmetov Lesern und Kritikern des Romans als Idealbild eines Revolutionärs, so auch Lenin, der ihn zu den „unübertroffene(n) Gestalten echter Revolutionäre, mutiger, furchtloser Kämpfer“ zählte.²³⁸ Dmitrij I. Pisarev, Černyševskijs Zeitgenosse und Zellennachbar in der Peter-und Paul-Festung, besprach während seiner Haftzeit „Was tun?“ für die Zeitschriften „Russkoe Slovo“ und „Sovremennik“²³⁹ und betrachtete nach den Worten Bianca Pietrow-Enckers Rachmetov als eine Gestalt, die die Möglichkeit zur Veränderung der Gesellschaft symbolisierte; als Märtyrer, der die Sünden der Welt auf sich nahm, als Missionar, der ein Evangelium verkündete, zu großer ideeller Bedeutung gelangte.²⁴⁰

Wie Černyševskij den Revolutionär in dem Begriff des Rigoristen verbarg, so finden sich in den Anmerkungen der vorliegenden DDR-Ausgabe weitere Begriffe und kritische Äußerungen in unverdächtige Wörter gehüllt. So sollte mit „neuer Ordnung“ die sozialistische Gesellschaftsordnung, mit dem „goldenen Zeitalter“ die „sozialistische Zukunft“ gemeint sein.²⁴¹ Auch die westeuropäische Literaturgeschichte sah in den „neuen Menschen“ Černyševskijs, „die Generation junger Männer und Frauen, die in Černyševskij ihren Berater

²³⁵ Ebenda, S. 332.

²³⁶ Ebenda, S. 345.

²³⁷ Ebenda, S. 347.

²³⁸ Essen, M. M. Aus: Begegnungen mit Lenin. In: Genosse Lenin. Erinnerungen von Zeitgenossen, S. 26-27. Siehe dazu auch Steklow, der in Rachmetov ebenfalls den beinahe ersten Typus des „bußtuenden Edelmannes“, des Revolutionärs in der russischen Literatur sah. Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 79.

²³⁹ Nabokov, Vladimir. Die Gabe, S. 452. Warum die Regierung Černyševskij gestattete, einen Roman zu schreiben, und Pisarev, diesen Roman zu rezensieren, erklärte Nabokov damit, dass sie hoffte, auf diese Weise weitere Beweise für Černyševskijs regierungsfeindliche Absichten zu erhalten.

²⁴⁰ Pisarev, D. I. Sočinenija (Werke). Band IV, S. 7-49. In: Pietrow-Encker, Bianca. Russlands „neue Menschen“. Die Entwicklung der Frauenbewegung von den Anfängen bis zur Oktoberrevolution, S. 45.

²⁴¹ Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen, Anmerkungen, S. 583 Anm. 117, S. 587 Anm. 303. Die Anmerkungen nennen keinen Verfasser. Verfasser des Nachwortes war der in der DDR lehrende Slavist Wolf Düwel (1923-1993), Herausgeber von „Geschichte der klassischen russischen Literatur“, Berlin/Weimar 1965; der „Geschichte der russischen Literatur von den Anfängen bis 1917“, Berlin/Weimar 1986.

und den Propheten der Zukunftsentwicklung sahen“.²⁴² „Ohne so schreckliche Wörter wie *Sozialismus* und *Kommunismus* auch nur zu nennen“, beschrieb Černyševskij, mit welchen Möglichkeiten, zum Beispiel in „Arbeitsgruppen, genossenschaftlichen Werkstätten, kleinen Arbeitsgemeinschaften“,²⁴³ eine andere Gesellschaftsordnung errichtet werden könnte. Die Bedeutung der Bildung aller gesellschaftlichen Kreise für eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse unterstrich Černyševskij dadurch, dass er seine weibliche Hauptfigur Vera Pavlovna Lesestunden in der Werkstatt geben ließ und Bildungskurse für die Näherinnen einrichtete, da „die Mädchen große Wißbegierde zeigten und ihre Arbeit gute Fortschritte machte“.²⁴⁴ Damit gehörte für Černyševskij zu den „neuen Leuten“, von denen er erzählte, auch die selbständige Frau, die unabhängig von einem Mann auf eigenen Füßen stand, sogar an ein Studium dachte, „das ihr die volle Selbständigkeit im Leben geben soll“.²⁴⁵ Černyševskij thematisierte damit die Frage der Emanzipation der Frau, ihr Recht auf Selbstbestimmung und Gleichbehandlung im privaten wie auch im gesellschaftlichen Leben, entwarf nach Auffassung Pietrow-Ennkers in „Was tun?“ das für seine Zeit radikalste Emanzipationsprogramm, in dem er wesentliche Aspekte weiblicher Erziehung behandelte.²⁴⁶ Ähnlich wie Černyševskij konfrontierte Turgenev in seinem ein Jahr nach dem Manifest über die Bauernbefreiung erschienen Roman „Väter und Söhne“ das Alte mit dem Neuen, indem er das Motiv des Generationenkonflikts aufgriff.²⁴⁷ Die alte Generation der adligen Grundbesitzer, die „mit den Händen im Schoß da(sitzen)“,²⁴⁸ sahen sich in seinem Roman der Diskussion mit einem neuen gesellschaftlichen Typus in der Gestalt Evgenij Vasil’ev Bazarovs, ausgesetzt. Bazarov handelte ähnlich wie Rachmetov nach dem Prinzip der Nützlichkeit, dachte naturwissenschaftlich-materialistisch, besaß einen eisernen Arbeitswillen und lebte ein spartanisches Leben. Mit ihm hatte die in den 1860er Jahren in intellektuellen Kreisen verbreitete philosophische Strömung des Nihilismus ihren künstlerischen Prototyp gefunden.²⁴⁹ Turgenev skizzierte ihn im folgenden Dialog: „Was Basarow ist?“ Arkadij

²⁴² Stender-Petersen, Adolf. Geschichte der russischen Literatur. II. Teil. München 1986, S. 350.

²⁴³ Ebenda.

²⁴⁴ Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen, S. 224.

²⁴⁵ Ebenda, S. 428.

²⁴⁶ Pietrow-Ennker, Bianca. Russlands „neue Menschen“. Die Entwicklung der Frauenbewegung von den Anfängen bis zur Oktoberrevolution, S. 27. Starke Frauenfiguren schufen auch Ivan A. Gončarov in seinem 1859 erschienen Roman „Oblomov“, Ivan S. Turgenev 1860 in seinem Roman „Am Vorabend“.

²⁴⁷ Auch Steklow nutzte in seiner Biographie über Černyševskij den Begriff der „Väter und Söhne“, um auf den Konflikt zwischen den Menschen der 1840er und 1860er Jahren aufmerksam zu machen, der sich auch in der Beziehung Černyševskijs zu Herzen offenbarte. Es handelte sich dabei um einen Konflikt zwischen gesellschaftlichen Strömungen, die zum einen die Interessen der Bourgeoisie und des fortschrittlichen Adels, zum anderen die der Bauern vertraten. In: Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 75.

²⁴⁸ Turgenjew, Iwan S. Väter und Söhne. München 1983, S. 49.

²⁴⁹ Karl Nötzel setzte sich in seinem Buch „Die Grundlagen des geistigen Rußlands“ mit dem Einfluss des Materialismus auf die russische Intelligenz auseinander. Er schrieb, dass die Intelligenz „fast ein halbes

lächelte. ‚Wenn Sie wollen, Onkelchen, werde ich Ihnen sagen, was er eigentlich ist.‘ ‚Tu mir den Gefallen, Neffe.‘ ‚Er ist ein Nihilist.‘ ‚Wie?‘ fragte Nikolaj Petrowitsch, während Pawel Petrowitsch das Messer mit einem Stück Brot auf dem Ende der Schneide in die Höhe hob und regungslos verharrte. ‚Er ist ein Nihilist‘, wiederholte Arkadij. (...) ‚Ein Nihilist ist ein Mensch, der sich vor keiner Autorität verbeugt, der kein einziges Prinzip auf Treu und Glauben gelten läßt, gleichgültig, welchen Ansehens sich dieses Prinzip auch erfreuen möge.‘²⁵⁰ Sein theoretisches Fundament erhielt der Nihilismus in den Jahren 1854 bis 1861 durch Dobroljubov und Pisarev, vor allem aber durch die von dem deutschen Philosophen Ludwig Feuerbach beeinflussten Schriften Černyševskijs wie ‚Die ästhetischen Beziehungen der Kunst zur Wirklichkeit‘ von 1855²⁵¹, ‚Das anthropologische Prinzip in der Philosophie‘ von 1860 und ‚Kapital und Arbeit‘ aus dem gleichen Jahr.

3. Nikolaj A. Dobroljubov

‚Wo aber sind bei uns Menschen, die zu Taten fähig sind? (...) Es gibt solche Menschen nicht, denn unser Milieu war bisher ihrer Entwicklung nicht günstig. Und eben von ihm, von diesem Milieu, von seiner Platttheit und seiner Kleinlichkeit müssen uns die neuen Menschen befreien, auf deren Kommen alles Beste, alles Frische in unserer Gesellschaft so ungeduldig und leidenschaftlich wartet.‘ (Nikolaj A. Dobroljubov 1860)²⁵²

Dobroljubov, nach den ideologisch bestimmten Worten Ogorodnikovs und Šimbirevs mit Černyševskij ‚nicht nur (durch) eine persönliche Freundschaft, sondern auch die Gemeinsamkeit ihrer sozialen, politischen und pädagogischen Ideen‘²⁵³ verbunden, erwartete den neuen Menschen als Befreier, als Impulsgeber einer in Sinnlosigkeit und Langeweile erstarrten Gesellschaft. 1836 in Nižnij Novgorod als Sohn eines Geistlichen geboren, besuchte er ab 1848 die Literaturklasse des Priesterseminars in seiner Heimatstadt, wählte jedoch keine Priesterlaufbahn, sondern trat 1853 in die Historisch-Philosophische Fakultät des Höheren

Jahrhundert völlig unter seinem Bann“ stand, und dass gerade Tolstoj, den er als „Worführer des geistigen Rußlands“ beschrieb, „seine eigentliche Bildung jener materialistischen Epoche“ verdankte. Die Vereinigung von materialistischer Weltanschauung und praktischem Idealismus bezeichnete er als „verhängnisvoll“ für das geistige Rußland. Aus ihr hervor ging für ihn auch der Nihilismus. Siehe: Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 35-39. In Turgenevs Bazarov sah er allerdings einen „rabiaten Materialismus verewigt“. Ebenda, S. 137.

²⁵⁰ Turgenjew, Iwan S. Väter und Söhne, S. 25.

²⁵¹ Tschernyschewski, Nikolai G. Die ästhetischen Beziehungen der Kunst zur Wirklichkeit. (Dissertation 1853 bzw. 1855) In: Meister der Kritik. Belinski, Dobroljubow, Tschernyschewski. Berlin 1953, S. 237-376. In einem Vorwort zur „3. Ausgabe (1888) der zuerst i. J. 1855 erschienenen Broschüre gleichen Titels“ hieß es: „Er wurde zum Anhänger dieses Denkers, und bis zu der Zeit, wo die Notwendigkeit des alltäglichen Lebens ihn von gelehrten Beschäftigungen ablenkten, las er die Werke Feuerbachs immer wieder mit großem Eifer.“ Ebenda, S. 228.

²⁵² Dobroljubow, N. A. Wann endlich kommt der Tag? In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 488.

²⁵³ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 39.

Pädagogischen Instituts in Sankt Petersburg ein.²⁵⁴ 1856 lernte er Černyševskij kennen und wurde neben ihm und Nikolaj A. Nekrasov ständiger Mitarbeiter des „Sovremennik“, für den er nach Beendigung des Pädagogischen Instituts ab 1857 zahlreiche Aufsätze verfasste, in denen er Werke namhafter Zeitgenossen analysierte, um auf diese Weise in verbrämter Form die gesellschaftlichen Zustände im Russischen Reich zu kritisieren.²⁵⁵ Als wichtiges gesellschaftskritisches Werk gelten seine Gedanken über Ivan Aleksandrovič Gončarovs (1812-1891) 1859 in den „Otečestvennye Zapiski“, Vaterländischen Annalen“, veröffentlichten Roman „Oblomov“, die er mit der Frage „Čto takoe oblomovščina?“, „Was ist Oblomowtum?“, überschrieb. Darin zeigte er am Beispiel der Hauptfigur des Romans Il’ja Il’ič Oblomov auf, dem er die Romanhelden Onegin, Rudin, Pečorin, Tentetnikov²⁵⁶ zur Seite stellte, dass das Wohl der Adelsgesellschaft, ihre Möglichkeit, nichts zu tun, auf der Leibeigenschaft beruhte. Ihre Möglichkeit, nichts zu tun, machte aus Sicht Dobroljubovs ihr Leben sinnlos. Da Oblomov sich nie die Frage stellte: „Woher sollen eigentlich diese Gewächshäuser und Mistbeete kommen, wer wird sie in Ordnung halten und warum sollten sie gerade ihm dienen?“ und sich somit „über seine Beziehungen zur Welt und zur Gesellschaft nicht klarzuwerden suchte, konnte er natürlich auch keinen Sinn in sein Leben bekommen und litt und langweilte sich deshalb bei allem, was er tun mußte“.²⁵⁷ Oblomov krankte nach Dobroljubov daran, dass er „kein Ziel im Leben“²⁵⁸ sah, und ähnelte damit allen

²⁵⁴ In den Jahren seines Studiums befasste sich Dobroljubov nach den Worten des Verfassers der „Philosophischen, sozialen und politischen Anschauungen N. A. Dobroljubovs“, die als Einleitung seiner Ausgewählten philosophischen Schriften dienen, mit den Werken Belinskij und Herzens, den französischen Aufklärern, mit Hegel und Feuerbach. Als Beleg dafür zitierte er den Brief Dobroljubovs an Valerian Viktorovič Lavrskij (1835-1918), religiöser Publizist, Lehrer an geistlichen Akademien, vom 3. (12.) August 1856. Jowtschuk, M. Die philosophischen, sozialen und politischen Anschauungen N. A. Dobroljubovs. In: Dobroljubov, N. A. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 11. Darin kritisierte Dobroljubov in versteckter Form die Zarenherrschaft: „Sind Sie jetzt noch fester in der Tugend, sind Sie ganz durchdrungen von der heiligen Devise – Rechtgläubigkeit, Selbstherrschaft und Volkstum? (...) Schlummern Sie sanft im Schatten des allversöhnenden Glaubens, oder ist das verderbliche Wehen des stürmischen Westens auch in den Kasaner Hort der Rechtgläubigkeit eingedrungen (...)“? und nannte die Namen Feuerbach, Herzen, Belinskij. Dobroljubov, N. A. Brief an V. V. Lawrskij. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 53.

²⁵⁵ Zu den wichtigsten Schriften gehören „Die organische Entwicklung des Menschen im Zusammenhang mit seiner geistigen und sittlichen Betätigung“ 1858, „Was ist Oblomowtum?“ 1859, „Das finstere Reich“ 1859, „Ein Lichtstrahl im finsternen Reich“ 1860, „Wann endlich kommt der Tag?“ 1860, „Einzelzüge zur Charakteristik des einfachen russischen Volkes“ 1860. Die Schriften sind veröffentlicht in: Dobroljubov, N. A. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 124-156; S. 226-268; S. 269-423; S. 594-680; S. 439-489; S. 514-593.

²⁵⁶ Onegin ist die Hauptfigur aus Puškins Evgenij Onegin von 1833, Pečorin aus Lermontovs „Ein Held unserer Zeit“ von 1840, Tentetnikov aus Gogol’s „Tote Seelen“ von 1842, Rudin aus Turgenevs 1856 veröffentlichtem, gleichnamigem Roman. Alfred Rammelmeyer wies in seinem Aufsatz „Arzt, Kranker und Krankheit in der russischen schönen Literatur des 19. Jahrhunderts auf eine Schrift Pisarevs hin, in der er den Unterschied der alten zu den neuen Helden formulierte: „Die Pečorins besitzen Willen ohne Wissen, die Rudins Wissen ohne Willen, die Bazarovs Wissen und Willen zugleich.“ Zitiert in: Rammelmeyer, Alfred. Arzt, Kranker und Krankheit in der russischen schönen Literatur des 19. Jahrhunderts (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 417-418. Ohne Angabe der Quelle. Turgenev war nach Rammelmeyer anderer Meinung. Bazarov blieb am Ende auch nur „ein Mann des Wortes und nicht der Tat“. Ebenda.

²⁵⁷ Dobroljubov, N. A. Was ist Oblomowtum? In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 241.

²⁵⁸ Ebenda, S. 242.

„Helden der bedeutendsten russischen Erzählungen und Romane“, den Helden aus Puškins „Onegin“, Lermontovs „Ein Held unserer Zeit“, Herzens „Wer ist schuld?“, Turgenevs „Rudin“, erster Vertreter der literarischen Figur des überflüssigen Menschen.²⁵⁹ Sie kehrten der Gesellschaft den Rücken, lasen viel, verfassten Schriften, gingen künstlerischen Tätigkeiten nach, nahmen „eine Masse unnötigen Wissens in sich“ auf, konnten jedoch zu jenem Zeitpunkt noch „kein Jota davon im Leben“ anwenden.²⁶⁰

In seiner Schrift „Kogda že pridët nastojaščij den’?“ „Wann endlich kommt der wirkliche Tag?“, von 1860, einer Besprechung des im gleichen Jahr erschienenen Romans „Am Vorabend“ von Ivan Turgenev, ging Dobroljubov schließlich der Frage nach, was sich in der russischen Gesellschaft getan hatte, nachdem Turgenev seine literarischen Helden „neue Ideen in bestimmte Kreise“²⁶¹ hatte hineinbringen lassen. Seine Antwort lautete, dass sich „vorläufig nichts“ getan hatte. Zwar hatten Teile der russischen Gesellschaft „gelernt, sich entwickelt, den Rudins zugehört, ihr Mißgeschick in dem edlen Kampf für ihre Überzeugung nachgeföhlt, sie hat sich zur Tat vorbereitet, aber nichts getan...“, betonte noch einmal wie bereits in „Čto takoe oblomovščina?“ „dass die russische Gesellschaft endlich „Menschen der Tat und nicht der abstrakten, stets ein wenig epikureischen Betrachtungen“ brauchte.“²⁶² In dem Bulgaren Insarov, dem nichtadeligen Intellektuellen, der sein Vaterland befreien wollte, erkannte Dobroljubov diesen „Menschen der Tat“, der sich in der zeitgenössischen russischen Gesellschaft als ein russischer Insarov noch „nicht entwickeln und ans Licht treten“²⁶³ konnte. Dobroljubov war sich jedoch sicher, dass die russische Gesellschaft nicht mehr lange auf ihn warten musste. „Überall wird die Unzulänglichkeit der alten Ordnung der Dinge eingesehen, überall erwartet man Reformen und Verbesserungen“, zeigte er sich überzeugt, jeder wartete und hoffte, dass die nächste Generation die Träume von einer besseren Zukunft verwirklichte. Dann würde auch ein russischer Insarov in die Literatur finden: „Wir bedürfen seiner unbedingt, irgendwie zählt unser Leben ohne ihn nicht, und jeder Tag gilt nicht für sich, sondern ist nur ein Vorabend des kommenden Tages. Er wird doch endlich kommen, dieser Tag!“²⁶⁴

²⁵⁹ Turgenev hatte mit seinem „Tagebuch eines überflüssigen Menschen“, 1850 in den „Vaterländischen Annalen“ veröffentlicht, die Figur des überflüssigen Menschen in die russische Literaturgeschichte eingeföhrt. „Ich war völlig überflüssig auf dieser Welt oder meinetwegen auch ein gänzlich überflüssiger Vogel.“ So der Held in einem seiner Tagebucheinträge in Turgenevs Erzählung. In: Turgenjew, Iwan. Drei Begegnungen. Erzählungen. Berlin und Weimar 1978, S. 95.

²⁶⁰ Dobroljubow, N. A. Was ist Oblomowtum? In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 244.

²⁶¹ Dobroljubow, N. A. Wann endlich kommt der Tag? In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 444. Die literarischen Helden hießen Dmitrij Rudin, Fëdor Lavreckij aus den Erzählungen Rudin, Das Adelsnest und Jakov Passynkov.

²⁶² Ebenda, S. 447.

²⁶³ Ebenda, S. 486.

²⁶⁴ Ebenda, S. 489.

Seine Aufsätze „Tëmnoe carstvo“, „Das finstere Reich“, von 1859 und „Luč sveta v tëmnom carstve“, „Ein Lichtstrahl im finsternen Reich“, von 1860 widmete Dobroljubov dem Werk des russischen Dramatikers Aleksandr Nikolaevič Ostrovskij (1823-1886). In „Das finstere Reich“ analysierte Dobroljubov zahlreiche Stücke Ostrovskijs, deren Protagonisten und ihr Zusammenspiel in der Gesellschaft für ihn das finstere Reich bedeuteten. Einen Ausweg aus den gesellschaftlichen Missständen, die nichts anderes als die Missstände des Russischen Reichs waren, vermochte Dobroljubov wie in allen seinen Schriften auch hier nicht zu erkennen, lediglich Versuche einzelner Personen, sich vom „Schmutz des Lebens“²⁶⁵ zu befreien. Als Beispiel nannte er den Charakter Ljubim Torcov aus Ostrovskijs Komödie „Bednost’ ne porok“, „Armut ist kein Laster“, von 1853, der sich wegen seiner „ehemaligen despotischen Lebensführung“ schämte, ein Wandlungsversuch, der nach Dobroljubov noch kaum etwas daran änderte, vielmehr „die Kraft der Despotie auch weiterhin alles, was in ihrem Machtbereich liegt, in Finsternis belassen (wird).“²⁶⁶ Hoffnung wollte Dobroljubov aus der Bildung schöpfen und stellte die rhetorische Frage „Und das Licht der Bildung? Das muß doch schließlich diese Finsternis verjagen.“²⁶⁷ Die Bildung der Ostrovskijschen Protagonisten reichte allerdings noch nicht, um die Finsternis zu verjagen, war sie doch das Spiegelbild dessen, was die „Despoten“ zuließen. Hoffnung gab jedoch die Tatsache, dass diese Despoten die von ihnen gebilligte geringe Bildung, die er an der Person Šadov festmachte, fürchteten. So schloss Dobroljubov seine lange Analyse der Werke Ostrovskijs mit den Worten: „In der Tat, die Despotie ist wohl schon schwach, wenn sie einen Shadow zu fürchten beginnt! ... Das ist ja ein gutes Zeichen! ...“²⁶⁸ Ostrovskijs „Groza“, „Gewitter“, war für Dobroljubov „ein Idyll jenes ‚finsternen Reichs‘“, das zugleich mit der Figur der Katerina, die den Tod einem Leben im finsternen Reich vorzog, einen Lichtstrahl aussendete. Während Dobroljubov die Mehrheit der Menschen als „einen ständigen, bedrückenden Schmerz, einen Schwächezustand, einen halben Leichnam, der viele Jahre hindurch bei lebendigem Leibe verwest“ begriff, fand er für Katerina die Worte: „Welch erfreuliches, frisches Leben weht uns aber dafür aus einer gesunden Persönlichkeit entgegen, die die Entschlossenheit in sich aufbringt, diesem verrotteten Leben um jeden Preis ein Ende zu setzen! ...“²⁶⁹ Dem Leser selbst überließ er am Ende seiner Ausführungen die Antwort auf die Frage: „*Ist die lebendige russische Natur tatsächlich in Katerina zum Ausdruck gelangt, sind die russischen*

²⁶⁵ Dobroljubov, N. A. Das finstere Reich. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 419.

²⁶⁶ Ebenda, S. 421.

²⁶⁷ Ebenda, S. 422.

²⁶⁸ Ebenda, S. 423.

²⁶⁹ Dobroljubov, N. A. Ein Lichtstrahl im finsternen Reich. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 679-680.

*Verhältnisse mit all ihren Begleiterscheinungen, sind die Bedürfnisse der im Entstehen begriffenen Bewegung des russischen Lebens in dem Sinne des Stückes, wie wir es aufgefaßt haben, wahrhaftig wiedergegeben?*²⁷⁰

Wie Černyševskij und Belinskij machte auch Dobroljubov die restriktive Bildungspolitik des Regimes Nikolaus I. für die von ihm am Beispiel literarischer Werke und Figuren kritisierten gesellschaftlichen Zustände im Russischen Reich verantwortlich. Das Ministerium für Volksbildung war nach seinen Worten von einem „zum obersten Regierungsprinzip erhobene(n) Militärdespotismus“²⁷¹ durchdrungen. Der Minister selbst besaß weder Füße noch einen Kopf. Alle Minister hatten aus Dobroljubovs Sicht keinen Kopf, da sie keinen brauchten, stattdessen besaßen sie den „Befehl des Zaren“.²⁷² Mit Anekdoten aus Moskau und Sankt Petersburg prangerte er in seinen Texten die Zustände und die Willkür an der Universität und in der Schule an. So berichtete er, dass der in einem Petersburger Gymnasium zu Gast weilende Kurator dem Lehrer verbot, ohne Buch zu unterrichten, aus Furcht, er könnte „Sittenlosigkeit, Ketzerei und Aufruhr“ predigen.²⁷³ Der Erziehung des Kindes widmete sich Dobroljubov in seinem 1857 im *Sovremennik* erschienenen Aufsatz „Über die Bedeutung der Autorität in der Erziehung“²⁷⁴ in einer Auseinandersetzung mit den 1856 verfassten „Lebensfragen“ von Nikolaj I. Pirogov. Dobroljubov hielt als die wesentlichen Gedanken Pirogovs fest, dass die Erziehung seiner Zeit dem Zögling keinerlei menschliche Überzeugungen lehrte, die ihn befähigten, den Kampf gegen die bestehende Gesellschaftsordnung aufzunehmen, sondern aus ihm lediglich „Gelehrte, Juristen, Ärzte, Soldaten usw.“²⁷⁵ machte und auf diese Weise den inneren Menschen vernachlässigte. Dobroljubov nahm dieses von Pirogov aufgedeckte „Übel“ in der Erziehung zum Anlass, den Fragen nachzugehen, auf welche Weise der innere Mensch getötet wird, warum das Äußere Vorrang genießt und welche Einflüsse dafür sorgen, dass das Kind „unvorbereitet und ohnmächtig“ in das Leben entlassen wird.²⁷⁶ Er fand eine Antwort darin, dass der Erzieher den Zögling „für sein Eigentum hielt“, ²⁷⁷ das Kind durfte keinen eigenen Willen haben, der „Befehl des Erziehers (war) für das Kind das höchste Gesetz“. Unbedingter Gehorsam war

²⁷⁰ Ebenda, S. 680. Kursiv im Text.

²⁷¹ Dobroljubow, N. A. Das Ministerium für Volksbildung in Rußland. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 69.

²⁷² Ebenda.

²⁷³ Ebenda, S. 73.

²⁷⁴ Dobroljubow, N. A. Über die Bedeutung der Autorität in der Erziehung (Gedanken zu Herrn Pirogows „Lebensfragen“). In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 96-119.

²⁷⁵ Ebenda, S. 97.

²⁷⁶ Ebenda, S. 98.

²⁷⁷ Ebenda.

somit die „wichtigste und einzig notwendige Bedingung der Erziehung“.²⁷⁸ Der ideale Erzieher aber, den man nach Dobroljubov in seiner Zeit vergeblich suchte, würde sich bemühen, in seinem Schüler vernünftige Bestrebungen und Überzeugungen zu wecken. Da der Lehrer nach Dobroljubov zudem ein Kind seiner Zeit war, Veränderungen in der Gesellschaft also nicht erkennen konnte, lehrte er Inhalte und Überzeugungen, die er selbst als Schüler erlernt hatte. Eine solche Erziehung führte nach Dobroljubov zu „tote(r) Starrheit und Stagnation“, die nicht nur den Schüler, sondern die gesamte Gesellschaft beeinflusste. „Aufklärung und Vervollkommnung des ganzen Volkes“ wurden für Dobroljubov auf diese Weise verhindert.²⁷⁹ Die selbständige Entwicklung des Kindes und seiner Natur zu achten, eine vernünftige, richtige und freie Entwicklung zuzulassen, dem Kind die wahren Begriffe von den Dingen, lebendige und feste Überzeugungen zu geben, es zu veranlassen, bewusst zu handeln in der Achtung vor dem Guten und der Wahrheit,²⁸⁰ waren nach Auffassung Dobroljubovs die wesentlichen Ziele, die der Erzieher im Auge haben sollte. „Das Augenmerk nicht auf den toten Buchstaben, sondern auf den lebendigen Geist, nicht auf die Einhaltung der äußeren Form, sondern auf die Entwicklung des inneren Menschen zu richten“,²⁸¹ waren aus seiner Sicht die Aufgaben einer zeitgemäßen russischen Erziehung. Nachdem Dobroljubov ausführlich Pirogovs „Lebensfragen“ wohlwollend besprochen und seine Forderung nach einer humanistischen Bildung und allgemein menschlichen Idealen der Erziehung zum Ausgangspunkt seiner Überlegungen gemacht hatte, musste er sich schließlich kritisch mit dessen Haltung zur Bestrafung von Schülern, die er 1859 als Kurator des Kiever Lehrbezirks in den „*Vorschriften über die Bestrafung von Vergehen bei Schülern der Gymnasien des Lehrbezirkes Kiew*“ formuliert hatte, auseinandersetzen und feststellen, dass noch 1858 eine große Zahl von Gymnasiasten im Bezirk Kiev mit der Rute geschlagen worden waren. Dobroljubov warf Pirogov vor, dass er „außerordentlich sorglos und nachsichtig auf die zum Himmel schreienden Greuel, die ihm in den Mitteilungen über die Anzahl der gezüchtigten Schüler berichtet werden, (blickt)“.²⁸² „Sorglos und nachsichtig“ blickte Pirogov auch noch in seinem in seinen letzten Lebensjahren 1879 bis 1881 verfassten „Tagebuch eines alten Arztes“ auf die Bestrafung von Schülern. Er selbst erinnerte sich an „Klapse mit dem Lineal auf die Handfläche, übrigens in mäßigen Dosen, knien auf der Diele, Entziehung einer Speise oder selten eines ganzen Mittagessens und endlich Stubenarrest im

²⁷⁸ Ebenda, S. 99.

²⁷⁹ Ebenda, S. 101.

²⁸⁰ Ebenda, S. 118-119.

²⁸¹ Ebenda, S. 119.

²⁸² Dobroljubow, N. A. Allrussische Illusionen, durch die Rute zerstört. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 558. Kursiv im Text. Bei der Anzahl der Schüler bezog sich Dobroljubov auf die abgedruckte Tabelle, S. 556.

Klassenzimmer“, die für ihn allerdings kein Grund waren, sich über „Ungerechtigkeit oder Grausamkeit zu beschweren“.²⁸³ Der Kritik Dobroljubovs begegnete er mit den Worten: „Dobroliubov with an instinctive fear of the whip, perceived in my regulations on punishment, a wild and impotent barbarism (...) But thank God, I am writing for myself and I am not afraid of clamor and abuse.“²⁸⁴ Als seinen „größten Kummer“ bezeichnete Dobroljubov mit Blick auf Pirogovs Haltung zur Bestrafung von Schülern, dass „unsere vorjährigen Ekstasen uns zum Miterbauer jenes Piedestals der Weisheit, auf das Herr Pirogow jetzt gehoben wird, (machten)“. Es war ihm „sehr bitter“, dass die „Hoffnungen und Lobeshymnen, die seit dem Erscheinen der ‚Lebensfragen‘ überall erschollen“ und an denen auch er sich beteiligt hatte, nun dazu führen könnten, dass viele „(Grünschnäbel)“ nun den Fehler begingen, aus Verwirrung, Unwissen oder Mutlosigkeit „den ehrwürdigen greisen Rutenspendern beipflichten“ und betrachtete daher das Bedürfnis, „diese schwere Sünde zu sühnen“ als eine „sittliche Notwendigkeit“²⁸⁵. Bei aller Kritik an den „Vorschriften“ Pirogovs, bei aller Selbstkritik an den eigenen „Hoffnungen und Lobeshymnen“ wollte Dobroljubov „jede persönliche Wertschätzung beiseite“ lassen. Für ihn war nur wichtig, über „die Sache zu entscheiden, ohne Rücksicht darauf, wer für sie eintritt und von wem sie bekämpft wird“.²⁸⁶ Anatolij V. Lunačarskij, der erste Volkskommissar für Bildung nach der Russischen Revolution, sah rückblickend in Dobroljubov „eine jener ungewöhnlichen Erscheinungen, die als ganz junge Menschen in dem winzig kurzen Zeitraum ihrer Tätigkeit gewaltigste Aufgaben lösen und eine tiefe lichte Spur hinter sich lassen“, einen Menschen, dem es gelang, „in der schweren schwülen Zeit der schlimmsten Epoche des Zarenregimes binnen wenigen Jahren, obwohl schon ganz jung vom Tode ereilt, sich einen Namen in ganz Rußland zu machen, die Herzen der Zeitgenossen zu erschüttern, tausend Hirne umzugestalten, seinen Namen mit unvergänglichen Zügen in die Geschichte des Heimatlandes einzutragen und sich verdienstermaßen das Recht zu erringen, in den Tagen des Erwachens des russischen schaffenden Volks aus seinen Händen ein Denkmal zu erhalten“.²⁸⁷ Dobroljubov selbst schrieb kurz vor seinem Tod: „Ich schätze meine Arbeiten nicht und bin sehr froh, daß keiner

²⁸³ Pirogov, Nikolai Ivanovich. *Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes*, S. 142.

²⁸⁴ Pirogov, Nikolai Ivanovich. *Questions of Life. Diary of an Old Physician*, S. 239-240. Der Abschnitt, in dem diese Worte zu finden sind, ist in der 1894 erschienenen deutschen Übersetzung nicht abgedruckt. Dazu heißt es: „Dieser Abschnitt ist nicht veröffentlicht worden. Vielleicht auf Veranlassung der russischen Zensur. Der Herausgeber.“ Pirogov, Nikolai Ivanovich. *Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes*, S. 257. Darin hatte er sich mit der Regierung und den Reformen Aleksands II. auseinandergesetzt.

²⁸⁵ Dobroljubow, N. A. *Allrussische Illusionen, durch die Rute zerstört*. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften* S. 574-575. Kursiv im Text.

²⁸⁶ Ebenda, S. 576.

²⁸⁷ Lunačarskijs Text über Dobroljubov erschien 1918 in der Zeitschrift „Rabotnik počty i telegrafa“, („Post- und Telegrafemitarbeiter“) in Pensa. Abgedruckt in: Lunatscharski, Anatoli. *Das Erbe*. Dresden 1965, S. 221.

sie liest.“²⁸⁸ Lunačarskij dagegen betrachtete jedes literarische Werk Dobroljubovs als ein Traktat über die soziale Frage, da es in seiner Zeit unmöglich war, den Sozialismus offen zu predigen. Er war für ihn einer der großen russischen Sozialisten und ein ebenbürtiger Mitkämpfer Černyševskijs, der mit seiner Frage „Was tun?“ für die Entwicklung des russischen Sozialismus eine besondere Rolle einnahm. Dobroljubov und Černyševskij selbst waren Zeit ihres Lebens von großer Hochachtung füreinander erfüllt. Als Dobroljubov am 17. November 1861 mit 25 Jahren an Schwindsucht starb, war Černyševskij zutiefst erschüttert. Am 10. Februar 1862 schrieb er: „Seit nunmehr zweieinhalb Monaten vergeht bei mir selten ein Tag ohne Tränen (...) Ich bin auch ein nützlicher Mensch, aber besser, ich wäre gestorben als er (...) Das russische Volk hat in ihm seinen besten Beschützer verloren.“²⁸⁹

4. Dmitrij I. Pisarev

„Der Zwiespalt zwischen Traum und Wirklichkeit ist nicht schädlich, wenn nur der Träumende ernstlich an seinen Traum glaubt, wenn er das Leben aufmerksam beobachtet, seine Beobachtungen mit seinen Luftschlössern vergleicht und überhaupt gewissenhaft an der Realisierung seines Traumgebildes arbeitet. Gibt es nur irgendeinen Berührungspunkt zwischen Traum und Leben, dann ist alles in bester Ordnung.“ (Dmitrij I. Pisarev 1864)²⁹⁰

Die Gedanken über gesellschaftliche Missstände und ein neues Menschenbild, die Dmitrij I. Pisarev in seiner umfangreichen kritischen publizistischen Tätigkeit zu Literatur und Philosophie, Bildung und Erziehung formulierte,²⁹¹ wurden ebenso wie jene seiner Zeitgenossen Belinskij, Herzen, Černyševskij und Dobroljubov später in der Sowjetunion von offizieller Seite aufgegriffen und für eigene Zwecke genutzt. Krupskaja äußerte sich zu Pisarevs Gedanken mit den Worten: „Mich fesselte die starke Kritik der Leibeigenschaftszustände durch Pisarev, seine revolutionäre Einstellung, der Reichtum seiner Gedanken. Alles das war weit entfernt vom Marxismus, die Gedanken waren paradox, oft ganz unrichtig, aber man konnte sie nicht ruhig lesen.“²⁹² Sie stimmte in ihrer Schrift „Die sowjetische Schule und die Naturwissenschaft“ von 1927 seiner Forschungsmethode zu, die aus ihrer Sicht „bei den Schülern ein tiefes Interesse an der umgebenden Natur, das Streben, die Erscheinungen der Umwelt zu begreifen und zu studieren“ wecken und sie darüber hinaus

²⁸⁸ Ebenda.

²⁸⁹ Zitat Černyševskijs in: Smirnov, V. N. A. Dobroljubow. Leben und pädagogische Anschauungen. In: Dobroljubow, N. A. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 17. Ohne Quellenangabe.

²⁹⁰ Pisarew, D. I. Fehlschlüsse eines unreifen Gedankens. In: Ders. Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Band II 1935 (russ.), S. 124, 125 Zitiert in: Lenin, W. I. Was tun?, S. 240.

²⁹¹ Pisarev, D. I. Sobranie Sočinenij. Gesammelte Werke. Unter: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/ (letzter Zugriff 22.11.2017).

²⁹² Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 61 Anm. 1 (Pravda vom 3. Oktober 1935).

befähigen, die gewonnenen Erkenntnisse praktisch und theoretisch anzuwenden.²⁹³ Lenin las nach ihren Worten Pisarev bereits mit vierzehn, fünfzehn Jahren, da er „ihn durch seine die religiösen Anschauungen von Grund auf erschütternden naturwissenschaftlichen Aufsätze begeisterte“.²⁹⁴ In seiner Schrift „Was tun?“ versteckte er sich nach eigenen Worten gar hinter ein Zitat Pisarevs, um mit Blick auf den Klassenkampf und die Erhebung des Volkes eine Antwort auf die Frage zu finden, „ob ein Marxist überhaupt das Recht hat zu träumen“.²⁹⁵ Es lautete: „Meine Träume können dem natürlichen Gang der Ereignisse vorausseilen, oder sie können auch ganz auf Abwege geraten, auf Wege, die der natürliche Gang der Ereignisse nie beschreiten kann. (...) Der Zwiespalt zwischen Traum und Wirklichkeit ist nicht schädlich, wenn nur der Träumende ernstlich an seinen Traum glaubt, wenn er das Leben aufmerksam beobachtet, seine Beobachtungen mit seinen Luftschlössern vergleicht und überhaupt gewissenhaft an der Realisierung seines Traumgebildes arbeitet. Gibt es nur irgendeinen Berührungspunkt zwischen Traum und Leben, dann ist alles in bester Ordnung.“²⁹⁶ Schon zu Pisarevs Lebzeiten nahm die Jugend, die nach gesellschaftlichen Veränderungen strebte, solche Gedanken in der Interpretation sozialistischer Autoren wie „eine heilige Verheißung“ auf, nannte ihn „Götze und Gott der gymnasialen Jugend der sechziger Jahre“.²⁹⁷ So auch die Ehefrau des von Pokrovskij in eine Reihe mit Marx, Engels und Herzen gestellten Plechanovs, die über Pisarev schrieb: „Der Einfluss Pisarevs auf unsere junge Generation der siebziger Jahre war allgemein sehr stark und auf Georgi Valentinovič, L. G. Deutsch, Zasulič und andere Mitglieder der Gruppe ‚Befreiung der Arbeit‘ in der Periode des ‚Volkstümlertums‘ im besonderen.“²⁹⁸ Während Krupskaja und Lenin sich von den frühen Gedanken Pisarevs äußerst beeindruckt zeigten, schätzte das Zarenregime sie als äußerst gefährlich ein. 1862 wurde er zu vier Jahren Haft verurteilt, nach Nabokov „wegen seiner kleinen Rolle in den allgemeinen Wirren jener Zeit (die in gewisser Hinsicht auf einem

²⁹³ Krupskaja, N. K. Die sowjetische Schule und die Naturwissenschaft. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band III. Berlin 1966, S. 36.

²⁹⁴ Krupskaja, N. K. Kindheit und frühe Jugend Iljitschs. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band IV. Berlin 1967, S. 240.

²⁹⁵ Lenin, W. I. Was tun?, S. 239.

²⁹⁶ Pissarew, D. I. Fehlschlüsse eines unreifen Gedankens. In: Ders. Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Band II 1935 (russ.), S. 124, 125 Zitiert in: Lenin, W. I. Was tun?, S. 239-240.

²⁹⁷ Čudnovskij in: Sowjetische Wissenschaft 1938, S. 122 f., cit. N. J. Poznanskij. Einleitung zu Pisarevs Ausgewählten pädagogischen Schriften (russ.), S. 45. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 63. Georg Steklow bezeichnete wiederum Černyševskij als „Abgott der revolutionären Jugend“. Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild, S. 85.

²⁹⁸ Čudnovskij in: Sowjetische Wissenschaft 1938, S. 122 f., cit. N. J. Poznanskij. Einleitung zu Pisarevs Ausgewählten pädagogischen Schriften (russ.), S. 45. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 63. Vera Ivanovna Zasulič war eine der „Heldinnen“ der Narodniki-Bewegung. Am 24. Januar 1878 schoss sie auf den Stadthauptmann von Sankt Petersburg, F. F. Trepov. Sie wurde freigesprochen, ging in die Schweiz und kehrte erst 1905 nach Russland zurück.

blinden Glauben an das gedruckte Wort beruhten, besonders das heimlich gedruckte Wort)“.²⁹⁹

Den Weg der Erziehung zu einem in den Worten Froeses „aufgeklärten, sozial befriedigten, ethischen und *patriotischen* Menschen“³⁰⁰ suchte Pisarev vor allem in der Arbeit, die für ihn „die allerfesteste und die zuverlässigste Verbindung zwischen dem Menschen, der arbeitet, und der Gemeinschaft, auf deren Nutzen diese Arbeit ausgerichtet ist“, darstellte. „Indem die Schule in ihren Zöglingen die Arbeitskräfte und die Liebe zur Arbeit entwickelt“, formulierte Pisarev weiter, „macht sie aus ihnen hervorragende Patrioten.“³⁰¹ In seiner 1865 erschienenen Schrift „Škola i žizn“, „Die Schule und das Leben“ fasste Pisarev in sechs Punkten die wichtigsten Merkmale seines Erziehungsplanes zusammen. Dazu gehörten die Einhaltung von Hygiene, eine begrenzte Anzahl von Fächern, die körperliche Arbeit als Teil der Allgemeinbildung, eine Allgemeinbildung auf der Höhe der geistigen Entwicklung der Zeit, die klare Trennung von Allgemeinbildung und Fachgebieten. Am Ende forderte er seine möglichen Gegner auf, die Unbegründbarkeit dieser wesentlichen Ideen zu beweisen.³⁰² Mit seiner letzten Forderung, der allgemeinen Bildung Vorrang vor jeglicher Spezialisierung zu geben, stand er dem von Pirogov festgehaltenen Erziehungsziel der allgemeinmenschlichen Bildung sehr nahe.³⁰³

5. Vladimir F. Odoevskij

„(...) das Kind ist ein ausgesprochener Enzyklopädist; bieten Sie ihm das Pferd ganz so dar wie es ist, ohne den Gegenstand künstlich zu zersplittern, in seiner lebenden Ganzheit, darin besteht die Aufgabe der Pädagogik, die bis heute ungelöst ist.“ (Vladimir F. Odoevskij 1860)³⁰⁴

Als Zeitgenosse Belinskijs und Herzens in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts und im fortgeschrittenen Alter von Černyševskij, Dobroľjubov und Pisarev gab der Philosoph und Schriftsteller Fürst Vladimir F. Odoevskij den in der russischen Intelligenz diskutierten Fragen zu Bildung und Erziehung zusätzliche Impulse. Ihre Wege kreuzten sich, wenn der

²⁹⁹ Nabokov, Vladimir. Die Gabe, S. 452.

³⁰⁰ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 62. Kursiv im Text.

³⁰¹ Pisarev, D. I. Ausgewählte pädagogische Schriften. Moskau 1951, S. 262 f. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 62.

³⁰² Pisarev, Dmitrij Ivanovič. Sobranie sočinenij. Škola i žizn. Schule und Leben. 1865. Unter: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/ (letzter Zugriff 22.11.2017).

³⁰³ Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen, S. 39. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogičeskie-sočinenia_1985/go.34:fs.1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

³⁰⁴ Odojewski, Wladimir. Vorwort für die um 1860 geplante Ausgabe. In: Ders. Russische Nächte. Berlin 1987, S. 333.

Literaturkritiker Belinskij Veröffentlichungen Odoevskijs besprach oder Gast bei einer seiner Abendgesellschaften war.³⁰⁵ 1803 in Moskau als letzter Nachkomme eines auf Rjurik zurückzuführenden Fürstengeschlechts geboren, besuchte Odoevskij von 1816 bis 1822 das Universitäts-Adelspensionat in Moskau, dessen Lehrer ihn mit der Philosophie Schlegels und Schellings bekannt machten. Schelling, den er 1842 im Ausland kennenlernte, übte besonders großen Einfluss auf ihn aus.³⁰⁶ Der in der Literaturwissenschaft als vielseitig talentiert und interessiert bezeichnete Fürst, von Peter Urban zum Beispiel als „einer der gebildetsten und am vielseitigsten begabten Männer seiner Zeit“ bezeichnet,³⁰⁷ gründete 1823 den ersten philosophischen Gesprächskreis in Russland, die philosophische „Obščestvo Ljubomudrija“, die „Gesellschaft der Weisheitsfreunde“, in dem sich kritische russische Intellektuelle, junge Adelige, nach Rammelmeyer von Puškin in „Evgenij Onegin“ verewigt,³⁰⁸ trafen, um über deutsche Philosophie zu diskutieren. Gemeinsam mit dem in Sankt Petersburg geborenen deutschen Lyriker Wilhelm Küchelbecker (Wilgel'm Karlovič Kjuhel'beker) (1797-1846) gab Odoevskij seinen Diskussionskreis begleitend den Almanach „Mnemozina“ heraus, an dem sich auch Puškin und Aleksandr Sergeevič Griboedev (1795-1829), Verfasser der Komödie „Gore ot uma“, „Verstand schafft Leiden“, beteiligten. Nach dem Dekabristenaufstand 1825 musste er seine Arbeit einstellen, Wilhelm Küchelbecker wurde nach Sibirien verbannt. 1826 zog Odoevskij nach Sankt Petersburg und trat in den Staatsdienst ein. Er verfasste romantische und didaktische Erzählungen, veröffentlichte Artikel, schuf mit „Moskovskij Vestnik“ ein neues Publikationsorgan, schrieb für den „Sovremennik“ und die „Otečestvennye Zapiski“ und beschäftigte sich mit Mathematik und Naturwissenschaften.³⁰⁹ Darüber hinaus widmete er sich, nach Rammelmeyer „ein

³⁰⁵ Belinskij besprach in seinen pädagogischen Schriften die Texte der von Odoevskij mit herausgegebenen „Dorflektüre“. Siehe dazu: Belinski, W. G. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 285-303. Zu den „literarisch-diplomatischen Abenden“ des Fürsten Odoevskij, auf denen Belinskij manchmal erschien, siehe: Herzen, A. I. Das junge Moskau. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 550-555.

³⁰⁶ Rammelmeyer, Alfred. Odoevskijs „Russische Nächte“ (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 77-78. Alfred Rammelmeyer gibt den 30. Juli 1804 als das Geburtsdatum Odoevskijs an.

³⁰⁷ In: Nachwort zu Odoevskij, Vladimir. Der schwarze Handschuh. Zürich 2013, S. 370. Als einen „der bemerkenswertesten russischen Männer der ersten Hälfte des vorigen Jahrhunderts“, als „talentierten Schriftsteller, Publizist und Musikwissenschaftler“ bezeichnet ihn Evgenija Ju. Chin, die eine Auswahl seiner Erzählungen zusammengestellt hat, und bedauert, dass dessen Werk heute in seiner Heimat nahezu vergessen ist. Siehe: V. F. Odoevskij. Pověsti i rasskazy. Moskau 1959, S. 3. (V. F. Odoevskij. Geschichten und Erzählungen. Moskau 1959, S. 3.) Zitiert in: Rammelmeyer, Alfred. Schriftstellerporträts. Odoevskijs „Russische Nächte“ (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 76.

³⁰⁸ Rammelmeyer, Alfred. Schriftstellerporträts. Odoevskijs „Russische Nächte“ (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 78. In Evgenij Onegin beginnt Vers 49 in Kapitel 7 mit den Worten „Die stolzen jungen Adelsprossen“, die Puškin im Folgenden nicht gerade schmeichelhaft porträtierte. Eugen Onegin. In: Puschkin, Alexander. Meisterwerke. Berlin und Weimar 1979, S. 166.

³⁰⁹ Siehe: Rammelmeyer, Alfred. Odoevskijs „Russische Nächte“ (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 79-81. Eine 1. Auflage seiner Werke (Sočinenija knjazja V. F. Odoevskogo, Werke des Fürsten Odoevskij) erschien 1844 in Sankt Petersburg in drei Bänden. Die „Russischen Nächte“

vorweggenommener Lev Tolstoj³¹⁰, der Pädagogik, verfasste Lehrbücher und schrieb die „Kindermärchen des Opa Irinei“, über deren Verfasser Belinskij in seiner Rezension der Märchen die Worte fand: „Gegenwärtig haben die russischen Kinder im *Großvater Irinei* einen Schriftsteller, um den sie die Kinder aller Nationen beneiden.“³¹¹ Da er aus seiner Sicht allerdings zu wenig schrieb, wandte er sich an ihn mit der Bitte und „an alle Ihre Bekannten, die sich um die Erziehung ihrer Kinder sorgen, sie möchten sich schriftlich verpflichten – zu schreiben, zu schreiben und nochmals zu schreiben“.³¹² Odoevskij war zudem Mitherausgeber der von Belinskij in drei Ausgaben von 1843 bis 1845 kritisch unter die Lupe genommenen „Dorflektüre“, in der Romane und Erzählungen für das russische Volk zusammengestellt wurden. Belinskij sah den Wert und den Erfolg der „Dorflektüre“ darin, dass die Herausgeber Leben, Bedürfnisse und Natur des russischen Bauern gut kannten und daher wussten, was das „einfache Volk zum Lesen brauchte“.³¹³ Er forderte die Herausgeber auf, sich in weiteren Ausgaben dem Familienleben der Bauern zu widmen und vor allem über den richtigen Umgang mit Kindern aufzuklären. Auch das schwere Leben der Frauen auf dem Dorf sollte aus Sicht Belinskijs thematisiert werden.³¹⁴

Berühmtheit über die Grenzen seiner Heimat hinaus erlangte Odoevskij mit seinem 1844 in Sankt Petersburg publizierten Werk „Russkie Noči“, „Russische Nächte“, einer Reihe von Novellen, in denen die jungen Männer, Rostislav, Večeslav, Viktor, ein Anhänger des französischen Philosophen Étienne Bonnot de Condillac, ein Schellingianer, und Faust, dem der Autor die Rolle eines Moderators ohne „eigene Entscheidung“³¹⁵ zuwies, neun Nächte lang über deutsche Philosophie, Aufklärung, die Erfolge des Verstandes, die Entwicklung der Menschheit und vieles mehr diskutierten. Einzelne Erzählungen bereicherten ihre Gespräche und gaben ihren Diskussionen neue Nahrung. In seinem Vorwort für die um 1860 geplante Ausgabe der Russischen Nächte schrieb Odoevskij im Zusammenhang mit seinen philosophischen „mannigfaltigen Beschäftigungen“, dass er die „Vielseitigkeit der Kenntnisse vollauf schätzen lernte“, als er sich mit Kindern befasste. In den Kindern sah er nach eigenen Worten seine „besten Lehrer“, die ihm die „ganze Dürftigkeit meiner Wissenschaft zeigten“ und führte weiter aus, dass er im Gespräch mit ihnen feststellen musste, dass er trotz

waren der erste Band. Siehe: Rammelmeyer, Alfred. Odoevskijs „Russische Nächte“ (1967). In: Ders. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte, S. 75 Anm. 1.

³¹⁰ Ebenda, S. 81.

³¹¹ Belinski, W.G. Ein Neujahrs Geschenk. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 96. Kursiv im Text. Großvater Irinei ist das Pseudonym Odoevskijs.

³¹² Ebenda, S. 99.

³¹³ Belinski, W. G. Dorflektüre. Drittes Bändchen. St. Petersburg 1845. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 299.

³¹⁴ Ebenda, S. 303.

³¹⁵ Odojewski, Wladimir. Russische Nächte, S. 339.

intensiver Auseinandersetzung wenig über Wissenschaft wusste. Die Kinder zeigten ihm nach seinen Worten die Willkürlichkeit der Einteilung des menschlichen Wissens in Wissenschaften, unter denen sich aber keine fand, die „einen bestimmten Begriff von der *Ganzheit* eines Gegenstandes gäbe“. Für die Kinder allerdings existierten aus seiner Sicht keine „gesonderte Physik, Chemie, Astronomie, Grammatik, Geschichte und so weiter“, sie wollten sich mit einem Gegenstand nicht in zersplitterter Form beschäftigen, sondern als Ganzes. Daraus zog Odoevskij den Schluss, dass auch die Pädagogik dem Kind den Gegenstand „in seiner lebenden Ganzheit“ bieten müsste. Es bedurfte nicht allgemeiner Kenntnisse, sondern „mettre la main à la pâte“³¹⁶, einer Pädagogik, die allein es ermöglichte, mit Kindern in ihrer Sprache zu sprechen.³¹⁷

Im Epilog der „Russischen Nächte“ bettete Odoevskij seine Haltung zur Erziehung der Kinder in eine Unterhaltung zwischen Večeslav, Viktor und Faust über die Funktion der Literatur und über die „industriellen Wunder ihres Zeitalters“ als Gradmesser des geistigen Zustandes der westlichen Gesellschaft ein. Während die Literatur aus Sicht der jungen Männer „das Fehlen jeglichen gemeinsamen Glaubens, das Hoffen ohne Zuversicht, Verneinung ohne jeglichen Optimismus“ offenbarte, gingen die Wunder der westlichen „Fabrikwelt“ nach ihren Worten auf die Ausbeutung einer großen Zahl von Kindern zurück, die Tag und Nacht für wenig Geld arbeiten mussten. Seinen „Mystiker“ Faust ließ Odoevskij klagen, dass für diese übermüdeten und überarbeiteten Kinder „jedwede Erziehung, jedwede Bildung, zumal die sittliche, unmöglich (ist)“. Selbst „wenn sich Zeit fände – die Kinder sind in einem solchen physischen und sittlichen Zustand, daß ihnen der Unterricht keinen Nutzen bringen kann“.³¹⁸ Diese Zustände hatten nach seinen Worten dazu geführt, dass ein großer Teil der Fabrikarbeiter weder lesen noch schreiben konnte. Dem Einwand seines Gesprächspartners Viktor, dass der britische Mediziner und Professor für Naturgeschichte und Chemie Andrew Ure nachgewiesen habe, dass schon der Aufenthalt in einer Fabrik zur Bildung der Arbeiter beitrüge, entgegnete Faust, dass allenfalls ein Genie durch den täglichen Umgang mit den Maschinen geistige Fähigkeiten entwickeln könne, „doch alle *Nicht-Genies* zumindest nicht ohne elementare Schulbildung aus(kommen)“.³¹⁹ Auf diese Weise machte Odoevskij auf die Notwendigkeit einer allgemeinen Bildung für alle Bevölkerungsgruppen aufmerksam, auf

³¹⁶ Synonyme: Participer, aider à une tâche collective; travailler, travailler par soi-même, s'impliquer personnellement; travailler illégalement, hostilement, voler, participer à un vol. Aus dieser von Odoevskij verwendeten Formulierung ließe sich eine Forderung nach der Verbindung von Lernen und Arbeiten herauslesen.

³¹⁷ Odojewski, Wladimir. Russische Nächte, S. 332-333.

³¹⁸ Ebenda, S. 277.

³¹⁹ Ebenda, S. 278. Kursiv im Text. Odoevskij bezog sich bei seinen Ausführungen auf Andrew Ures (1778-1857) „Philosophy of manufactures, or an exposition of the science, moral and commercial economy of the factory system of Great-Britain“ aus dem Jahre 1835.

eine Erziehung, die er in den Worten seiner Figur Faust auch als eine „sittliche Erziehung“ bezeichnete.³²⁰

6. Nikolaj I. Pirogov

„Wozu bilden Sie Ihren Sohn aus?“, fragte mich jemand. ‚Zum Menschen‘, antwortete ich.“ (Nikolaj I. Pirogov 1856)³²¹

Eine sittliche Bildung, über die Odoevskijs Faust urteilte, dass sie für die übermüdeten und überarbeiteten Kinder der „westlichen Fabrikwelt“ unmöglich wäre, war für den von Dobroljubov zunächst gelobten und schließlich kritisierten Arzt Nikolaj I. Pirogov von großer Bedeutung. Nach seiner Rückkehr aus dem Krimkrieg, in dessen Schlachten er sich den Ruf des Begründers der Feldchirurgie erworben hatte,³²² befasste er sich mit Fragen der Erziehung und schrieb seine Ansichten in der Schrift „Lebensfragen“ nieder, die im Juli 1856 in der Zeitschrift Morskoi Sbornik, seit 1848 offizielles Organ der Kriegsmarine, erschien. Da seine Schrift sich großer Popularität erfreute, betraute ihn das Ministerium für Volksbildung mit verschiedenen Tätigkeiten im Bereich der Pädagogik, die er 1866 aufgab, als im Rahmen des Attentatversuchs auf Aleksandr II. Dmitrij A. Tolstoj die Nachfolge Golovnins im Amt des Ministers für Volksaufklärung übernahm. Den „Lebensfragen“, die nach Oleg Zajakin, russischer Erziehungs- und Sprachwissenschaftlicher, bereits durch ihren Titel auf das Bestreben des Autors hinwiesen, „über die allgemeinmenschlichen Ideale der Erziehung zu sprechen“,³²³ hatte Pirogov den nachfolgenden kurzen Dialog vorangestellt:

„Wozu bilden Sie Ihren Sohn aus?“, fragte mich jemand.
 ‚Zum Menschen‘, antwortete ich.
 ‚Aber wissen Sie denn nicht, daß es eigentlich keine Menschen auf der Welt gibt? Das ist nur eine für unsere Gesellschaft durchaus unnötige Abstraktion. Wir brauchen Kaufleute, Soldaten, Mechaniker, Seeleute, Ärzte, Juristen, aber nicht Menschen.‘
 ‚Ist dies wahr oder nicht?‘³²⁴

³²⁰ Odojewski, Wladimir. Russische Nächte, S. 277.

³²¹ Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen, S. 29. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogičeskie-sočinenija_1985/go,34:fs,1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

³²² In seinem Buch über den Krimkrieg bezeichnet Orlando Figes Pirogov als denjenigen, der „das System der Feldchirurgie erfand, das andere Nationen erst im Ersten Weltkrieg einführen“. In: Figes, Orlando. Krimkrieg, S. 424.

³²³ Zajakin, Oleg. Die Herbart-Rezension in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Münster 2004, S. 21.

³²⁴ Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen, S. 29. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogičeskie-sočinenija_1985/go,34:fs,1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

Mit diesen Worten wollte Pirogov verdeutlichen, dass die Menschen im 19. Jahrhundert eine Erziehung genossen, die sie auf eine für die Gesellschaft vorteilhafte praktische Tätigkeit vorbereitete und die sittliche Natur des Menschen vernachlässigte. Auch wenn sich in seiner Beobachtung die Universitäten vieler Länder in spezialisierende Lehranstalten verwandelt hatten, gab er der Hoffnung Ausdruck, dass sie ihr wesentliches und ursprüngliches Streben zu ihrem wichtigen Ziel noch nicht gänzlich aus den Augen verloren hatten, das Ziel der allgemeinmenschlichen Bildung, „obščeečlovečeckoe obrazovanie“.³²⁵ Aber nicht allein die Universitäten waren für Pirogov Orte jener allgemeinmenschlichen Ausbildung; zu ihnen zählte er auch die auf die Universität vorbereitenden Schulen, die im gleichen Geiste und mit dem gleichen Ziel die Schüler unterrichteten. Was das Ziel der Erziehung anbetraf, so stand für ihn an erster Stelle die Erziehung zum Menschen, die jeglicher Erziehung zu einem nützlichen Bürger vorausgehen sollte. Wissen wurde nach seinen Worten nicht ohne Grund von alters her als „humaniora“ bezeichnet.³²⁶ „Humaniora“ waren für jeden Menschen notwendig, blieben für Pirogov über die Jahrhunderte von allen historischen Ereignissen unberührt und beleuchteten den Lebensweg des alten wie auch des neuen Menschen.³²⁷ Er gab zu, dass wichtige Gründe für die Einrichtung spezieller Schulen sprachen, zum Beispiel, um durch eine Ausbildung in verschiedenen Zweigen von Wissenschaft und Kunst den Wohlstand des Landes zu gewährleisten. Dennoch hatte aus seiner Sicht ein Land an nichts anderem einen so hohen Bedarf wie an wahren Menschen, an „istinnye ljudi“,³²⁸ die das Ergebnis einer Erziehung zum Menschen waren.

In seinen beiden letzten Lebensjahren verfasste Pirogov eine Autobiographie „nur für mich selbst und aus einem gewissen inneren Drang“, wie er einleitend festhielt, „wenngleich auch ohne die Absicht, das, was ich schreibe, vor anderen verborgen zu halten“.³²⁹ Sie beginnt mit Tagebucheintragungen, in denen er sich von November 1879 bis Januar 1881 mit seiner Weltanschauung auseinandersetzte. Ihnen folgen Erinnerungen an seine Kindheit und Jugend, sein Studentenleben und seine Reisen mit nur wenigen Zeitangaben, die mit dem 22. Oktober 1881 abschließen, wenige Wochen vor seinem Tode am 5. Dezember 1881. Sie trägt wie seine pädagogische Schrift aus dem Jahre 1856 den Titel „Lebensfragen“, ergänzt durch „Tagebuch eines alten Arztes“. Darin griff er nunmehr auf der Grundlage langjähriger Erfahrungen im Bereich der Pädagogik wiederum Fragen von Bildung, Erziehung und Schule auf, nicht in einem geschlossenen Konzept, sondern im Zusammenhang mit seinen

³²⁵ Ebenda, S. 39.

³²⁶ Ebenda, S. 39-40.

³²⁷ Ebenda, S. 40.

³²⁸ Ebenda.

³²⁹ Pirogov, Nikolai Ivanovich. Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes, S. 4.

Erinnerungen an die eigene Kindheit, an Erziehung, Schule und Studium. Pirogov erachtete es am Ende seines Lebens als selbstverständlich, dass sich jeder „Kulturmensch“ über die Erziehung Gedanken machte und stellte die Frage: „Welcher Moralist wünschte nicht die menschliche Gesellschaft durch Erziehung umzugestalten?“ Erziehung musste aus seiner Sicht bereits von der Wiege an beginnen, „wenn man die Sitten, Neigungen und Ueberzeugungen der Gesellschaft von Grund aus umzuformen wünsche“, ³³⁰ denn er war davon überzeugt, dass die „künftige sittliche Natur des Menschen früh, außergewöhnlich früh, ja fast schon von den ersten Tagen ab in dem Kinde sich zu äußern pflegt“. ³³¹ Er sprach allerdings im Zusammenhang mit der Überzeugung, dass „wir durch unsere Erziehung dem Kinde alles das geben, was wir ihm zu geben wünschten“ von „Selbsttäuschung“ und bezweifelte, dass künstliche Methoden und ihre systematische Anwendung, beispielsweise der Pädagogen Pestalozzi und Fröbel, die für ihn einförmig und einseitig auf das Individuum einwirkten, auf „größere Menschenmassen, oder auf die ganze menschliche Gesellschaft eine wohlthätige Wirkung hervorgebracht haben“. ³³² Den Fröbelschen Kindergärten warf er vor, die Kinder zu einer bestimmten Stunde so und in der nächsten anders spielen zu lassen, ihnen das Spiel zu erklären und damit systematisch negativ in die Freiheit der Tätigkeiten des Kindes einzugreifen. Aus diesem Grunde bedauerte er es nicht, zu einer Zeit Kind gewesen zu sein, als es noch keine Fröbelschen Kindergärten gab, formulierte zugleich weitsichtig die Vermutung, dass „Gesellschaften, die sich zu sozialen Umgestaltungen vorbereiten, nicht umhin können, sich von Erziehungssystemen blenden zu lassen, die aus Menschen Gliederpuppen der Freiheit zu machen versprechen“. ³³³

Eine entscheidende Rolle in der Erziehung spielten für Pirogov die Individualität und das Leben. Erfolgreich konnte die Erziehung nur sein, wenn der Erzieher sich der Individualität des Kindes und dessen Individualität wiederum dem Leben anzupassen verstand. Da aus seiner Sicht nicht zu erwarten war, dass sich Erzieher unabhängig von ihren Fähigkeiten „in alle Besonderheiten des von ihnen zu erziehenden Individuums gründlich einbringe(n)“, sah er in der Anpassung der Erziehung „nicht an die persönliche, sondern an die Stammes-, Rassen- oder nationale Besonderheit“ das „verlässliche Mittel zur Erreichung des Zwecks der Erziehung“. In diesen Worten Pirogovs finden sich sowohl pädagogische Ideen der Freien Erziehung Tolstojs wie auch Ušinskijs wieder, mit dem er darin übereinstimmte, dass die

³³⁰ Ebenda, S. 131.

³³¹ Ebenda, S. 132.

³³² Ebenda. Gesperrt im Text.

³³³ Ebenda, S. 133.

Muttersprache unerlässlich für die Erziehung des Kindes sei, „das Wort der Muttersprache eine unauflösliche Verbindung mit dem nationalen Denken“ einging.³³⁴

Wenn Pirogov auch in der Interpretation Krupskajas durch seine Haltung zur körperlichen Züchtigung von Schülern „ins Schlepptau der Reaktion“³³⁵ geraten war, wurde sein Wirken als Arzt und Pädagoge, als „einer der Initiatoren der gesellschaftlich-pädagogischen Bewegung“, der sich für „eine allgemeinmenschliche, standesunabhängige Erziehung ein(setzte) und forderte, die Kinder zu Aktivität und Bewusstsein zu erziehen“³³⁶ in der ehemaligen Sowjetunion gewürdigt und wird auch im heutigen Russland in Erinnerung gehalten.

³³⁴ Ebenda, S. 150.

³³⁵ Krupskaja, N. K. Kindheit und frühe Jugend Lenins. „Bolschewik“, 1938, Nr. 12, S. 64-72. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1955, S. 342.

³³⁶ Die UdSSR. Enzyklopädie der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken. Leipzig 1959. Staatlicher Wissenschaftlicher Verlag. Große Sowjet-Enzyklopädie. Moskau, S. 719, Spalte 1437.

IV. Pädagogische Ideen in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts – Bildung für das Volk als Antwort auf die gesellschaftlichen und politischen Umbrüche

Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen im Russischen Zarenreich einte Belinskij und Herzen, Černyševskij, Dobroljubov und Pisarev, Odoevskij und Pirogov, die Forderung nach Bildung und Erziehung des Einzelnen, im Ansatz auch bereits für breite Bevölkerungskreise, verband ihre Schriften, Entwürfe, Romane und Konzepte, wenn sie sich auch in ihren konkreten Ansätzen unterschieden. Belinskij stellte die sittliche Erziehung in den Mittelpunkt seiner pädagogischen Ansätze und formulierte: „Vergleicht einen rauhen, ungebildeten Menschen mit einem erzogenen. Bei derselben Herzensgüte verletzt der eine mit seiner groben unangebrachten Freimütigkeit die Eigenliebe der Menschen, stößt sie ab und erregt ihren Haß. Der andere aber erteilt ihnen furchtlose Lektionen, ohne sie zu kränken, und erringt bei alledem noch ihre Liebe.“³³⁷ Die sittliche Erziehung wurde aus seiner Sicht erst durch die körperliche Erziehung vollkommen, die körperliche Erziehung vereinte „Hochherzigkeit, Feinheit des Umgangs und Güte“ mit „Gewandtheit, Geschmeidigkeit, Anmut“.³³⁸ Eine in diesem Sinne gute Erziehung war nach Belinskij die Grundlage des Glücks der jungen Menschen, in der Gemeinschaft war sie „der Pfeiler aller politischen Gemeinschaften, die Quelle des nationalen Wohlstandes“.³³⁹ Die Bedeutung des Nationalen für jedes Volk stellte er in seinem Aufsatz „Betrachtungen über die russische Literatur des Jahres 1846“ heraus. Eine starke und sichere Gesellschaft brauchte aus seiner Sicht ein „inneres, unmittelbares, organisches Band“, das er als „Nationalgeist“ bezeichnete.³⁴⁰ Der Nationalgeist war jedem Volk eigen, so auch dem russischen. Aleksandr Herzen hob die Bedeutung der naturwissenschaftlichen Arbeit für die Erziehung hervor. Eine Erziehung ohne Naturwissenschaften führte aus seiner Sicht zu „geistigem Hochmut, zur Verachtung alles Natürlichen, Gesunden und zur Bevorzugung alles Fieberhaften, Überspannten“, zu einer „falsche(n) und in ihrer Einseitigkeit schädlichen Bildung“.³⁴¹ Die Bedeutung der Bildung breiter gesellschaftlicher Kreise für eine Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse unterstrich Černyševskij dadurch, dass er seine weibliche Hauptfigur Vera Pavlovna Lesestunden in der Werkstatt geben ließ und Bildungskurse für die Näherinnen einrichtete, da

³³⁷ Belinski, W. G. Betrachtung. P. L. Eine gute Erziehung ist vor allem für junge Menschen wichtig. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 39.

³³⁸ Ebenda.

³³⁹ Ebenda, S. 40.

³⁴⁰ Belinski, W. G. Betrachtungen über die russische Literatur des Jahres 1846. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 119.

³⁴¹ Herzen, A. I. Die öffentlichen Vorlesungen des Herrn Professor Roulier. In: Ders. Ausgewählte philosophische Schriften, S. 341.

„die Mädchen große Wißbegierde zeigten“.³⁴² „Die menschliche Natur im Kinde zu achten, ihm völlige, normale Entwicklungsfreiheit zu lassen und bemüht zu sein, ihm vor allem richtige Begriffe von den Dingen, lebendige und feste Überzeugungen beizubringen und es zu veranlassen, bewußt zu handeln aus Achtung vor dem Guten und Rechten und nicht aus Angst und aus eigennütziger Interessiertheit an Lob und Belohnung ...“³⁴³ waren nach Auffassung Dobroljubovs die wesentlichen Ziele, die der Erzieher im Auge haben sollte, „das Augenmerk nicht auf den toten Buchstaben, sondern auf den lebendigen Geist, nicht auf die Einhaltung der äußeren Form, sondern auf die Entwicklung des inneren Menschen zu richten“³⁴⁴ waren die Aufgaben einer zeitgemäßen russischen Erziehung. Pisarev hatte die wichtigsten Merkmale seines Erziehungsplanes in sechs Punkten zusammengefasst, zu denen die Hygiene, die körperliche Arbeit, die Trennung von Allgemeinbildung und Spezialisierung gehörten. Odoevskij war der Überzeugung, dass die Pädagogik dem Kind den Gegenstand „in seiner lebenden Ganzheit“ bieten müsste. Es bedurfte nicht allgemeiner Kenntnisse, sondern, wie schon an anderer Stelle erwähnt, „mettre la main à la pâte“, einer Pädagogik, die allein es ermöglichte, mit Kindern in ihrer Sprache zu sprechen.³⁴⁵ Pirogov suchte die Zweckfreiheit in der Bildung, die humanistische Bildung, die die Entwicklung der Eigenart des Kindes zu seiner menschlichen Bestimmung erlaubte, oder, um es in den Worten Ušinskijs zu sagen, mit dem er die Bedeutung der Muttersprache und damit des Nationalen für die Erziehung teilte, „dem Kinde Überzeugungen und Ideen nicht aufzuzwingen, sondern in ihm den Drang nach diesen Überzeugungen und den Mut zu ihrer Vertiefung zu wecken, sowohl gegen das eigene niedere Sinnen und Trachten als auch gegen das anderer, dies ist das Erziehungsziel, welches nach unserer Auffassung dem Autor vorschwebte, als er seine ‚Lebensfragen‘ schrieb“.³⁴⁶ Konstantin D. Ušinskij, der diese an Pirogov gerichteten Worte in seiner Schrift „Über die Notwendigkeit einer klaren Bestimmung des Zieles der Erziehungstätigkeit“ formuliert hatte, suchte die allgemeine Menschenbildung allerdings nicht wie Pirogov mit Hilfe der Humaniora, sondern mit der des russischen Volks und seiner Eigenheiten und Eigenschaften. Da seine pädagogischen Ideen und Ansätze in der Sowjetunion als wesentlich für die Entwicklung der sowjetischen Schule und Pädagogik betrachtet wurden und damit auch für die Erschaffung eines neuen Menschenbildes, sollen sie im Folgenden ausführlich erläutert und untersucht werden. Der Bildung der ländlichen Bevölkerung widmete sich auch der

³⁴² Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen, S. 224.

³⁴³ Dobroljubow, N. A. Über die Bedeutung der Autorität in der Erziehung. Gedanken über Herrn Pirogows „Lebensfragen“. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 118-119.

³⁴⁴ Ebenda, S. 119.

³⁴⁵ Odojewski, Wladimir. Russische Nächte, S. 333.

³⁴⁶ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus dem 3. Band der „Anthropologie. Über die Notwendigkeit einer klaren Bestimmung des Zieles der Erziehungstätigkeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 222.

russische Schriftsteller und Pädagoge Lev N. Tolstoj, dessen Leben und pädagogisches Wirken im Anschluss an Ušinskij vorgestellt und analysiert wird.

1. Konstantin D. Ušinskij – Vater der russischen Volksschule

„Die gegenwärtige Bedeutung eines Volkes im allgemeinen geschichtlichen Leben der Menschheit ist eine der wichtigsten Quellen nicht nur seines äußeren Ansehens, sondern auch seines inneren Wohlstandes. Nur eine bewußte, vernünftige Erziehung und ein vernünftiger Unterricht können die Entwicklung des Volkes beschleunigen: Sie rütteln den Geist des Volkes wach, geben seinem Bewußtsein Freiheit und bereichern seine Erkenntnisse, zu denen es durch Erfahrung nicht in vielen Jahrhunderten gekommen wäre.“ (Konstantin D. Ušinskij 1861)³⁴⁷

Wie erwähnt richtete der am 19. Februar 1824 in Tula geborene Konstantin D. Ušinskij als Teil der intellektuellen und pädagogischen Bewegung der 1860er Jahre sein Augenmerk auf das Volk und mit ihm auf die Volkstümlichkeit, russisch *narodnost'*, eine Anschauung, die auch Teil der zarischen Dreifaltigkeit war.³⁴⁸ Zur Interpretation des russischen Begriffs *narodnost'* im Sinne Ušinskis zog Leonhard Froese dessen im Lehrbuch der Pädagogik unter der Überschrift „Die Erziehung zum Sowjetpatriotismus“ zitierten Worte heran: „Wie es keinen Menschen ohne Eigenliebe gibt, so gibt es auch keinen Menschen ohne Liebe zu seinem Vaterlande“, sagt Ušinskij. In jedem Menschen kann man „einen Funken der Liebe zum Vaterland entdecken: Die Felder der Heimat, ihre Sprache, ihre Überlieferungen und ihr Leben verlieren nie ihre unbegreifliche Macht über das Herz der Menschen“.³⁴⁹ Sie sind seiner Schrift „Über die Volkstümlichkeit in der öffentlichen Erziehung“ aus dem Jahre 1857 entnommen, in der es ausführlicher hieß: „So wie es keinen Menschen ohne Ehrgeiz gibt, gibt es auch keinen Menschen ohne Liebe zu seinem Vaterlande, und diese Liebe gibt der Erziehung einen verlässlichen Schlüssel zum menschlichen Herzen und eine mächtige Stütze im Kampfe mit seinen schlechten angeborenen, persönlichen, familiengebundenen Neigungen. (...) In einem Bösewicht, in dem alle edlen menschlichen Gefühle erloschen sind, glühen immer noch Funken von Vaterlandsliebe: Die Fluren der Heimat, ihre Sprache, ihre Überlieferungen und ihr Leben verlieren niemals ihre unbegreifliche Herrschaft über das Herz

³⁴⁷ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 115.

³⁴⁸ Wie an anderer Stelle aufgezeigt, wählte Sergej Semënovič Uvarov, Minister für Volksaufklärung 1833 bis 1849 unter Nikolaus I. als eines der drei Prinzipien der schulischen Erziehung auch die Volkstümlichkeit, *narodnost'*. Sie stellte allerdings nicht die Gründung von Volksschulen für die Aufklärung des Volkes in den Mittelpunkt, sondern war Teil der monarchischen Doktrin, die die Allmacht des Zaren unterstreichen sollte.

³⁴⁹ Das Zitat ist zu finden im zwölften Kapitel über „Die Erziehung zum Sowjetpatriotismus“. Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 265. Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 50.

des Menschen.³⁵⁰ Diese Betonung des Volkstümlichen für die Erziehung ließen Ušinskij aus sowjetischer Sicht „mit Recht“ als „Vater der russischen Pädagogik“ in das Lehrbuch der Pädagogik eingehen.³⁵¹ Mit seiner praktischen Arbeit und mit seinen Schriften richtete er nach Anweiler „die Aufmerksamkeit von Regierung und Öffentlichkeit“ auf die Volksschule, ein „bisher fast völlig vernachlässigte(s) Gebiet“.³⁵² Ušinskij erinnerte im Vorwort seiner 1867 erstmals erschienenen Pädagogischen Anthropologie an die Aufbruchstimmung, die die Umsetzung seiner pädagogischen Intentionen in die Praxis erst möglich machten. „Vor acht Jahren“, hielt er fest, „wurden bei uns die pädagogischen Ideen mit solcher Kraft lebendig, wie es niemals zu erwarten war, wenn wir berücksichtigen, daß uns bis dahin eine pädagogische Literatur fast völlig fehlte. Der Gedanke einer Volksschule, die den Bedürfnissen des Volkes gerecht würde, das in eine neue Periode seines Daseins eintrat, tauchte überall auf. Mehrere pädagogische Zeitschriften, die fast gleichzeitig herausgegeben wurden, fanden ihre Leser; in den allgemeinliterarischen Zeitschriften erschienen laufend pädagogische Aufsätze und spielten in ihnen keine untergeordnete Rolle; überall wurden Projekte für verschiedene Reformen der gesellschaftlichen Bildung aufgestellt und erörtert, sogar in den Familien waren viel öfter Unterhaltungen und Streitgespräche über die Pädagogik zu hören.“³⁵³

1.1 Narodnost' – Volkstümlichkeit

Im Jahr 1856 veröffentlichte Ušinskij seine Arbeit „Über die Volkstümlichkeit in der öffentlichen Erziehung“, in der er die Schaffung eines nationalen Volksbildungssystems forderte, das im Volk wurzelte und dem Volk diente. Erziehung befasste sich aus seiner Sicht mit dem ganzen Menschen, „mit allen seinen nationalen und individuellen Besonderheiten – seinem Körper, seiner Seele und seinem Verstand, vor allem aber widmet sie sich dem Charakter des Menschen“. Den Charakter des Menschen betrachtete Ušinskij als den Boden, in dem „die Volkstümlichkeit verwurzelt“ war.³⁵⁴ Dieser Boden zerfiel in den Augen Ušinskij in Gruppen, jede Gruppe stellte für ihn eine Volkstümlichkeit dar. Dieses Bild der verschiedenen Böden führte ihn zu der Frage, ob man diese Böden mit gleichen Werkzeugen

³⁵⁰ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Über die Volkstümlichkeit in der öffentlichen Erziehung. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 65-66.

³⁵¹ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 41.

³⁵² Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 19.

³⁵³ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus dem 1. Band der „Anthropologie“. Vorwort zur „Pädagogischen Anthropologie“. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 201.

³⁵⁴ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Über die Volkstümlichkeit in der öffentlichen Erziehung. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 59.

bearbeiten, auf ihnen dieselben Pflanzen wachsen lassen oder ob die Pädagogik für jeden der Böden eigene Werkzeuge verwenden sollte und darüber hinaus „eigentümliche Gewächse“ auf den verschiedenen Böden finden würde.³⁵⁵ Ušinskij beantwortete die von ihm in der Einleitung seiner Schrift gestellte Frage mit der Überlegung, dass es „weder in der Praxis noch in der Theorie ein allgemeines, für alle Völker gültiges System der Volkserziehung“ gäbe; dass vielmehr „jedes Volk sein eigenes besonderes nationales Erziehungssystem“ hätte und es somit unmöglich wäre, dass „ein Volk das Erziehungssystem eines anderen“ übernehme,³⁵⁶ sich also auf seine Volkstümlichkeit besinnen musste, das russische Volk demnach auf seine Heimat, Sprache, Geschichte, seine Überlieferungen und Gesetze.³⁵⁷ Ušinskij räumte allerdings ein, dass bis in seine Zeit Reste der frühesten Einheit in der öffentlichen Bildung Europas erhalten geblieben wären, wenn sich auch das Leben in Europa mittlerweile in Staaten abspielte und sie sich „in jedem Staat dessen besonderer Entwicklung“ unterordneten. So bildeten die alten Sprachen und mit ihnen die klassischen Schriftsteller aus Sicht Ušinskij nach wie vor „die Grundlagen der Erziehung aller europäischen Völker“, selbst der neuesten Pädagogik gelang es nach seinen Worten nicht, sich von dieser Grundlage, vom Klassizismus, zu lösen,³⁵⁸ was seiner Überzeugung von Pädagogik und Volkstümlichkeit entgegenstand. Doch trotz Klassizismus und „zerstreuter Reste mittelalterlicher Scholastik“,³⁵⁹ die selbst bis nach Nordamerika gelangt waren, ging die Erziehung als Teil des staatlichen und nationalen Lebens bei „jedem Volk ihre eigenen Wege“. Trotz aller Ähnlichkeiten in der Erziehung der europäischen Länder, die Ušinskij in der lateinischen und griechischen Grammatik, den Schriftstellern, der Mathematik ausmachte, hatte aus seiner Sicht jedes Volk „sein besonderes nationales Erziehungssystem, sein besonderes Ziel und seine besonderen Mittel, um zu diesem Ziel zu gelangen“.³⁶⁰

In diesem Zusammenhang stellte sich für ihn die Frage, ob „die Erziehung die angeborenen Eigenheiten des ihr anvertrauten Charakters zur Basis ihrer Handlungen machen“ oder ob „sie ohne Berücksichtigung dieser Eigenheiten dem Menschen nach ihrem Vorbild eine *zweite Natur* verleihen“ sollte.³⁶¹ Er kam zu dem Schluss, dass es für den Erzieher auf jeden Fall leichter wäre, sich an ein bestimmtes Erziehungsideal zu halten und dieses Erziehungsideal

³⁵⁵ Ebenda. Das Bild des Bodens und seiner Pflanzen, die Pflanzenmetaphorik, nutzte auch Belinskij in seinen „Betrachtungen der russischen Literatur (1846). Er schrieb: „Das Volk verhält sich zu seinen großen Männern wie der Boden zu den Pflanzen, die aus ihm hervorgehen.“ In: Belinski, W. G. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 121.

³⁵⁶ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Über die Volkstümlichkeit in der öffentlichen Erziehung. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 70.

³⁵⁷ Ebenda, S. 65-66.

³⁵⁸ Ebenda, S. 61.

³⁵⁹ Ebenda, S. 61-62.

³⁶⁰ Ebenda, S. 62.

³⁶¹ Ebenda, S. 63. Kursiv bei Ušinskij.

ohne Rücksicht auf die unterschiedlichen Charaktere der jungen Menschen zu verfolgen, „es zur anderen Natur der jungen Menschen zu machen und alles, was mit ihm nicht übereinstimmt“, zu vernichten. Dass sich auch dieser Erziehung, die eine „zweite, neue Natur“ schaffen wollte, Hindernisse in den Weg stellten, war Ušinskij bewusst. Unabdingbar erschien ihm daher, dass „die Ideen dieser Erziehung dem Zögling zu Überzeugungen werden, daß aus diesen Überzeugungen Gewohnheiten und aus den Gewohnheiten Neigungen entstehen“. ³⁶² Zu einem Bestandteil seiner Natur waren sie dann geworden, wenn diese Überzeugungen so feste Wurzeln in ihm gefasst hatten, dass er ihnen gehorchte, bevor er daran dachte, ihnen gehorchen zu müssen. Ušinskij räumte ein, dass eine solche Erziehung ein langsamer und mühevoller Prozess wäre, denn die im Leben gewonnenen und angeborenen Neigungen eines Menschen stünden im Widerspruch zu den Überzeugungen, die die Erziehung als ihr Ziel betrachtete. ³⁶³

Da der Mensch und der ihm angeborne Charakter „in gleicher Weise bereit (ist) zu zerstören wie aufzubauen, muss die Erziehung „Licht in das Bewußtsein des Menschen bringen“, damit er vor seinen Augen „klar den Weg des Guten sieht“. Viele Menschen aber wichen von diesem Weg ab, da sie ohne Hilfe ihre natürlichen Triebe nicht jederzeit besiegen konnten. Ušinskij räumte ein, dass es zwar kein menschliches Herz ohne selbstlose und gute Regungen gäbe, es aber nicht immer einfach wäre, solche Regungen zu entdecken. Nur *eine* angeborene Neigung war den Menschen eigen, mit der die Erziehung zu jeder Zeit rechnen konnte: „Es ist das, was wir mit Volkstümlichkeit bezeichnen.“ „So wie es keinen Menschen ohne Ehrgeiz gibt“, erläuterte er seinen Begriff der Volkstümlichkeit an dieser Stelle, „gibt es auch keinen Menschen ohne Liebe zu seinem Vaterlande, und diese Liebe gibt der Erziehung einen verlässlichen Schlüssel zum menschlichen Herzen und eine mächtige Stütze im Kampfe mit seinen schlechten angeborenen, persönlichen, familiengebundenen Neigungen.“ ³⁶⁴

Da die Volkstümlichkeit für Ušinskij „die einzige Quelle des geschichtlichen Lebens eines Staates“ ³⁶⁵ war, durfte auch die öffentliche Erziehung, die für ihn das geistige Leben der vergangenen und der zukünftigen Generationen verband, nicht auf Volkstümlichkeit verzichten. Eine Erziehung, die das Volkstümliche im Menschen entwickelte, förderte die Entwicklung des nationalen Selbstbewusstseins, beeinflusste die Entwicklung der Gesellschaft, ihrer Sprache, Literatur und Gesetze, beeinflusste somit ihre gesamte Geschichte, war „*die Familienerziehung für das Volk*“. ³⁶⁶ Am Ende seines Aufsatzes betonte

³⁶² Ebenda, S. 64.

³⁶³ Ebenda.

³⁶⁴ Ebenda, S. 65. Kursiv bei Ušinskij.

³⁶⁵ Ebenda, S. 67.

³⁶⁶ Ebenda, S. 68. Kursiv bei Ušinskij.

Ušinskij, dass die Volkstümlichkeit allein im Zentrum seiner Überlegungen stehen sollte und er daher nicht näher auf zwei weitere Grundlagen der öffentlichen Erziehung eingehen müsse, nämlich das Christentum und die Wissenschaft. Das Christentum bezeichnete er als „eine der hauptsächlichsten Bildungsgrundlagen“ und musste daher nicht besonders hervorgehoben werden, denn „jede europäische Erziehung, wenn sie volkstümlich sein will, (muß) vor allem eine christliche Bildung sein“.³⁶⁷ Volkstümlichkeit und Religion waren für Ušinskij also untrennbar miteinander verbunden. Der Wissenschaft und ihren Weisheiten wies er die Rolle eines Werkzeugs für die Entwicklung der Erkenntnis zu, nach seinen Worten „zweifelloso eines der hauptsächlichsten Erziehungsziele“.³⁶⁸

1.2 Die Muttersprache

In der Überzeugung Ušinskijs förderte eine Erziehung, die das Volkstümliche im Menschen zu ihrer Grundlage machte, „die Entwicklung des nationalen Selbstbewusstseins, beeinflusste die Entwicklung der Gesellschaft, ihrer Sprache, Literatur und Gesetze, beeinflusste somit ihre gesamte Geschichte, war nach Ušinskij „*die Familienerziehung für das Volk*“.³⁶⁹ Der Sprache des Volkes, der Muttersprache wies der Pädagoge in diesem Zusammenhang eine besondere Rolle zu, die Rolle der „unversehrte(n), organische(n) Schöpfung des Volkes, mit der er sich in seinem 1867 erschienenen Aufsatz „Die Muttersprache“ auseinandersetzte. „Die Sprache des Volkes ist die schönste, nie verwelkende und sich ewig neu entfaltende Blume seines gesamten geistigen Lebens“, formulierte er überschwenglich, „das weit jenseits der Grenzen der Geschichte beginnt. In der Sprache vergeistigt sich das ganze Volk und seine Heimat. (...) Aber in den hellen, durchsichtigen Tiefen der Volkssprache spiegelt sich nicht nur die Natur des Heimatlandes, sondern auch die ganze Geschichte des geistigen Lebens des Volkes. Eine Generation vergeht nach der anderen, doch die Ergebnisse des Lebens jeder Generation bleiben in der Sprache als Erbe für die Nachfahren erhalten.“³⁷⁰ Die Muttersprache lehrte das Kind die Natur, den Charakter der Menschen, die Gesellschaft, in der es lebte, die Geschichte, den Volksglauben und die Volksdichtung. Als „bewundernswerte(r) Pädagoge“ lehrte sie „nicht nur vieles, sondern lehrt auch erstaunlich

³⁶⁷ Ebenda, S. 69.

³⁶⁸ Ebenda. Leonhard Froese schrieb zu Ušinskijs Einstellung zur Religion, dass er im Zusammenhang mit seiner Betonung des eigenständigen Weges des russischen Volks die „Verknüpfung mit dem Religiösen“ suchte und schließlich „das Christentum über das Volkstum“ erhob. In: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 50.

³⁶⁹ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Über die Volkstümlichkeit in der öffentlichen Erziehung. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften., S. 68. Kursiv bei Ušinskij.

³⁷⁰ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Die Muttersprache. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 98.

leicht nach einer unerreichbar erleichternden Methode“.³⁷¹ Die herausragende Bedeutung der Muttersprache für die Entwicklung eines Volkes ließ Ušinskij zu dem Schluss kommen, dass Fremdsprachen nur einen geringen Einfluss auf die geistige Entwicklung des Einzelnen ausüben könnten, wenn er auch ihr Erlernen nicht gänzlich ablehnte. Von frühester Jugend an mühelos erworbene Fremdsprachenkenntnis „zivilisiert noch nicht den Menschen, und, mein Gott, wie viele Menschen gibt es bei uns, die völlig tatarisch denken, aber nicht anders als auf Französisch!“³⁷² Eine ähnliche Haltung vertrat Pirogov, der die „gewöhnliche Methode, unsre Kleinen – oft sind’s fast noch Säuglinge – Französisch und Englisch zu lehren“, als „ungereimt“ bezeichnete. Ein solches Vorgehen bildete „eine Schmach für die nationale Empfindung und trägt dabei in keiner Weise zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse und zur Erweiterung des Gedankenhorizontes in unsrem Vaterland bei“, war allenfalls für angehende Botschafter und Diplomaten von Nutzen. Er ging noch einen Schritt weiter und kritisierte die Fremdsprachen, die vor allen Dingen in den höheren Kreisen gesprochen wurden, als ein Hindernis für die Entwicklung der „heimischen Sprache, des nationalen Gedankens, der Wissenschaft und Kunst“, mehr noch als ein Hindernis für die nach Bildung strebenden niederen Schichten, für die es kaum wissenschaftliche und klassische Literatur in russischer Sprache gab.³⁷³

1.3 Die Volksschule als Weg der Landbevölkerung in die „Zivilisation“³⁷⁴

Die Entwicklungsstufe Russlands, auf die Ušinskij für seine Vorstellungen von Bildung und Erziehung zurückgreifen konnte, war nach Lenin die des „Holzpfuges und des Dreschflegels, der Wassermühle und des Handwebstuhls“.³⁷⁵ Aus Ušinskij's Sicht konnte Russland nur dann die nächste Entwicklungsstufe zu einem besseren Leben erreichen, wenn sich die bisher von Reformen vernachlässigte Landbevölkerung als „hauptsächlicher und wesentlicher Teil des ganzen Staates“³⁷⁶ auf den Weg machte. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, sah er in der Verordnung vom 19. Februar 1861 einen ersten Schritt auf diesem Weg. Sie sollte für ihn das Fundament sein, „auf dem nach und nach das Gebäude einer vollständigen neuen

³⁷¹ Ebenda, S. 100.

³⁷² Ebenda, S. 109.

³⁷³ Pirogov, Nikolai Ivanovich. Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes, S. 152-153.

³⁷⁴ Den Begriff der Zivilisation verwendete Ušinskij in seiner Schrift „Volksschulfragen“ und verstand darunter den „Weg der Verbesserungen und Umwandlungen“, den nunmehr die „ländliche Klasse“ einschlagen sollte. Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 113.

³⁷⁵ Lenin, W. I. Die Entwicklung des Kapitalismus in Rußland. In: Lenin. Werke. Band 3. Berlin 1956, S. 617.

³⁷⁶ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 113.

Lebensweise für die Landbevölkerung aufgebaut werden muß“.³⁷⁷ „Aber Möglichkeit heißt noch nicht Wirklichkeit“, so Ušinskij, „und bei einer Vorwärtsbewegung ist nicht nur wichtig, *was* sein wird, sondern auch, *wie* es sein wird.“ Jede wesentliche Reform musste sich auf eine „innere, geistige Reform“ stützen, „auf eine Vorwärtsbewegung, die sich im Geiste des Volkes vollzieht“.³⁷⁸ Nur aus geistigen Reformen konnten dauerhafte äußere Reformen erwachsen. Die geistige Entwicklung des Einzelnen wie auch des Volkes lag nicht allein in den Händen der Schule, sondern auch in denen der Erzieher, die Ušinskij in seinem Aufsatz über die Volkstümlichkeit der Erziehung als Grundlagen der Erziehung genannt hatte: *die Natur, das Leben*, also die Volkstümlichkeit, *die Wissenschaft und die Religion*, die Ušinskij auch als untrennbar mit der Volkstümlichkeit verbunden betrachtete.³⁷⁹ „Eine gesunde Elementarbildung bringen und Gesicht und Gehör, Seele und Herz des Volkes für die Lehren der großen Erzieher der Menschheit, die Natur, das Leben, die Wissenschaft und die christlichen Religion (aufschließen)“, konnte in der Überzeugung Ušinskijs allein die *Volksschule*. Ihre Einrichtung in den Dörfern, die er als „unmittelbare Staatsangelegenheit“ betrachtete, war für ihn „die notwendigste Ergänzung zur Verordnung des 19. Februar“ und notwendige Bedingung für alle Verbesserungen auf dem Lande. Für die Gründung von Volksschulen mussten für Ušinskij allerdings zwei Bedingungen erfüllt werden, im Volk selbst musste das Bedürfnis zu lernen erwachen, und es mussten Mittel bereitstehen, um das erwachte Bedürfnis befriedigen zu können.³⁸⁰

Ob im Volk das Bedürfnis zu lernen erwacht wäre, ließ sich nach Ušinskij nicht „a priori“ beantworten. Er war aber sicher, dass jede Schule, die irgendwo in Russland gegründet und ihre Türen öffnen würde, „in wenigen Tagen mit Schülern gefüllt, ja überfüllt“ sei.³⁸¹ Er zweifelte nicht daran, dass die Verordnung des 19. Februar 1861 und die ihr folgenden Verordnungen schnell und stark das Bedürfnis wecken, zu lernen und die Kinder zur Schule zu schicken. Die Volksschule sollte auf der Grundlage dieser Verordnungen „zur realen Tatsache werden und in das Volksleben eingehen (..), damit die Rechte, welche die ‚Verordnung‘ verleiht, sich in wirkliche Rechte verwandeln (...), damit der Weg, der in der

³⁷⁷ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 113. Der Übersetzer führte in diesem Zusammenhang an, dass die Verordnung einen bürgerlichen Charakter trug, die feudalen Fesseln seien für die kapitalistische Entwicklung Russlands beseitigt worden. Die neue Lage der Bauern sah in seiner Interpretation so aus, dass der feudale Zwang durch einen ökonomischen, bürgerlichen Zwang ersetzt worden war. Ebenda, Anm. 1.

³⁷⁸ Ebenda, S. 114. Kursiv bei Ušinskij.

³⁷⁹ Ebenda. Kursiv bei Ušinskij.

³⁸⁰ Ebenda, S. 116. Kursiv bei Ušinskij. Zahlen, die Auskunft über die Ausgaben für die Volksbildung geben, finden sich am Beispiel des Voronežskij uezd für die Jahre 1880, 1890, 1900, 1910 in: Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 364, Anhang I, Tabelle XIII.

³⁸¹ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 117.

„Verordnung“ zur Verbesserung des ländlichen Lebens gewiesen wird, wirklich vom Volk selbst gesucht werden kann und sich das Volk bewußt und gern auf diesen Weg begibt“.³⁸² Im selben Jahr veröffentlichte Ušinskij sein erstes Lehrbuch unter dem Titel „Die Welt des Kindes und Chrestomathie“, das nach seinen einleitenden Worten „einem zeitgemäßen Bedürfnis des Elementarunterrichtes in Russisch in den unteren Klassen unserer Lehranstalten“ entsprach.³⁸³ Als Lesestoff wählte er aus zwei Gründen „Gegenstände der Naturgeschichte“ aus. Zum einen konnte das Kind sie erst einmal betrachten, bevor es lernte „zu *denken*“, zum anderen waren sie dazu geeignet, den „Verstand des Kindes an Logik zu gewöhnen, was ja auch das Hauptziel des Lesens und Nacherzählens bildet“.³⁸⁴ Während Krupskaja Ušinskij's Lehrbuch mit Blick auf die „revolutionäre Bedeutung der Naturwissenschaften“ kritisierte und dem Autor vorwarf, „anstatt den Bau und das Leben des menschlichen Körpers“ zu lehren, den Kindern „die Geschichte von dem ‚Wunderbaren Häuschen‘“ erzählte, in der „eine Seele in den Himmel fliegt“,³⁸⁵ vergleicht es der amerikanische Historiker Jeffrey Brooks mit dem amerikanischen Lesebuch „McGuffey Reader, Children's World“, die beide das Kind dazu anregen, mit Hilfe der Naturwissenschaften logisch zu denken.³⁸⁶

Das Bedürfnis des Volkes zu lernen, das Ušinskij nicht in Frage zu stellen schien, war die eine Grundlage für die Einrichtung von Volksschulen, die andere waren Geld und Erzieher als die Mittel, die dieses Bedürfnis befriedigen konnten. Was die benötigten Gelder für die Einrichtung von Volksschulen anbetraf, so wies Ušinskij darauf hin, dass „der Bau guter Volksschulen (...) die vorteilhafteste, zuverlässigste und wichtigste Finanzoperation (ist), weil eine gute Volksschule die Quelle des Volksreichtums springen lässt“.³⁸⁷ Er räumte ein, dass der Bau guter Elementarschulen nicht billig wäre, zeigte sich aber überzeugt, dass „die Unterhaltung der Schenke und des Schnapsverkäufers viel teurer als die Unterhaltung einer guten Schule und eines ausgezeichneten Lehrers“ sei.³⁸⁸ Aus seiner Sicht fehlte es weniger an Geld als „am guten Willen und am Denken“.³⁸⁹ Von der Annahme ausgehend, dass das Volk

³⁸² Ebenda.

³⁸³ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Vorwort zur ersten Ausgabe der „Welt des Kindes und Chrestomathie“. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 139.

³⁸⁴ Ebenda, S. 145. Kursiv bei Ušinskij.

³⁸⁵ Krupskaja, N. K. Hebt den Biologieunterricht auf das erforderliche Niveau! O prepodawanii w srednich schkolach wsroslych (Über den Unterricht in den Mittelschulen für Erwachsene), Utschpedgiz 1939, S. 81-84. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 305.

³⁸⁶ Brooks, Jeffrey. When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917. Princeton. N. J. Princeton University Press 1985, S. 51. McGuffeys waren Lehrbücher für Grundschulkindern, die von 1836 bis 1960 millionenfach in den USA verkauft wurden.

³⁸⁷ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 118.

³⁸⁸ Ebenda, S. 119.

³⁸⁹ Ebenda, S. 120.

gern umsonst lernen würde, fragte Ušinskij, ob es auch für das Lernen bezahlen würde. Für eine Antwort fehlten in Russland allerdings „die Erfahrung, Zeit und ein gewisser Entwicklungsstand“, um einen finanziellen Nutzen des Lernens ausmachen zu können. In diesem Zusammenhang ging er auf das Thema Schulpflicht ein, das bei manchen, aus seiner Sicht „progressiven Zeitschriften“, auf Widerstand stieß. Er selbst betrachtete den „obligatorischen Unterricht“ nicht als Zwang, sondern sah in ihm gar eine „liberale Idee“. Er war überzeugt, dass nicht die Kinder den Unterricht ablehnten, sondern die Eltern, die nach seinem Dafürhalten sogar verpflichtet waren, ihren Kindern Bildung zu gewähren. „Die Schulpflicht der Kinder“ war für Ušinskij „die gerechteste Einschränkung des väterlichen Despotismus und die gerechteste Forderung der Gesellschaft in bezug auf die einzelne Person“,³⁹⁰ und stand damit im Gegensatz zur Auffassung Tolstojs, der die Schulpflicht als Zwang bezeichnete und kategorisch ablehnte.³⁹¹ Ein Volk, das verpflichtet war, Steuern zu zahlen, war für Ušinskij ebenso verpflichtet, seine Kinder zu bilden. Er hielt alle Voraussetzungen für die Gründung von Volksschulen in den meisten der Dörfer für gegeben, bis auf eine: *„Es gibt absolut keine Lehrer für die Volksschulen.“*³⁹² Den Volksschullehrer, und darin stimmte er mit Lenin überein, bezeichnete er als „eine der spätesten Früchte der Zivilisation“.³⁹³ Wie in anderen Ländern, so richtete sich nach seinen Worten auch in Russland das Interesse zuerst auf Professoren, Gelehrte, Lehrer an Hochschulen, Schriftsteller, Maler und dann erst auf den Volksschullehrer. Aus diesem Grunde war es für ihn auch nicht verwunderlich, dass es in Russland Universitäten, Gymnasien, Seminare, Kreis- und Pfarrschulen gab, die verschiedene erzieherische Zwecke verfolgten, aber keine Volksschulen und keine Volksschullehrer, „die den Grundstein für die geistige und moralische Entwicklung des Volkes legen könnten“.³⁹⁴

1.4 Die Bedeutung der Arbeit

Für seine Entwicklung brauchte das Volk neben der schulischen Erziehung auch die Arbeit, die Arbeit, die in der Definition Ušinskij's „vom Menschen auf die Natur übergeht, auf den Menschen nicht allein dadurch zurückwirkt, daß sie seine Bedürfnisse befriedigt und deren Kreis erweitert, sondern daß sie unabhängig von jenen materiellen Werten, die sie schafft,

³⁹⁰ Ebenda.

³⁹¹ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 33.

³⁹² Ušinskij, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Volksschulfragen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 121. Kursiv bei Ušinskij.

³⁹³ Ebenda.

³⁹⁴ Ebenda.

noch eine eigene, innere, ihr allein innewohnende Macht ausübt“.³⁹⁵ Die Arbeit, schon von Belinskij, Dobroljubov, Pisarev und Odoevskij im Zusammenhang mit der Erziehung thematisiert, nahm in den pädagogischen Ausführungen Ušinskij's bereits viel Raum ein, um schließlich für die Pädagogik der vorrevolutionären und nachrevolutionären Jahre als Teil der Erziehung und Bildung zunehmend an Bedeutung zu gewinnen. Für Ušinskij bildeten *„die materiellen Früchte der Arbeit (...) das Einkommen des Menschen“*; war *„nur die innere, geistige, lebensspendende Kraft der Arbeit (...) die Quelle der menschlichen Würde und damit auch der Moral und des Glücks“*.³⁹⁶ Die Arbeit, die der Mensch für seine Entwicklung brauchte, war die freie Arbeit, *„jene freie und mit der christlichen Moral vereinbare Tätigkeit des Menschen, zu der er sich infolge ihrer unbedingten Notwendigkeit zur Erreichung eines echt menschlichen Lebenszieles entschließt“*.³⁹⁷ Mit dieser Definition wollte Ušinskij die *„vernünftige Arbeit des erwachsenen Menschen“* zum einen von jeglicher erzwungenen Arbeit, zum anderen *„von den Zerstreuungen kleiner und großer Kinder abgrenzen“*, handelte es sich doch dabei um unfreiwillige, auferlegte Arbeit, von der weder Tier noch Mensch *„nicht den geringsten Nutzen für sich selbst erwartet“*,³⁹⁸ oder um Arbeit, die kein Ziel außer dem Vergnügen kannte. Die freie Arbeit, die der Mensch aus Sicht Ušinskij's für seine Entwicklung brauchte, konnte nur frei sein, *„wenn der Mensch sie von selbst, aus dem Gefühl der Notwendigkeit heraus in Angriff nimmt; erzwungene Arbeit zugunsten eines anderen zerstört die Persönlichkeit desjenigen, der arbeitet, oder, besser gesagt, front“*.³⁹⁹ Aber auch der Kapitalist, der Kaufmann, der Beamte, der Falschspieler arbeitete nicht so, wie Ušinskij arbeiten definierte, sondern sie betrogen. Sie standen für ihn in einer Reihe mit den Reichen, die nichts Sinnvolles in ihrem Leben zu tun hatten, die *„schnitzen, Billard spielen oder einfach auf der Straße herum(laufen)“*, nach *„neuen Genüssen“* suchten und auf diese Weise in den Augen des Pädagogen ihren *„seelischen und körperlichen Organismus“* zerstörten.⁴⁰⁰ *„Arbeit – persönliche, freie Arbeit“* bedeutete für Ušinskij *„das Leben“*,⁴⁰¹ die Worte Gottes: *„Im Schweiß deines Angesichts sollst du dein Brot essen.“*⁴⁰², die er an Adam, an den

³⁹⁵ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Die psychische und erzieherische Bedeutung der Arbeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 76.

³⁹⁶ Ebenda, S. 76. Kursiv bei Ušinskij.

³⁹⁷ Ebenda. Kursiv bei Ušinskij.

³⁹⁸ Ebenda.

³⁹⁹ Ebenda, S. 77. Aus dieser Definition ließe sich durchaus eine Kritik an der Leibeigenschaft im Russischen Reich ableiten, wurde doch den Leibeigenen die Arbeit auferlegt und diente dem Zaren und nicht dem Leibeigenen zu seinem Nutzen.

⁴⁰⁰ Ebenda. Die berühmteste Verkörperung dieses Menschenbildes ist die Figur des Ilja Il'ič Oblomov im gleichnamigen, 1859 erschienenen Roman von Ivan Aleksandrovič Gončarov, mit dem sich Dobroljubov ausführlich auseinandergesetzt hatte.

⁴⁰¹ Ebenda, S. 78.

⁴⁰² 1. Buch Mose. 3 Der Sündenfall, Vers 19. In: Die Bibel. Das Alte Testament, S. 21.

Menschen richtete, als er ihn aus dem Paradies vertrieb, ließen für ihn die Arbeit „das höchste Gesetz der menschlichen Natur, der körperlichen wie geistigen, und des menschlichen persönlichen wie gesellschaftlichen Lebens auf Erden“ werden.⁴⁰³ Mit den Worten Gottes zur Unterstützung seiner Definition von Arbeit verwies Ušinskij auf die Religion, die er, wie schon an anderer Stelle ausgeführt, mit der Volkstümlichkeit und der Wissenschaft als unabdingbar für eine wahre Erziehung ansah. Als Ersatz für das durch die Sünde verlorene Glück im Paradies wurde dem Menschen nach seiner Auffassung die Arbeit gegeben. Der körperlichen Arbeit stellte Ušinskij die geistige Arbeit zur Seite, deren Notwendigkeit „für die Entwicklung der Kräfte und eines gesunden, normalen Zustands des menschlichen Körpers“ aus seiner Sicht „nicht jedem klar bewußt“ war.⁴⁰⁴ Bei der Betrachtung der Einflüsse der körperlichen Arbeit auf den Menschen, „Gesundheit, körperliche Fähigkeiten, Muskeln“, und der geistigen Arbeit auf den Menschen, „Aktivität und besondere Lebhaftigkeit des Nervensystems“, kam Ušinskij zu dem Schluss, dass es „am nützlichsten für die Gesundheit des Menschen wäre, wenn sich in seiner Tätigkeit körperliche und geistige Arbeit vereinigen, aber ein völliges Gleichgewicht zwischen beiden kaum erforderlich“ sei.⁴⁰⁵ In diesem Zusammenhang verwies er auf den „heutigen Zustand der Gesellschaft“, für die er sich keine Lebensweise vorstellen konnte, „in der sich körperliche und geistige Arbeit die Waage hielten: Eine von ihnen diene doch nur der Erholung“. Er kritisierte die Romane, die den Müßiggang verherrlichten, in denen Helden und Heldinnen an „Sehnsucht, Langeweile, Launen und Gelüste(n)“ litten, von denen sie in der Überzeugung Ušinskijs durch das „heile und ruhige Antlitz“ der Arbeit rasch geheilt würden,⁴⁰⁶ verherrlichte den Bauern, der im Regen pflügte, „von Kopf bis Fuß schmutzverschmiert und schweißüberströmt“, aber, fuhr er fort, „seht euch seinen Gesichtsausdruck genauer an, blickt in seine müden, nachdenklichen Augen, und ihr werdet in ihnen den Ausdruck der Menschenwürde finden, den ihr vergeblich in dem weißen, glatten, wie ein Apfel rotbackigen, wie Atlas glänzenden Gesicht des Kommissuchts, der im Waschbärpelz in seinem Laden auf und ab geht“.⁴⁰⁷ Ušinskij kritisierte die „merkantile Richtung“ seines Jahrhunderts, die nicht nur in die Gesellschaft, sondern auch in die Wissenschaft und die Schule eindrang, die Philosophie aus seiner Sicht „der

⁴⁰³ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Die psychische und erzieherische Bedeutung der Arbeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 78.

⁴⁰⁴ Ebenda.

⁴⁰⁵ Ebenda, S. 79.

⁴⁰⁶ Ebenda, S. 80. Seine Kritik an der Gesellschaft seiner Zeit führte er weiter aus, indem er das aus seiner Sicht allein dem sinnlosen Vergnügen sich hingebende Ehe- und Familienleben der Adelskreise der einfachen Bauernfamilie gegenüberstellte, in der der Bauer und seine Frau, die er „als tüchtige Arbeiterin wählte“, verbunden durch die Arbeit ein erfülltes Leben verbrachten.

⁴⁰⁷ Ebenda, S. 86. Ušinskijs Ausführungen lassen kaum Zweifel zu, für wen er sich mit seiner pädagogischen Tätigkeit einsetzen wollte.

abscheulichen Lehre der Materialisten“ weichen musste. Er bestritt, dass der Mensch seine Bedeutung im technischen Fortschritt finden konnte, vielmehr suchte er nach „anderer Nahrung“, die ihm nur die Religion und die Wissenschaft in ihrer philosophischen Bedeutung geben konnte. Daraus zog er den Schluss, dass keine Schule ihren Zweck erfüllen konnte, wenn sie das biblische Wort: „Der Mensch lebt nicht vom Brot allein“⁴⁰⁸ vergaß, vielmehr sollte sie dem Menschen zeigen, dass er „ein Teil des Unsterblichen, (...) lebendes Organ der weltlichen, geistigen Entwicklung der Menschheit“ war.⁴⁰⁹ Ušinskij war sicher, dass dem Menschen das Bedürfnis nach Arbeit, ohne die „sein Leben weder würdig noch glücklich sein kann“, angeboren war, die Erziehung ihn folgerichtig lehren musste, „ernsthafte Arbeit aufrichtig zu lieben“, und nicht einen „leichten, possenhaften Ton anschlagen“ durfte, den Ušinskij bei manchen Pädagogen seiner Zeit ausmachte und der aus seiner Sicht dazu diente, den Schülern „die bittere Pille der Wissenschaft zu versüßen“,⁴¹⁰ statt „der Jugend eine positive und ernste Lebensauffassung zu vermitteln“.⁴¹¹ Auch in der Frage der richtigen Erziehung zog er das reiche Haus und das einfache Haus zur Illustration heran. Er vertrat die Auffassung, dass das Kind in einem reichen Hause keine „ernsthafte Lebensauffassung“⁴¹² erlernen könnte, zudem den Erzieher und auch den Unterricht nicht wertschätzte. In einfachen Häusern dagegen nahm die Erziehung einen anderen Stellenwert ein, da die Eltern „sie als ein Licht betrachten, das ihnen selbst leider vorenthalten blieb“.⁴¹³

Ušinskij sah die ideale Erziehung darin, den Schülern „Achtung und Liebe zur Arbeit“ zu lehren und sie darüber hinaus auch an Arbeit zu gewöhnen, in der Praxis, im Unterricht, sollte sich der Anteil der Arbeit nach dem Alter der Schüler richten. Auch die geistige Arbeit, deren Bedeutung Ušinskij schon an anderer Stelle erläutert hatte, durfte im Unterricht nicht fehlen, war allerdings eine große Herausforderung, da er in der geistigen Arbeit „wohl die schwerste Arbeit für den Menschen“ sah. Um diese Herausforderung zu bewältigen, musste „der

⁴⁰⁸ 5. Buch Mose, 8 Ermahnung zur Dankbarkeit gegen den Herrn, Vers 3. In: Die Bibel. Das Alte Testament, S. 188.

⁴⁰⁹ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Die psychische und erzieherische Bedeutung der Arbeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 89. Ušinskij beklagte an dieser Stelle, dass die „sogenannten Humaniora, die philosophischen und historischen Wissenschaften, deutlich sichtbar den technischen Wissenschaften (weichen). (...) Die Philosophie, die noch unlängst eine so wichtige Rolle in der geistigen Bildung Europas spielte, trat zurück und räumte ihren Platz zugunsten der abscheulichen Lehre der Materialisten.“ Ebenda, S. 88. Pirogov hatte die Humaniora als sein Ziel der Schularbeit genannt. Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen, S. 39-40. Unter: http://elibr.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogicheskie-sochinenija_1985/go.34;fs.1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

⁴¹⁰ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Die psychische und erzieherische Bedeutung der Arbeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 89.

⁴¹¹ Ebenda, S. 90.

⁴¹² Ebenda.

⁴¹³ Ebenda, S. 92. Ušinskij zeigte sich allerdings skeptisch, ob es solche einfachen Häuser überhaupt noch gäbe. Er glaubte, dass die meisten Familien in seiner Zeit die Bildung als Eintrittskarte in die besseren Kreise, „zur Bühne der Gesellschaft“, betrachteten.

menschliche Organismus (...) behutsam zur Geistesarbeit erzogen werden⁴¹⁴, der Schüler an geistige Arbeit gewöhnt werden. Die Erziehung sollte nach Auffassung Ušinskij's „unermüdlich danach streben, einerseits dem Zögling die Möglichkeit zu eröffnen, eine nützliche Arbeit in der Welt zu finden, andererseits ihm den Drang nach Arbeit einzupflanzen“.⁴¹⁵ Seine Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Arbeit für die Erziehung führten den Pädagogen zu dem Schluss, dass die Möglichkeit zur Arbeit und die Liebe zur Arbeit „das beste Erbe“ wären, „das der Arme wie der Reiche seinen Kindern hinterlassen“ könnte. Dass Arbeit eine Bürde war, verschwieg Ušinskij am Ende seiner Ausführungen nicht. Um dieser Bürde ihren Sinne zu verleihen, bediente er sich der Religion, wie schon erwähnt für ihn eine der Grundlagen der Erziehung, und verwies erneut auf die Bibel, die „nur den *Mühseligen und Beladenen*“ Menschenwürde und Glück und einen „unerschütterlichen Frieden“ versprach.⁴¹⁶

1.5 Der Mensch als Objekt der Erziehung

1867 und 1869 veröffentlichte Ušinskij die beiden Bände seines Werks „Der Mensch als Objekt der Erziehung. Versuch einer pädagogischen Anthropologie“.⁴¹⁷ An den Anfang seiner Überlegungen stellte er die Frage nach dem Ziel der Erziehung, dessen Kenntnis für ihn unabdingbare Voraussetzung jeder pädagogischen Tätigkeit war. Über das Ziel der Erziehung schrieb er:

„Den Menschen lehren, sich Mittel zum Genuß zu suchen, bedeutet, ihn zu betrügen (...); (...) aber dem Menschen eine *Tätigkeit* zu geben, die seine Seele ausfüllt und ewig ausfüllen könnte, das ist das wahre Ziel der Erziehung, das Ziel des Lebens, denn dieses Ziel ist das Leben selbst.“⁴¹⁸

In seiner Schrift über „Die psychische und erzieherische Bedeutung der Arbeit“ hatte er der Erziehung die Aufgabe gegeben, „unermüdlich danach (zu) streben, einerseits dem Zögling

⁴¹⁴ Ebenda.

⁴¹⁵ Ebenda, S. 94.

⁴¹⁶ Ebenda, S. 95. In Matthäus 11 Die Anfrage des Täufers, Vers 28: „*Kommt her zu mir, alle, die ihr mühselig und beladen seid; ich will euch erquicken. Nehmt mein Joch auf euch und lernt von mir; denn ich bin sanftmütig und von Herzen demütig; so werdet ihr Ruhe finden für eure Seele. Denn mein Joch ist sanft, und meine Last ist leicht.*“ In: Die Bibel. Das Neue Testament, S. 15. Kursiv in der Bibel.

⁴¹⁷ Einen dritten Band konnte Ušinskij nicht mehr fertigstellen. In den Worten der Einleitung zu den Ausgewählten Schriften Ušinskij's bezeichnete die sowjetische Geschichtsschreibung dieses Werk als eine der bedeutendsten Darstellungen der vormarxistischen wissenschaftlichen Pädagogik und bezog sich dabei auf das Pädagogische Wörterbuch, Band 2. Moskau 1960, S. 550 (russ.) Ušinskij, Konstantin Dmitrijewitsch. Einleitung. Leben und pädagogisches Werk Ušinskij's. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 17.

⁴¹⁸ Ušinskij, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus dem 3. Band der „Anthropologie“. Über das Erziehungsziel. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 223. Kursiv bei Ušinskij.

die Möglichkeit zu eröffnen, eine nützliche Arbeit in der Welt zu finden, andererseits ihm den Drang nach Arbeit einzupflanzen“, ⁴¹⁹ nunmehr nannte er als Ziel „dem Menschen eine *Tätigkeit* zu geben, die seine Seele ausfüllt und ewig ausfüllen könnte“, ⁴²⁰ Aufgabe und Ziel der Erziehung lagen in beiden Schriften dicht beieinander, den Begriff der Arbeit ersetzte er nunmehr durch den der Tätigkeit. Der Begriff der Arbeit tauchte wieder in seiner Definition des Zieles der pädagogischen Tätigkeit auf: „Dem Menschen Arbeit zu geben, eine seelische, freie, die Seele ausfüllende Arbeit, und Mittel zu ihrer Ausübung“, das war für Ušinskij „die *vollständige Definition* des Zieles der pädagogischen Tätigkeit“. ⁴²¹ Wieder unterschied er im Zusammenhang mit seiner Definition zwischen arm und reich. Den Armen würde die Arbeit schon selbst finden, der Reiche musste sie suchen, und das war aus seiner Sicht nicht leicht, „weil die Arbeit die Seele ausfüllen und das ganze Leben dauern, ja auch in Zukunft ewig bleiben muß (...)“ ⁴²² Während es nach Ušinskij die Aufgabe der Politik war, „die seelische Stimmung der Gesellschaft zu erkennen und zu lenken“, war es die „größte Aufgabe“ der Erziehung und des Erziehers, „zu helfen, in der Seele des Kindes von Grund auf eine solche Ordnung zu schaffen, die des Menschen würdig ist“. ⁴²³

Volkstümlichkeit, Religion und Wissenschaft waren für Ušinskij die wesentlichen Inhalte der Erziehung; eine nützliche Arbeit in der Welt zu finden, den Drang nach Arbeit zu fördern, die Aufgabe der Erziehung; dem Menschen eine Tätigkeit zu geben, die seine Seele ausfüllte und ewig ausfüllen könnte, das Ziel der Erziehung. Was fehlte, waren die Schulen, die eine Erziehung mit diesen Inhalten, dieser Aufgabe und diesem Ziel leisten konnten. Die russische Schule zeigte für ihn nur Mängel, die weltliche ebenso wie die geistliche. Die weltliche Schule bezeichnete er als eine administrative Einrichtung, die nicht „organisch aus der Geschichte des Volkes erwachsen“ war, die sich durch Veränderungen hervortat, die einander widersprachen, die keine historische Tradition, keine Geschichte, besaß. Die geistlichen Schulen dagegen hatten ihre eigene Geschichte, einen bestimmten erzieherischen Charakter, sei er nun gut oder schlecht, ihre eigene pädagogische Tradition. Da sich aber eine Gesellschaft, in diesem Falle die russische Gesellschaft, „eine Geschichte nicht zulegen (konnte) wie eine ausländische Maschine“ musste sie nach den Worten Ušinskij, „ob wir wollen oder nicht, einen rationellen Weg beschreiten, d.h. uns selbständig auf wissenschaftlichen Grundlagen, auf den Grundlagen der Psychologie, der Physiologie,

⁴¹⁹ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Die psychische und erzieherische Bedeutung der Arbeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 94.

⁴²⁰ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus dem 3. Band der „Anthropologie“. Über das Erziehungsziel. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 223. Kursiv bei Ušinskij.

⁴²¹ Ebenda, S. 224. Kursiv bei Ušinskij.

⁴²² Ebenda.

⁴²³ Ebenda.

Philosophie, Geschichte, Pädagogik und hauptsächlich auf dem festen Fundament der Kenntnis der eigenen Bedürfnisse des russischen Lebens, ohne uns auf irgendwelche Nachahmungen einzulassen, einen klaren Begriff erarbeiten, wie die russische Schule sein muß, welchen Menschen sie erziehen, welche Bedürfnisse unserer Gesellschaft sie befriedigen soll, und wo zu diesen Bedürfnissen die alten Sprachen gehören, dort soll man sie auch einführen“.⁴²⁴ Die Universität, pädagogische Versammlungen, Lehrerseminare, pädagogische Literatur sollten die Aufgabe übernehmen, die Bedürfnisse des russischen Lebens in der Gesellschaft zu verbreiten, damit sie wusste, was sie von den Schulen zu fordern hatte, damit die Schulen wussten, welche Aufgaben sie zu erfüllen hatten. Darin sah er die einzige Möglichkeit, „unsere Schule mit unserem russischen Boden zu verbinden und ihr jenes organische Leben einzuhauchen, das sie gegenwärtig nicht besitzt“.⁴²⁵

Ušinskij zeigte sich in seinen Schriften als unermüdlicher Verfechter eines nationalen Bildungssystems, dessen Grundlagen aus dem Volk und seinen nationalen wie individuellen Besonderheiten kamen, dessen Erziehungsziele dem Volk und seinen Besonderheiten dienten. Viele seiner Stellungnahmen zu den Ungleichheiten in der russischen Gesellschaft, seine Forderung nach einer Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit, nach einer russischen Schule für das russische Volk, mit dem er insbesondere den russischen Bauern meinte, machten ihn zu einem wichtigen Vorläufer auf dem Wege zu einer eigenständigen russischen und schließlich sowjetischen Pädagogik. Das sowjetische Lehrbuch der Pädagogik nannte ihn „den größten Gelehrten und pädagogischen Theoretiker und Praktiker, dessen Arbeiten zum eisernen Bestand der eigenständigen russischen Pädagogik gehören“.⁴²⁶ Nadežda K. Krupskaja, die sich intensiv mit den pädagogischen Ideen des 19. Jahrhunderts auseinandersetzte, hielt mit Blick auf die besondere Epoche, in der Ušinskij lebte und seine Schriften verfasste, fest, dass „das Studium der Ideen Ušinskis und ihrer Entwicklung auf der Grundlage des Studiums der Geschichte der jeweiligen Epoche die jungen Pädagogen begeistern und ihnen Klarheit darüber verschaffen (wird), was von den Ideen Ušinskis zu übernehmen, was zu verwerfen und was anders darzustellen ist“.⁴²⁷

⁴²⁴ Ebenda, S. 240.

⁴²⁵ Ebenda.

⁴²⁶ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 42.

⁴²⁷ Krupskaja, N. K. Zum Studium der Geschichte der Pädagogik. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band I. Berlin 1967, S. 425. Sie verwies insbesondere auf „religiöse Stimmungen und monarchistische Gefühle“ Ušinskis, von denen sie aber annahm, dass der zeitgenössische Leser sich davon nicht beeinflussen lassen würde.

2. Lev N. Tolstoj – Verfechter der Freien Erziehung

„Wir wissen, daß unsere Grundüberzeugung darin besteht, daß die einzige Grundlage der Erziehung die E r f a h r u n g und ihr einziges Kriterium die F r e i h e i t ist.“ (Lev N. Tolstoj 1862)⁴²⁸

Der Nachwelt vor allem als großer russischer Schriftsteller ein Begriff, setzte sich Lev N. Tolstoj angesichts der Ungerechtigkeiten, unter denen die ländliche Bevölkerung litt, intensiv und leidenschaftlich in Theorie und Praxis mit Fragen der Bildung und Erziehung auseinander. Eine Antwort suchte er in der Freien Erziehung, einer Erziehung ohne Zwang, mit der er der pädagogischen Diskussion in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts eine weitere Blickrichtung schenkte. Ihren Höhepunkt und zugleich ihr Ende sollte sie zu Beginn des 20. Jahrhunderts in der Person des Pädagogen Konstantin N. Ventcel' finden, der an anderer Stelle vorgestellt wird. Tolstojs „scharfe Kritik an dem Luxus und Müßiggang der Reichen“, seine „Kritik an der staatliche(n) Ordnung“, daran, daß alles nur für ein sattes und angenehmes Leben der Gutsherren und der Reichen da ist, während die Arbeiter vor Arbeitsbelastung dahinsiechen und zugrunde gingen und die Bauern bei der Arbeit geschunden wurden,⁴²⁹ beeindruckten auch Nadežda Krupskaja. Er öffnete ihr die Augen für die Ungerechtigkeiten des Zarenregimes und ließ sie nach ihren Worten den Kampf der Revolutionäre verstehen. Auch wenn sie keine „Tolstojanerin im eigentlichen Sinne des Wortes“ gewesen war, war sie „Lew Tolstoi zu tiefem Dank verpflichtet, da er mir geholfen hat, dem Leben furchtlos ins Auge zu blicken“. Mehr noch, fuhr sie fort: „Ich glaube, vielen, sehr vielen hat Tolstoi geholfen, Revolutionär zu werden.“⁴³⁰ Er ließ sie auch verstehen, dass Gewalt die bestehenden Verhältnisse nicht ändern konnte, dafür „körperliche Arbeit und Selbstvervollkommnung“ als Ausweg erkennen.⁴³¹ Wenn ihr ein solcher Ausweg nach eigenen Worten auch wichtig war, so führte er allerdings noch nicht zu einer wirklich gerechten Ordnung, da er die Macht des Zarenregimes nicht antastete. Daher suchte Krupskaja einen anderen Weg und fand ihn in Karl Marx und seinem Werk „Das Kapital“, einer Analyse und Kritik der kapitalistischen Gesellschaft. „Nicht in der Tolstojischen Selbstvervollkommnung muß man den Weg suchen“, war sie nach der Lektüre überzeugt, „sondern in der mächtigen Arbeitsbewegung. Das ist der Ausweg!“⁴³²

⁴²⁸ Tolstoi, Leo. Über Volksbildung, S. 48. Gesperrt im Text.

⁴²⁹ Krupskaja, N. K. Mein Leben. „Moja shisn“ (Mein Leben), „Junge Garde“ 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 15.

⁴³⁰ Krupskaja, N. K. Über Lew Tolstoi (Erinnerungen). In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band I, S. 145.

⁴³¹ Krupskaja, N. K. Mein Leben. „Moja shisn“ (Mein Leben), „Junge Garde“ 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 15.

⁴³² Ebenda, S. 16.

Tolstojs pädagogisches Wirken wurde in der Sowjetunion mit der Einschränkung, er habe in seiner Entwicklung widersprechende Ideen verfolgt und Fehler gemacht, als ein „besonderer Zweig in der Entwicklung der klassischen russischen Pädagogik“ bezeichnet. Als „Patriot“ trat er in der Lesart des Lehrbuchs der Pädagogik „für alles Russische und Eigenständige“ ein, „protestierte entschieden gegen die unkritische Übernahme pädagogischer Ansichten aus dem Ausland, besonders der deutschen Pädagogik“, ⁴³³ eine Aussage, die die pädagogischen Einflüsse aus den USA und Europa, die zu Tolstojs Schaffenszeit durchaus noch bestanden, negierte und die Denkweise sowjetischer Pädagogen nach der Oktoberrevolution widerspiegelte. Die Enzyklopädie der UdSSR hob Tolstojs „Versuche der Schule von Jasnaja Poljana, Tolstojs methodische Arbeiten, seine Aufsätze über allgemeine Fragen der Volksbildung“ sowie im Einklang mit dem Lehrbuch der Pädagogik „seine Kritik an der damaligen russischen und westeuropäischen Schule und Pädagogik“ hervor und zeigte sich überzeugt, dass „Tolstojs Ansichten über Erziehung die Lehrer anregten, sich eigene Gedanken zu machen und neue selbständige Wege für die Entwicklung der Schule zu suchen“, die sie „ein eigenartiges pädagogisches Laboratorium“ nannte. ⁴³⁴ Lehrbuch und Enzyklopädie hielten sich mit diesen Eintragungen an die offizielle Version Krupskajas und auch Lenins, die in Tolstoj weniger einen Pädagogen als vielmehr einen Schriftsteller sahen, der den Zustand der russischen Gesellschaft in der Zarenzeit beklagte und kritisierte. Lenin sah in Tolstoj einen Mann, der mit den Ansichten seiner Schicht brach und „mit leidenschaftlicher Kritik über alle heutigen, staatlichen, kirchlichen, sozialen, wirtschaftlichen Zustände her(fiel), zu Felde zog, die auf der Unterjochung der Massen, auf ihrem Elend, auf dem Ruin der Bauern und der Kleinbürger überhaupt, auf Vergewaltigung und Heuchelei beruhen“. ⁴³⁵

2.1 „Der Morgen eines Gutsbesitzers“ – Erste Bauernschule

Die praktische und schriftstellerische pädagogische Tätigkeit Tolstojs wird in der wissenschaftlichen Diskussion in unterschiedliche Phasen und Intentionen eingeteilt, die im Folgenden vorgestellt werden sollen. ⁴³⁶ Doch bereits vor seiner ersten pädagogischen Phase,

⁴³³ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 43.

⁴³⁴ Die UdSSR. Enzyklopädie der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken, S. 719, Spalte 1438.

⁴³⁵ Lenin, W. I. Über Leo Tolstoj. Berlin 1953, S. 27.

⁴³⁶ Ulrich Klemm nennt als bedeutend für die Rezeption der Pädagogik Tolstojs die Namen Pavel I. Birjukov, Leonhard Froese, Sergius Hessen und Werner Kienitz, der Tolstojs Wirken aus marxistischer Sicht interpretierte. Siehe: Klemm, Ulrich. Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L. N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität. In: Studien zur Pädagogik Tolstojs. Hrsg. von Horst E. Wittig und Ulrich Klemm. München 1988, S. 57-66.

die 1859 mit der Gründung einer zweiten Bauernschule einsetzte, begeisterte sich Tolstoj nach den Worten seines französischen Biographen Romain Rolland (1866-1944) für Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), er „trieb Kultus mit ihm (...) trug sein Konterfei im Medaillon um den Hals wie ein Heiligenbild“,⁴³⁷ und ließ ihn 1849 auf seinem Gut eine erste Bauernschule für seine Leibeigenen einrichten, deren Arbeit er beaufsichtigte und in der er auch manchmal selbst unterrichtete.⁴³⁸ Bereits zwei Jahre später wurde sie geschlossen, da Tolstoj zum Militär ging, nach Rolland in den Kaukasus floh, um „seine(n) Gläubiger(n)“ zu entkommen.⁴³⁹ Mit den ersten Gehversuchen auf dem Gebiete der Pädagogik setzte sich Tolstoj schriftstellerisch auseinander. In seiner 1852 bis 1856 entstandenen Erzählung „Der Morgen eines Gutsbesitzers“ zeigte sich der junge Gutsbesitzer Nechljudov, nach Rolland „ein Deckname, hinter dem sich Tolstoi mit Vorliebe“ verbarg,⁴⁴⁰ begeistert von der Idee, seinen Bauern und Leibeigenen Bildung und ein besseres Leben zu schenken, scheiterte jedoch an der Verwahrlosung, Armut und Unwissenheit dieser Menschen wie auch an seiner eigenen Unsicherheit und Unerfahrenheit: „So ist sie, die Armut und die Unbildung!“ dachte der junge gnädige Herr, als er, traurig das Haupt geneigt, mit großen Schritten die Dorfstraße hinabschritt. „Was soll ich mit ihm machen? Ihn in dieser Lage lassen, ist unmöglich, sowohl für mich wie auch als Beispiel für die anderen und für ihn selber“, sprach er zu sich, wobei er diese Gründe an den Fingern herzählte. „Ich kann ihn nicht in solcher Lage sehen, wodurch soll ich ihn aber aus ihr herausführen? Er zerstört alle meine besten Pläne hinsichtlich meiner Landwirtschaft. Wenn solche Bauern bleiben, werden meine Träume niemals erfüllt werden“, dachte er, und er empfand Zorn und Verdruß gegen den Bauern, weil der seine Pläne zerstört habe.“⁴⁴¹ Da der junge Gutbesitzer nicht aufgeben wollte „kam ihm aber ein Gedanke, der ihn

⁴³⁷ Unterhaltung mit Paul Boyer (Le Temps), 28. August 1901. In: Rolland, Romain. Das Leben Tolstojs. Frankfurt am Main 1922, S. 16. Insbesondere beeindruckten ihn „Die Bekenntnisse“ und „Emile oder über die Erziehung“.

⁴³⁸ Blankertz, Stefan. Tolstojs Beitrag zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik. In: Tolstoj, Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Stefan Blankertz, Münster. 2. Auflage. Köln und Düsseldorf 1980, S. 12. Den Entschluss Tolstojs, bereits mit 21 Jahren eine Bauernschule auf seinem Gut Jasnaja Poljana einzurichten, führt Ulrich Klemm auf die von Rolland zitierte Begeisterung Tolstojs für die Erziehungsauffassung Rousseaus und auf die Verbundenheit zum russischen Bauern zurück. Tolstoj, Leo Über Volksbildung, S. 6. Auch Oleg Zajakin bezeichnet Tolstoj, ebenso wie Pirogov, als einen „Jünger J. J. Rousseaus“. Zajakin, Oleg. Die Herbart-Rezension in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, S. 22.

⁴³⁹ Rolland, Romain. Das Leben Tolstojs, S. 19. Nach Stefan Blankertz machten seine Erfahrungen beim Militär Tolstoj zu einem „überzeugten Pazifisten“. Blankertz, Stefan. Tolstojs Beitrag zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik. In: Tolstoj Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 12.

⁴⁴⁰ Rolland, Romain. Das Leben Tolstojs, S. 17. Der Name Nechljudov kam nach Rolland auch in „Knabenjahre“ und „Jugend“ (1854), in „Begegnung im Felde“ (1856), „Aufzeichnungen eines Marqueurs“ (1856), „Luzern“ (1857) und in „Auferstehung“ (1899) vor. Er merkte an, dass sich hinter diesem Namen „verschiedene Inkarnationen Tolstojs in seinen besten und schlimmsten Eigenschaften“ versteckten. Siehe: Ders., S. 187 Anm. 30.

⁴⁴¹ Tolstoj, Leo N. Der Morgen eines Gutsbesitzers. Bruchstücke aus einem unvollendeten Roman „Ein russischer Gutsbesitzer“. Leipzig o. J., S. 44. (Insel-Bücherei Nr. 136).

sehr erfreute, er lächelte mit dem Ausdruck eines Menschen, der eine für ihn schwere Aufgabe löste. ‚Ihn zu mir auf den Hof nehmen‘, sagte er sich selber. ‚selber auf ihn Acht geben und durch Sanftmut und Ermahnungen, durch die Auswahl seiner Beschäftigungen an die Arbeit gewöhnen und ihn bessern.‘⁴⁴² Vor seinen Augen entstand das nicht ganz uneigennützig Bild des reichen und gutmütigen Bauern, der ihm ‚freundlich und freudig‘ zulächelte, da er ihm allein sein neues Glück verdankte.⁴⁴³ Als alter ego Tolstojs wollte der junge Gutsbesitzer seinen Lesern sagen, dass er sich schuldig fühlte und erkannt hatte, welches Elend die Leibeigenschaft verursachte und worin seine Verpflichtung bestand,⁴⁴⁴ die er in die Worte fasste:

„Einzuwirken auf diese einfache, empfängliche, unverdorbene Volksrasse, sie von der Armut zu befreien, ihnen Wohlstand zu geben, ihnen die Bildung zu vermitteln, die ich selber durch Glücksfall genieße, sie von ihren Lastern zu heilen, die geboren sind aus Unbildung und Aberglauben; ihre Sittlichkeit zu entwickeln, sie das Gute leben lehren ... Was für eine glänzende, glückliche Zukunft!“⁴⁴⁵

Doch das wahre Leben vor seinem Hause riss ihn aus seinen Träumen von Reichtum und Bildung für alle. „Da war das abgerissene, zerzauste und blutende Bauernweib, das sich weinend beklagte über den Schwiegervater, der sie töten wollte. Da waren zwei Brüder, die schon vor Jahresfrist ihren Bauernhof unter sich geteilt hatten und nun mit verzweifelter Wut aufeinander blickten. Da war auch der unrasierte, ergraute Hofleibeigene mit vor Trunkenheit zitternden Händen, den sein eigener Sohn, der Gärtner, zum gnädigen Herrn führte, um Klage zu führen über des Vaters haltloses Betragen. Da war der Bauer, der sein Weib aus dem Hause gejagt hatte, weil sie das ganze Frühjahr über nicht gearbeitet hatte. Und da war auch jenes kranke Weib selber: schluchzend und ohne ein Wort zu äußern saß sie auf dem Grase beim Eingang des Hauses und ließ ihr entzündetes nachlässig mit irgendeinem schmutzigen Lappen verbundenes, geschwollenes Bein sehen!“⁴⁴⁶ Der glänzenden, glücklichen Zukunft, von Tolstojs alter ego im Roman erträumt, stand noch das von Tolstoj wie auch von seinem Romanhelden am eigenen Leib erfahrene grausame Leben der Bauern im Wege. Nach einer Auslandsreise nahm Tolstoj erneut den Kampf gegen dieses grausame Leben und für eine

⁴⁴² Ebenda, S. 45.

⁴⁴³ Ebenda, S. 52.

⁴⁴⁴ Siehe dazu das Nachwort des Übersetzers Karl Nötzel. In: Tolstoi, Leo N. Der Morgen eines Gutsbesitzers, S. 69. „Morgen eines Gutsbesitzers‘ ist fast mit jedem Worte Selbstschilderung. Nechljudow ist Tolstoj.“ So formulierte es Löwenfeld, Raphael. Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung. Erster Teil. Berlin 1892, S. 48.

⁴⁴⁵ Tolstoi, Leo N. Der Morgen eines Gutsbesitzers, S. 60.

⁴⁴⁶ Ebenda, S. 62.

glänzende und glückliche Zukunft auf, der das Leitmotiv seines schriftstellerischen Schaffens bleiben sollte.

2.2 Auslandsreisen und zweite Bauernschule

Nach der ersten Auslandsreise, die Tolstoj 1857 in den Worten Raphael Löwenfelds (1854-1910) eher „flüchtig“⁴⁴⁷ durch Deutschland, Italien und die Schweiz führte, während er sich sechs oder sieben Wochen in Paris aufhielt, wo er Turgenev und Nekrasov traf, setzte er 1859 seine pädagogische Arbeit in einer zweiten Bauernschule bis 1862 fort.⁴⁴⁸ Diese Jahre gelten als seine erste pädagogische Phase.⁴⁴⁹ Für seinen Biographen Pavel Ivanovič Birjukov (1860-1931) waren sie Ausdruck seines gesellschaftskritischen Engagements in jenem noch frühen Lebensabschnitt und der Suche nach einer Antwort auf die Fragen: „Was soll ich lernen?“ und „Wie soll ich lernen?“⁴⁵⁰ Leonhard Froese nannte sie die „Versuchsperiode“;⁴⁵¹ Gessen sah sie von einer „negativen Erziehungslehre“ geprägt, die Tolstoj veranlasste, sich mit dem Bildungsbegriff seiner Zeit intensiv auseinanderzusetzen.⁴⁵² Eine ähnliche Haltung vertrat der marxistische Pädagoge Werner Kienitz, der Tolstojs Schulexperiment als Suche nach dem richtigen pädagogischen Weg verstand, mit der Erkenntnis, „daß eine bloße pädagogische Negation, ein bloßer Verzicht auf Erziehung, keinen Halt gab“.⁴⁵³

In seinem „Allgemeinen Bericht über den Charakter der Schule“ zeichnete Tolstoj ein Porträt der Schule von Jasnaja Poljana, die anders sein sollte, als die zu seiner Zeit bestehenden Schulen, beschrieb die räumlichen Bedingungen, unter denen sie arbeitete, seine Sorgen mit Schülern, die sich prügelten oder stahlen, den Ablauf des Schulalltags, Unterrichtsinhalte, die

⁴⁴⁷ Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung. Erster Teil. Berlin 1892, S. 110. Im Zusammenhang mit seinem Deutschlandbesuch zitierte er einen Brief Vasilij Petrovič Botkins, eines Freundes Tolstojs, in dem es hieß: „Deutschland hat ihn sehr interessiert, und er hat den Wunsch, es später einmal näher kennen zu lernen.“ Ebenda.

⁴⁴⁸ Nach Löwenfeld befanden sich in Jasnaja Poljana Ende 1861 vier Schulen. Darüber hinaus eröffnete Tolstoj Schulen im Kreis. Insgesamt gab es „zwölf gut besuchte Anstalten“. Die Hauptschule befand sich in Jasnaja Poljana. Ebenda, S. 190.

⁴⁴⁹ Ulrich Klemm bezeichnet Tolstojs 1859 gegründete Bauernschule als „klassisches Modell einer antiautoritären Schule libertärer Prägung“, den Zeitraum von 1859 bis 1862 als „seine intensivste Phase einer Beschäftigung mit Fragen der Pädagogik“. In: Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 7.

⁴⁵⁰ Leo N. Tolstois Biographie und Memoiren. Herausgegeben von Paul Birjukov und durchgesehen von Leo Tolstoj. Wien und Leipzig 1906 (Band 1), S. 431. Zitiert in: Klemm, Ulrich. Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L. N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität. In: Studien zur Pädagogik Tolstojs, S. 59.

⁴⁵¹ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 72. Kursiv bei Froese.

⁴⁵² Hessen, Sergius. Tolstoj als Erzieher. In: Die Erziehung. 4. Jg. 1929, S. 1-26. Zitiert in: Klemm, Ulrich. Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L. N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität. In: Studien zur Pädagogik Tolstojs, S. 60. Die genaue Seitenzahl für den zitierten Begriff gibt Klemm nicht an.

⁴⁵³ Kienitz, Werner. Leo Tolstoj als Pädagoge. Berlin 1959, S. 110.

Aufgaben der Lehrer. Ihren Charakter beschrieb er mit den Worten: „Die Schule entwickelt sich von Anfang an völlig frei, aus Prinzipien, die Lehrer und Schüler hineintragen. Trotz des überlegenen Einflusses seitens des Lehrers hatte der Schüler immer das Recht, nicht in die Schule zu gehen, oder selbst wenn er in die Schule ging, nicht auf den Lehrer zu hören. Der Lehrer hatte das Recht, sich die Schüler fern zu halten, und die Möglichkeit, auf die Gesellschaft, die aus den Schülern gebildet wird, einzuwirken.“⁴⁵⁴ Mit ihnen gab er seinem Ideal der Freiheit in der Erziehung Ausdruck, zu der auch die Freiheit der Schüler gehörte, den Unterricht zu verlassen, wann sie wollten: „Die Freiheit, plötzlich vom Unterricht wegzulaufen“, so Tolstoj, „ist etwas Nützliches und Notwendiges, und zwar nur als ein Mittel, den Lehrer vor den äußersten und größten Fehlern zu bewahren.“⁴⁵⁵

Neben diesem eigenen Erfahrungsbericht vermitteln die Erinnerungen des Schülers Vassilij Morosov ein lebendiges Bild der Schule Tolstojs und seinem Verständnis von Erziehung und Bildung. So hielt er über das Ende des ersten Schultags fest:

„Wir verließen die Schule, nahmen Abschied von unserm teuern Lehrer und versprachen ihm, morgen in aller Frühe wieder da zu sein. Unser Entzücken kannte keine Grenzen. Wir erzählten einander, immer wieder und gerade so, wie wenn nicht jeder einzelne ohnehin dabei gewesen wäre, wie er herausgekommen sei, was er uns fragte, wie er gesprochen, wie er gelächelt habe.“⁴⁵⁶

In den ersten drei Monaten erlernten die Schüler das Alphabet. „Drei Monate waren noch nicht vergangen, und unsere Sache gedieh vortrefflich.“, schrieb Morosov. „In dieser Zeit hatten wir schon fließend lesen gelernt, und die Zahl der Schüler war von 22 auf 70 gestiegen. Es waren da Kinder aus allen Enden und Ecken unseres Landschaftskreises, Kinder von städtischen Kleinbürgern, kleinen Kaufleuten, Bauern und Leuten, die dem geistigen Stande angehörten.“⁴⁵⁷ Überzeugt von der Freiheit der Erziehung wollte Tolstoj in seiner Schule jeglichen Zwang abschaffen, keine Klassenarbeiten schreiben, keine Noten verteilen und keine Hausaufgaben aufgeben.⁴⁵⁸ Das bedeutete allerdings nicht, dass er vor Situationen gefeit

⁴⁵⁴ Tolstoj, Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 25-26. Stefan Blankertz verknüpft in seiner Einleitung „Tolstojs Beitrag zur Theorie und Praxis anarchistischer Pädagogik“ die Gründung der ersten Schule von Jasnaja Poljana 1849 mit dem in seinem Buch abgedruckten „Allgemeinen Bericht über den Charakter der Schule“ Tolstojs. Der Inhalt des Berichts, der Ereignisse enthält, die Morosov in seinen Erinnerungen der zweiten Bauernschule 1859 beschreibt, lässt darauf schließen, dass er auch über das Geschehen und die Erfahrungen in der zweiten Bauernschule berichtet.

⁴⁵⁵ Tolstoj, Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 39.

⁴⁵⁶ Morosow, Wassilij. Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstojs Schule zur Zeit der Bauernbefreiung, S. 18.

⁴⁵⁷ Ebenda, S. 22.

⁴⁵⁸ Wie Karl Nötzel Tolstojs Haltung zur Erziehung interpretiert, soll an dieser Stelle erwähnt werden, da Nötzel ein ausgewiesener Kenner des Lebens und Werks Tolstojs gewesen war. In seiner Auseinandersetzung mit dem Subjektivismus im russischen Denken zeigte er auf, wie Tolstoj zu der Behauptung „jede Erziehung sei Zwang“ gekommen war. „Man führt Momente an“, so Nötzel, „die für eine Sache sprechen, die man selbst verneint, und

war, die ihn zwangen, sich entgegen seiner pädagogischen Überzeugungen zu verhalten.

Morosov beschreibt in seinen Erinnerungen einen solchen Fall:

„In der Schule herrschte bei uns ein guter Geist. Wir lernten mit Lust. Aber mit noch größerer Lust lehrte Lew Nikolajewitsch. Sein Eifer war so groß, daß er nicht selten sein Mittagessen vergaß. In der Schule trug er eine ernste Miene zur Schau. Von uns verlangte er dreierlei: Reinlichkeit, Ordentlichkeit und Wahrhaftigkeit. Er sah es nicht gern, wenn sich einer von den Schülern dumme Scherze erlaubte, und liebte die Spaßvögel nicht, die sich gewöhnlich durch ein albernes Gelächter bemerkbar machen. Hingegen liebte er es sehr, daß man auf seine Fragen ohne Umschweife und wahrheitsgetreu antwortete. Einst sagte mir ein Knabe – ich entsinne mich nicht mehr, aus welchem Dorf er war, doch war er nicht aus dem unsrigen – das denkbar größte Schimpfwort ins Ohr und versteckte sein grinsendes Gesicht hinter den vorgehaltenen Händen, um sich den Blicken Lew Nikolajewitschs zu entziehen.

„Was ist dort los, Glinkin, worüber lachst du?“ fragte Lew Nikolajewitsch.

Der Knabe wurde still und beugte sich über seine Arbeit. Bald jedoch sah er mich wieder an und fing erneut an zu kichern. Lew Nikolajewitsch trat vor ihn hin und fragte ihn ärgerlich:

„Was ist denn das, Glinkin? Worüber lachst du?“

„Ich ... ich ... weiß von nichts, Lew Nikolajewitsch!“

„Ich frage, worüber du lachst.“

Glinkin fängt an zu flunkern, bringt etwas ganz anderes vor, als was er mir ins Ohr gesagt hat, und an dem, was er vorbringt, ist nichts Lächerliches. Ich sehe auch, daß Lew Nikolajewitsch unzufrieden ist und daß er gern die Wahrheit wüßte.

„Morosow, komm einmal her! Sag, was hat dir Glinka ins Ohr geflüstert? Was gab's dabei zu lachen?“

Ich kam in einen inneren Zwiespalt. Sollte ich lügen oder die Wahrheit bekennen. Lew Nikolajewitsch sah mir in die Augen. Nach einigem Zögern sah ich Glinka an und sagte zu Lew Nikolajewitsch:

„Glinkin hat etwas Dummes gesagt, ich schäme mich, es Ihnen wiederzusagen.“

„Sag, was war es?“

„Er hat ein grobes Schimpfwort gebraucht.“

„Das ist nicht gut, das ist albern. Wie konntest du über eine solche Albernheit kichern?“

„Ich habe so was gar nicht gesagt. Morosow lügt.“

Lew Nikolajewitsch stand eine Weile und dachte darüber nach, was da zu tun sei, und dann wandte er sich an die Schüler:

„Wißt ihr was? Wir wollen es einmal so probieren: Wenn jemand lügt, so wollen wir ihm einen Zettel mit der Aufschrift ‚Lügner‘ auf den Rücken kleben und ihn so durchs Dorf führen. Die Sache ließe sich ja gleich bei Glinkin in Anwendung bringen.“

Alle waren damit einverstanden. Der Zettel wurde geschrieben und Glinkin auf den Rücken geklebt. Alle Schüler lachten. Sie traten herzu und lasen:

„Lüg-ner, Lüg-ner!“

behauptet a l l e hier möglichen Momente anzuführen, wählt aber tatsächlich nur solche, die man kinderleicht widerlegen kann (und die zum Teil auch gar nicht hierher gehören), und läßt nur das eine aus, das alle Gegengründe zu Fall bringen müßte.“ Tolstoj hatte es für Nötzel auf diese Weise geschafft zu beweisen, dass jede Erziehung Zwang wäre, da der Lehrer nur aus eigennützigen Motiven unterrichtete, um sein Wissen zu zeigen, den Schüler nach eigenen Vorstellungen zu erziehen. Ein Hauptmotiv des Lehrers vergaß Tolstoj nach Auffassung Nötzels in seiner Argumentation, nämlich die Liebe des Lehrers zum Schüler und sein Wunsch, ihn zu einem guten Menschen zu erziehen. Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 51.

Glinkin stand wie ein Geächteter da; er wurde verlegen, errötete bis zu Tränen. Dies dauerte übrigens nicht lange, da Lew Nikolajewitsch bald befahl, ihm den Zettel wieder abzunehmen.⁴⁵⁹

In seinem Bericht über den Charakter der Schule von Jasnaja Poljana griff Tolstoj diesen Vorfall im Zusammenhang mit einem anderen Vergehen auf. Ein Junge hatte Stifte und Bücher gestohlen. Die Schüler durften die Strafe für den Dieb selbst festlegen und entschieden sich dafür, ihm einen Zettel mit der Aufschrift „Dieb“ anzuheften, mit dem er, verspottet von den Schülern, zwei Tage herumlaufen musste. Der Schüler, der ein Jahr zuvor den Zettel „Lügner“ tragen musste, hatte sich besonders vehement für diese Strafe eingesetzt. Als der Junge rückfällig wurde und wieder mit einem Zettel bestraft wurde, erkannte Tolstoj nach eigenen Worten, dass auch eine weitere Strafe den Jungen nicht ändern konnte. „Unsere Kinderwelt, die Welt einfacher, unabhängiger Menschen“, schloss er aus diesem Ereignis, „soll rein bleiben von Selbstbetrug und dem verbrecherischen Glauben an die Gerechtigkeit der Strafe, (...)“⁴⁶⁰

Tolstoj's zweite Auslandsreise, eine „große europäische Reise“, für die er sich das Ziel gesteckt hatte, „die Äußerungen des Volkslebens und die Methoden der Volkserziehung (kennen zu lernen)“, begann im Juli 1860 in Berlin.⁴⁶¹ Äußerungen des Volkslebens und die Methoden der Volkserziehung suchte er in Schulen in Leipzig und Dresden, in Dresden gemeinsam mit dem Schriftsteller Berthold Auerbach (1812-1882), mit dem er sich über „die Unzweckmäßigkeit der Methode, über den Schaden, welchen die Einpferchung der Kinder in der engen Schulstube der körperlichen Entwicklung des jungen Geschlechts bringe“, austauschte.⁴⁶² In sein Tagebuch notierte er am 17./29. Juli 1860: „War in einer Schule. Entsetzlich. Gebet für König. Prügel, alles auswendig, verängstigte, seelisch verkrüppelte Kinder.“⁴⁶³ Nach dem Tode seines ältesten Bruders Nikolaj am 20. September 1860 setzte Tolstoj nach Löwenfeld „volle sechs Monate seine Beobachtungen und Studien in den Städten Westeuropas fort“,⁴⁶⁴ in Italien, Frankreich, England und Belgien. Den Heimweg nahm er über Deutschland, in Weimar und Jena führte er Gespräche über Pädagogik, besuchte „eine überaus alberne Schule, die zeigt, wohin Institutionen von oben führen. Theorie ohne

⁴⁵⁹ Morosow, Wassilij. Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstois Schule zur Zeit der Bauernbefreiung, S. 43-44.

⁴⁶⁰ Tolstoj, Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 34.

⁴⁶¹ Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung, S. 126.

⁴⁶² Ebenda, S. 131. Über den Schriftsteller Berthold Auerbach hat Tolstoj nach den Worten Löwenfelds im Herbst 1867 gesagt, er verdanke es ihm, „dass ich für meine Bauern eine Schule eröffnet habe und mich für die Volksbildung zu interessieren begann“. Ebenda, S. 130.

⁴⁶³ Tolstoj, Lew. Tagebücher. Erster Band 1847-1884. Berlin 1978, S. 273.

⁴⁶⁴ Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung, S. 139.

Praxis“.⁴⁶⁵ Die vielen Eindrücke, die Tolstoj in Schulen sammelte, und die intensiven Gespräche über Bildung und Erziehung ließen ihn nach Rolland mit der Überzeugung zurückkehren, „daß die wahre Belehrung des Volkes sich außerhalb der Schule, die er lächerlich fand, durch Zeitungen, Museen, Bibliotheken, die Straße und das Leben vollzog; er nennt sie“, so Rolland weiter, „die natürliche Schule“. Er will die natürliche Schule gründen, im Gegensatz zur Zwangsschule, die er für unheilvoll und unbrauchbar hält, und er versucht es damit nach seiner Rückkehr nach Jasnaja Poljana“.⁴⁶⁶

2.3 Die Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ und „Gedanken über die Volksbildung“

Als Begleitung seiner Arbeit in der Schule gab Tolstoj die pädagogische Zeitschrift „Jasnaja Poljana“ heraus, die 1862 in zwölf Ausgaben erschien. Mit ihr wollte er in Abhandlungen und Berichten seine Erziehungs- und Bildungskonzeption verbreiten und in Russland eine Reformdiskussion innerhalb der Pädagogik anstoßen. Erzählungen für das Volk und die Jugend verfasste er als gesonderte Bücher. Mitte Januar 1862 erschien das erste Heft, das nach den Worten Löwenfelds „das bezeichnende deutsche Motto (trug): ‚Glaubst zu schieben und wirst geschoben‘“.⁴⁶⁷ An seine Leser wandte sich Tolstoj mit den Worten:

„Indem ich ein mir neues Gebiet betrete, wird mir bange für mich und für die Gedanken, die sich seit Jahren in meinem Geiste entwickelt haben und die ich für wahr halte. Ich bin im vorhinein überzeugt, daß viele dieser Gedanken sich als irrig erweisen werden. So sehr ich auch bemüht war, den Gegenstand zu erschöpfen, habe ich ihn doch einseitig betrachtet. (...) Ich werde allen Ansichten gern einen Platz in meiner Zeitschrift geben. Eines nur fürchte ich, diese Ansichten könnten in leidenschaftlicher Form zum Ausdruck kommen. Die Beurteilung eines allen so kostbaren und wichtigen Gegenstandes wie es die Volksbildung ist, könnte in Verhöhnung ausarten, in's Persönliche, in Zeitungs-Polemik.“⁴⁶⁸

Seine Befürchtungen bewahrheiteten sich. Seine reformpädagogischen Ansätze und eine aus ihnen vermeintlich abzuleitende prorevolutionäre Gesinnung riefen schließlich die Regierung auf den Plan. Er wurde sogar einer Verschwörung gegen den Zaren bezichtigt, sein Haus und seine Schule wurden am 6. und 7. Juli 1862 durchsucht. „Und plötzlich eine Haussuchung bei

⁴⁶⁵ Tolstoj, Lew. Tagebücher. Erster Band 1847-1884, S. 279.

⁴⁶⁶ Rolland, Romain. Das Leben Tolstois, S. 45. Rolland hebt in diesem Zusammenhang einen zweimaligen Aufenthalt Tolstojis in Marseille hervor.

⁴⁶⁷ Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung, S. 205-206. Froese nannte als Erscheinungsdatum Februar 1862 und ergänzte, dass das erste Heft eigentlich schon am 1. Oktober 1861 herauskommen sollte. Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 76. Bei Löwenfeld ist nachzulesen, dass Tolstoj die Herausgabe einer pädagogischen Zeitschrift im Juli 1861 im Russkij Vestnik ankündigte. Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung, S. 205.

⁴⁶⁸ Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung, S. 206.

mir und den Studenten!“ , schrieb er aus Moskau an Aleksandra A. Tolstaja. „Es ist gerade so wenn man bei Ihnen, unter dem Verdacht, daß Sie ein Kind ermordet hätten, eine Haussuchung vornehmen würde.“⁴⁶⁹ Seine Erschütterung drückte er nach seiner Rückkehr nach Jasnaja Poljana wenige Tage später in einem weiteren Brief aus: „Aber jetzt, wo ich in Jasnaja bin, wird mir, je länger ich hier bin, die mir zugefügte Beleidigung umso fühlbarer, unerträglich, mein ganzes zerstörtes Leben. (...) Meine ganze Tätigkeit, in der ich Glück und Beruhigung gefunden habe, ist vernichtet.“⁴⁷⁰ Als Ergebnis der Hausdurchsuchung, bei der nach Tolstoj „der Kommissar alle an mich gerichteten Briefe und alles, was ich seit meinem sechzehnten Jahre geschrieben habe, (durchlas)“,⁴⁷¹ hielt der russische Innenminister am 3. Oktober 1862 in einem Brief an das Unterrichtsministerium fest: „Die sorgfältige Prüfung der pädagogischen Zeitschrift ‚Jasnaja Poljana‘, welche Graf Tolstoj herausgibt, führt uns zu dem Schlusse, dass diese Zeitschrift durch ihre Propaganda für neue Lehrmethoden und Volksschulgründungen häufig Ideen verbreitet, die nicht nur unrichtig, sondern auch schädlich sind.“⁴⁷² Das Erlebte ließ Tolstoj resignieren. Im Herbst 1863 schrieb er seiner Tante Aleksandra A. Tolstaja: „Kinder und Pädagogik liebe ich, aber als den, der ich noch vor einem Jahr gewesen, verstehe ich mich nur schwer. Die Kinder kommen an den Abenden zu mir und erinnern mich an den, der ich ward und nicht mehr sein werde. Ich bin jetzt von ganzer Seele Schriftsteller.“⁴⁷³

Seine reformpädagogischen Ansätze, die die zarische Regierung zu den genannten drastischen Maßnahmen greifen ließ, hatte Tolstoj in seinen „Gedanken über Volksbildung“ formuliert, die 1862 im ersten Heft seiner Monatsschrift „Jasnaja Poljana“ erschienen waren.⁴⁷⁴ Im Zentrum dieser Gedanken stand der Widerspruch zwischen dem Wunsche des Volkes nach Bildung und seinem Widerstand gegen die Schule als Bildungseinrichtung und ihre Lehrmethoden, den Tolstoj in vielen Völkern seit hunderten von Jahren zu beobachten glaubte. „Was kann das bedeuten?“, fragte er, „Das Bedürfnis nach Bildung liegt in jedem Menschen; das Volk liebt und sucht die Bildung (...) und dennoch gibt das Volk trotz aller Gewalt, List und Hartnäckigkeit, die Regierung und Gesellschaft aufwenden, immer nur seine

⁴⁶⁹ Brief an A. A. Tolstaja vom Ende Juli/Anfang August 1862. In: Briefwechsel mit der Gräfin A. A. Tolstoj. Hrsg. v. Ludwig Berndt. Zürich und Leipzig 1926, S. 173.

⁴⁷⁰ Brief an A. A. Tolstaja vom 7. August 1862. In: Briefwechsel mit der Gräfin A. A. Tolstoj, S. 174.

⁴⁷¹ Ebenda, S. 178.

⁴⁷² Zitiert in: Birjukov, Pavel Ivanovič. L. N. Tolstoj – Biographie und Memoiren. Autobiographische Memoiren. Briefe und biographisches Material. 1. Band. Wien/Leipzig 1906, S. 478. Zitiert in: Tolstoj Leo. Über Volksbildung, S. 9.

⁴⁷³ Briefe an A. A. Tolstaja vom Herbst 1863. In: Briefwechsel mit der Gräfin A. A. Tolstoj, S. 198.

⁴⁷⁴ Eine Zusammenfassung der Inhalte des Textes „Über die Volksbildung“ in: Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung, S. 208-217. In der vorliegenden Arbeit wird der Text als „Gedanken über Volksbildung“ in: Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 17-49 zur Grundlage genommen.

Unzufriedenheit mit den ihm gebotenen Bildungsmitteln zu erkennen (...).⁴⁷⁵ Dieser Widerspruch ließ Tolstoj die Frage formulieren, „soll man den Widerspruch brechen, oder ist es vielleicht richtiger, die Einwirkung selbst zu ändern?“⁴⁷⁶ Die Antwort suchte er in den Inhalten und den Lehrmethoden der Schule in verschiedenen historischen Epochen. Die Inhalte waren aus seiner Sicht das Ergebnis der philosophisch-pädagogischen Theorien, die in eben jenen verschiedenen historischen Epochen die Schule dazu anhielten, „gerade d i e s und nicht ein a n d e r e s, gerade s o und nicht a n d e r s zu lehren?“⁴⁷⁷ Ziel und Aufgabe der philosophisch-pädagogischen Theorien blieben für Tolstoj jedoch unverändert, nämlich „die Erziehung tugendhafter Menschen“.⁴⁷⁸ Eine solche Zielsetzung lehnte Tolstoj ab, vielmehr formulierte er die Auffassung, dass „eine Definition der Pädagogik und ihres Zieles im philosophischen Sinne unmöglich, überflüssig und schädlich ist“.⁴⁷⁹ Der Zögling durfte nach seiner Auffassung sagen, wenn er unzufrieden war, eine Erziehung verweigern, „von der er instinktiv fühlt, daß sie ihn nicht befriedigt; das einzige Kriterium der Pädagogik ist und bleibt allein – die Freiheit“.⁴⁸⁰ Die zeitgenössische Schule, die Tolstoj ebenso eine Antwort auf den Widerspruch zwischen dem Wunsche des Volkes nach Bildung und der gleichzeitigen Verweigerung geben sollte, bezeichnete er als eine „Einrichtung, die dazu da ist, die Kinder zu quälen“, ihre Lehrmethoden als eine Erziehung, die „Gehorsam und Ruhe“ verlangte, die die kindlichen Bedürfnisse unterdrückte, die bestrafte.⁴⁸¹ Wie auch die Bildung aus seiner Sicht ein „historischer Prozeß“ war und „kein Endziel“ hatte,⁴⁸² so musste sich die bestehende Schule, die nach Tolstoj historisch entstanden war, „ebenso historisch und je nach den Forderungen der Gesellschaft und der Zeit weiter entwickeln“. Eine Schule war für ihn nur dann eine gute Schule, wenn sie „aus dem Bewußtsein der Grundgesetze hervorgegangen ist, nach denen das Volk lebt“.⁴⁸³ Die Schule musste sich also nach den Bedürfnissen des Volkes

⁴⁷⁵ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 19.

⁴⁷⁶ Ebenda.

⁴⁷⁷ Ebenda, S. 20. Gesperrt im Text.

⁴⁷⁸ Ebenda, S. 24.

⁴⁷⁹ Ebenda, S. 46.

⁴⁸⁰ Ebenda. Siehe auch: Tolstoj, Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana, S. 24-25. Dort hieß es, dass sich die Schule von Anfang an „völlig frei“ entwickelte.

⁴⁸¹ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 27. Siehe dazu die Äußerungen Tolstoj's über die Schulpädagogik in Deutschland, die er während seiner Reise 1860 kennengelernt hatte: „War in der Schule. Entsetzlich. Gebet für König. Prügel, alles auswendig, verängstigte, seelisch verkrüppelte Kinder.“

⁴⁸² Ebenda, S. 47.

⁴⁸³ Ebenda, S. 35. Die Bedeutung des Nationalen für jedes Volk und die Bedeutung des Volks als solches stellten ebenso Belinskij und Ušinskij heraus.

richten, die Grundlage ihrer Erziehung war nach Tolstojs Worten „die E r f a h r u n g und ihr einziges Kriterium die F r e i h e i t“.⁴⁸⁴

Unter dem Eindruck der Durchsuchung seines Gutes und der Anschuldigungen durch das zarische Regime hatte Tolstoj ab 1863 seine pädagogische Tätigkeit aufgegeben und sich ausschließlich auf seine schriftstellerische Arbeit konzentriert. Doch nachdem er 1869 seinen Roman „Krieg und Frieden“ beendet hatte, wandte er sich wieder der Pädagogik zu. Nach Ulrich Klemm begann die zweite pädagogische Phase Tolstojs 1868, da sich in jenem Jahr in Tolstojs Tagebuch die Skizze zu einem „Lesebuch und ABC (für die Familie und das Volk)“ fand.⁴⁸⁵ Als die zentralen Themen dieser bis 1875 andauernden Phase nennt er die Arbeit an diesem Lesebuch, das 1872 erschien,⁴⁸⁶ die in diesem Zusammenhang gegründete Schule auf seinem Gut, der dritten in seiner pädagogischen Laufbahn, wie auch die Absicht, eine „Universität in Bastschuhen“ einzurichten. Sergius Gessen sah in diesen Jahren eine Konkretisierung der pädagogischen Anschauungen Tolstojs, mit denen er „wesentliche Elemente der Reformpädagogischen Entwicklung um 1900“ vorwegnehmen konnte.⁴⁸⁷ Froese nannte diese Jahre die „Periode der *Ausprägung*“, ⁴⁸⁸ Kienitz die Periode, in der Tolstoj zum „Lesebuchschriftsteller“ wurde und sein Werk „frei von Extremen und Fehllösungen der ‚freien Erziehung‘“ war.⁴⁸⁹ Nun wieder als Lehrer tätig, schrieb Tolstoj am 2. Februar 1872 an seine Frau: „Wir haben uns nach den Feiertagen ausgedacht, Schule zu halten, und nun kommen jeden Nachmittag etwa 35 Kinder, und wir unterrichten sie.“⁴⁹⁰ Er war mit seiner Unterrichtsmethode so zufrieden, dass er im Oktober 1872 eine „*Lehrerkonferenz*“ in sein Haus berief.⁴⁹¹ Erneut wollte er seinen pädagogischen Überzeugungen Ausdruck verleihen:

„Ich bin jetzt einerseits ganz aus der abstrakten Pädagogik in die praktische hinübergegangen und andererseits in die abstrakteste Angelegenheit der Schule in unserem Bezirk. Und ich habe wieder, wie damals vor 14 Jahren, diese Tausende von Kinderchen, mit denen ich zu tun

⁴⁸⁴ Ebenda, S. 48. Sperrung bei Tolstoj. Froese sah in dieser Aussage die Quintessenz von Tolstojs theoretischer Überlegung. Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 91.

⁴⁸⁵ Klemm, Ulrich. Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L. N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität. In: Studien zur Pädagogik Tolstojs, S. 59-60.

⁴⁸⁶ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 9-10. Nachdem das erste ABC-Buch nicht so erfolgreich gewesen war, erschien 1875 eine erweiterte und überarbeitete Neuauflage des Buches unter dem Titel „Das neue Alphabet“, das mit 1,5 Millionen Exemplaren ein in Russland weit verbreitetes Lesebuch wurde. Es erschien unter dem Titel „Das neue Alphabet. Russische Lesebücher“ 1968 in deutscher Sprache.

⁴⁸⁷ Klemm, Ulrich. Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L. N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität. In: Studien zur Pädagogik Tolstojs, S. 60.

⁴⁸⁸ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 79. Kursiv bei Froese.

⁴⁸⁹ Kienitz, Werner. Leo Tolstoj als Pädagoge, S. 118.

⁴⁹⁰ Zitiert in: Birjukov, Pavel Ivanovič. L. N. Tolstoj. Biographie (russ.). 3 Bände. Band II. Berlin 1921, S. 125.

Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 79.

⁴⁹¹ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 79. Kursiv bei Froese.

habe, liebgewonnen. Ich überlege nicht, aber wenn ich die Schule betrete und sehe diesen Haufen abgerissener, schmutziger, magerer Kinder mit ihren hellen Augen und so häufig einem engelhaften Ausdruck, überkommt mich eine Unruhe, ein Schrecken, wie ich sie beim Anblick ertrinkender Menschen empfinden würde. Ach, meine Lieben, wie kann man sie herausziehen, und wen zuerst und wen nachher! Und es ertrinkt hier das Allerteuerste, nämlich das Geistige, das so stark bei den Kindern ins Auge fällt. Ich will die Volksbildung nur deshalb, um die dort ertrinkenden Puškins, Ostrogradskich, Filarets, Lomonosovs zu retten. Und diese wimmeln in jeder Schule. Dabei geht die Sache bei mir gut, sehr gut. Ich sehe, dass ich etwas vollbringe, und ich komme viel schneller voran, als ich erwartete.“⁴⁹²

Theorie und Praxis im pädagogischen Leben Tolstojs zeigen, dass ihm die Bildung des Volkes, die Bildung der russischen Bauern, sehr am Herzen lag. Wie Ušinskij wollte er durch Bildung die Lebensbedingungen der russischen Bevölkerung vor allem auf dem Lande verbessern und Russland durch die Rettung der vor seinen Augen „ertrinkenden Puškins, Ostrogradskich, Filarets, Lomonosovs“ eine Perspektive für die politische und wirtschaftliche Entwicklung schenken. Um seinen pädagogischen Reformvorschlägen mehr Gewicht zu verleihen, suchte Tolstoj im Januar 1874 das Moskauer Bildungskomitee (Komitet Gramotnosti) auf. Doch weder auf der Sitzung des Komitees am 15. Januar 1874 noch auf der Sitzung am 13. April fanden nach den Worten Froeses seine pädagogischen Ansichten Gehör. Auf Vorschlag des Komiteevorsitzenden formulierte er sie daher in einem Artikel, den er wie seine Schrift aus dem Jahre 1862 mit „Über Volksbildung“ überschrieb. Er erschien im September in den „Vaterländischen Notizen“. Was den Inhalt des Artikels anbetraf, hielt Froese fest, dass Tolstoj im ersten Teil seine pädagogischen Versuche analysierte, im zweiten die offizielle pädagogische Arbeit in Russland kritisierte, die von der deutschen Pädagogik beeinflusst und daher dem russischen Volkscharakter fremd wäre, im dritten Teil die eigene pädagogische Position darlegte.⁴⁹³ Für Froese wurde Tolstoj auf diese Weise erneut daran gehindert, sich mit seinen pädagogischen Ideen persönlich an die Öffentlichkeit zu wenden, die für die Umsetzung in die Praxis so wichtig gewesen wäre.

Zwei Jahre später nahm Tolstoj nach den Worten Froeses sein „bedeutendstes Vorhaben“ in Angriff, die Gründung einer „Universität in Bastschuhen“, für die er gemeinsam mit seinem Schwager S. A. Bers eine Satzung und einen Lehrplan erarbeitet hatte. Sie sollte begabten

⁴⁹² Tolstoj, L. N. Pädagogische Schriften. Hrsg. von Raphael Löwenfeld. 2 Bände. Jena 1911. Einleitung, S. 24 f. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 79-80. Diese Worte stellte Werner Kienitz seiner Arbeit über Tolstoj als Pädagoge voraus. Kienitz, Werner. Leo Tolstoj als Pädagoge, S. 6. Aleksandr Sergeevič Puškin (1799-1837), bedeutender russischer Dichter; Michajlo Vasil'ovič Ostrogradsk'ij (1801-1861), ukrainisch-russischer Mathematiker; Filaret, Name bedeutender Hierarchen der russisch-orthodoxen Kirche; Michail Vasil'evič Lomonosov (1711-1765), russischer Universalgelehrter.

⁴⁹³ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 80, der sich auf Tolstojs Pädagogische Schriften, hrsg. von Raphael Löwenfeld, 2 Bände, Jena 1911, S. 24 f., stützt. Bei dem Artikel „Über Volksbildung“ handelt es sich um Tolstojs zweite Schrift mit diesem Titel, die erste hatte er nach seiner Rückkehr von seiner Reise durch westeuropäische Länder 1861 verfasst.

Bauernkindern nach der Volksschule offenstehen, was bedeutete, dass der Unterricht, die Lehr- und Lernmittel kostenlos sein mussten. Tolstojs Ansinnen fand 1876 im Volksbildungsministerium Zustimmung, scheiterte aber daran, dass ein versprochener Zuschuss der Zemstvo in die Errichtung eines Denkmals für Katharina II. floss, er selbst die notwendigen finanziellen Mittel aufbringen konnte. Ein zweites Mal zog er sich aus der pädagogischen Arbeit zurück.⁴⁹⁴ Der deutsche Pädagoge Hermann Röhrs (1915-2012) bezeichnete in einer „kritischen Erörterung der Reformpädagogik des Auslands“ (1982) Tolstojs Plan einer Universität in Bastschuhen als „wahrhaft revolutionär“. Er vertrat gar die Auffassung, dass die Angriffe der zarischen Regierung auf Tolstojs pädagogische Ideen „ein wichtiges Unterpfand“ dafür waren, dass sie auch nach der Revolution in der frühsowjetischen Phase lebendig blieben. Aus seiner Sicht fühlten sich vor allem Stanislav T. Šackij, Pavel P. Blonskij und Nadežda K. Krupskaja Tolstojs Ideen verpflichtet, so dass reformpädagogische Gedanken in die frühsowjetische Zeit einfließen konnten.⁴⁹⁵

2.4 Menschheitserzieher und Vermittler

Auch nach dem zweiten Rückzug aus der pädagogischen Arbeit ließ Tolstoj die unbedingte Notwendigkeit einer Bildung für das Volk nicht los. In einer dritten Periode, die Froese als *Ausbreitungsperiode* bezeichnete, widmete er sich ganz und gar der Volksbildung, wandte sich dem Volk als Ganzem zu,⁴⁹⁶ fand nach Gessen in der „Lehre vom negativen Guten“⁴⁹⁷ seine Lebenslehre, entwickelte sich nach Kienitz zu einem „Lebenslehrer“ und arbeitete eine „ethische Lebenslehre“, eine „Menschheitspädagogik“ aus, bei der er die sittliche Erziehung zunehmend als Hauptaufgabe betrachtete.⁴⁹⁸ Wie wichtig Tolstoj seine neue Aufgabe nahm, belegen die Worte, die er 1885 an den Autor historischer Romane Grigorij Petrovič Danilevskij (1829-1890) richtete: „Vor mehr als dreißig Jahren, als einige der gegenwärtigen Schriftsteller, darunter ich, eben mit der Arbeit begannen, gab es in dem hundertmillionen

⁴⁹⁴ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 81-82.

⁴⁹⁵ Röhrs, Hermann. Gesammelte Schriften. Band 12. Reformpädagogik und innere Bildungsreform. Weinheim 1998, S. 18. In seiner Schrift „Auf dem Wege zur Arbeitsschule“ bezeichnete Šackij unter der Zwischenüberschrift „Unsere Fehler“ Tolstoj als einen der führenden pädagogischen Denker, der „die Verwirklichung eines möglichst erfüllten Lebens der Kinder in der Gegenwart, ohne daran zu denken, was die Zukunft bringen wird“, vertreten hat. Demgegenüber war nach Šackij die zeitgenössische russische Pädagogik „auf der Idee der Vorbereitung aufgebaut“. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Auf dem Weg zur Arbeitsschule. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 252. Pavel Blonskij erwähnte Tolstoj in seiner Liste der Bücher, die der Jugendliche lesen sollte. In: Blonskij, P. P. Die Arbeitsschule. II. Teil, S. 176.

⁴⁹⁶ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 83.

⁴⁹⁷ Hessen, Sergius. Tolstoj als Erzieher, S. 23. Zitiert in: Klemm, Ulrich. Zur Genese einer Freiheitspädagogik. Zugänge zur Bildungskonzeption von L. N. Tolstoj oder die Frage nach Bruch und Kontinuität. In: Studien zur Pädagogik Tolstojs, S. 61.

⁴⁹⁸ Kienitz, Werner. Tolstoj als Pädagoge, S. 137.

starken russischen Staat einige zehntausend Gebildete. Heute, nach der Vervielfachung der Dorf- und Stadtschulen, zählt man ihrer, aller Wahrscheinlichkeit nach, nach Millionen. Und diese Millionen russischer Gebildeter stehen vor uns wie hungrige Dohlen mit offenen Mündern und sprechen zu uns: Herrschaften, Volksschriftsteller, werft uns geistige Speise in diese Münder, die euer und unser würdig ist, schreibt für uns, die wir nach dem lebendigen, dichterischen Wort dürsten.“⁴⁹⁹ Nach den Worten Klemms verstand sich Tolstoj in der nach 1880 beginnenden Schaffensperiode als ein „Menschheitserzieher“, der dem Volk die Frage nach dem „Sinn des Lebens“ stellen wollte. Tolstoj's Arbeiten und Schriften wurden zunehmend „politisch-religiös“, verwandelte sich „der große Schriftsteller von ‚Krieg und Frieden‘ in einen Propheten für Frieden und Herrschaftslosigkeit“.⁵⁰⁰ Ausdruck dieser Schaffensperiode war nach Rolland seine Schrift „Was sollen wir denn tun?“, die er unter dem Eindruck des menschlichen Elends in den Städten niederschrieb, das sich ihm als freiwilliger Teilnehmer einer Volkszählung im Januar 1882 in Moskau offenbart hatte.⁵⁰¹ 1884 gründete Tolstoj gemeinsam mit seinem engen Freund Vladimir Grigor'evič Čertkov (1854-1936) den Verlag „Posrednik“, den Vermittler, in dem er in Zusammenarbeit mit dem Verleger Ivan D. Sytin preiswerte, für das einfache Volk erschwingliche Volkserzählungen und auch religiöse Abhandlungen in hohen Auflagen veröffentlichte.⁵⁰² Jeffrey Brooks bezeichnete den Vermittler als „the first and perhaps the only venture in sponsored books for the people to reach a mass audience through the commercial distribution system“ und für Tolstoj als den Weg, „his philosophy of pacifism, simplicity, humility in stories about how to live a proper life“ zu vertreten.⁵⁰³ Der Kreis der „Vermittler“ aus Tolstoj, Čertkov und Birjukov publizierte nicht nur Schriften und Erzählungen, sondern begründete einen neuen Lebensstil, den Stil eines einfachen, geistigen Lebens. Tolstoj und seine Anhänger verliehen diesem Stil mit der Einrichtung eines Handwerksbetriebs auf genossenschaftlicher Basis Ausdruck, dem eine Tischlerei, eine Schusterei und eine Flechterei angehörten. An den Abenden versammelten sich junge Leute in diesem Handwerksbetrieb, arbeiteten, lasen,

⁴⁹⁹ Birjukov, Pavel Ivanovič. L. N. Tolstoj. Biographie (russ.). 3 Bände. Band 2, S. 518 f. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 83.

⁵⁰⁰ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 10.

⁵⁰¹ Rolland, Romain. Das Leben Tolstois, S. 87. Seine Suche nach den Ursachen führte ihn zu den Reichen, zum Staat, zur Kirche, Wissenschaft und Kunst; für den Kampf gegen diese Ursachen forderte er, auf Reichtum zu verzichten und dem Staat nicht zu dienen. Ebenda, S. 89-90. Diese Einstellung machte ihn für Lenin und Krupskaja als Schriftsteller interessant. Siehe auch: Supik, Linda. Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. Frankfurt am Main 2014, S. 51-52.

⁵⁰² „Posrednik“, „Der Vermittler“, Buchverlag aufklärerischen Charakters. Ende 1884 auf Initiative Tolstois in Sankt Petersburg ins Leben gerufen, zu Beginn geleitet von Čertkov, dann von Birjukov, ab 1897 von Gorbunov-Posadov. Nach der Gründung der Sowjetunion wurde der Verlag verstaatlicht, 1925 stellte er seine Arbeit ein.

⁵⁰³ Brooks, Jeffrey. When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917, S. 337-338.

unterhielten sich oder tranken Tee.⁵⁰⁴ Tolstojs Wunsch, mit den Schriften des „Vermittlers“ über die Grenzen Russlands hinaus Aufmerksamkeit zu finden und „alles, was der menschliche Geist auf allen Gebieten ausgearbeitet“ habe und „den arbeitenden, werktätigen Massen zugänglich, verständlich“ sei und „der sittlichen Lehre Christi nicht widerspräche“ den bildungshungrigen Menschen in aller Welt nahezubringen, sollte nach den Worten seines Biographen Birjukov nicht in Erfüllung gehen.⁵⁰⁵ 1893 zog der „Vermittler“ nach Moskau, Ivan Ivanovič Gorbunov-Posadov (1864-1940), von dem noch im Zusammenhang mit der Freien Erziehung die Rede sein wird, übernahm die Stelle Čertkovs. Tolstoj verlor auch nach jenen Jahren, die als letzte pädagogische Phase in die Wissenschaft eingingen, nicht das Interesse am Geschehen in der Schule und an den Schülern. Er besuchte Schulen und führte Gespräche mit Lehrern und Kindern.⁵⁰⁶ Als Schriftsteller unterstrich er seine moralischen Positionen, zu denen auch der Kampf gegen das in seiner frühen Erzählung „Der Morgen eines Gutsbesitzers“ geschilderte grausame Leben der Bauern zählte, in seinen Werken „Anna Karenina“ 1878, „Kreuzersonate“ 1890/1891 und „Auferstehung“ 1899, dessen Protagonist Nechljudov durch sein selbstgewähltes Schicksal zu einem „neuen Menschen“ wird.⁵⁰⁷

2.5 Lenins Gedanken zu Tolstoj

Trotz seiner intensiven Auseinandersetzung mit ungewöhnlichen Wegen in Bildung und Erziehung, die die zarische Obrigkeit auf den Plan rief und ihm sogar den Vorwurf einer prorevolutionären Gesinnung einbrachte, sah Lenin als Kopf der Bol'sheviki Tolstojs Einfluss auf die neuen sozialistischen Zeiten weniger in seiner pädagogischen Arbeit als in seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Lenin würdigte ihn als einen Menschen, der bereits in der Zeit der Leibeigenschaft als großer Künstler hervorgetreten war, der in seinen Werken eine Epoche beleuchtete, in der sich das unterdrückte Land auf die Revolution vorbereitete. Tolstoj sprach nach Lenins Überzeugung mit seinen literarischen Schilderungen des vorrevolutionären Russlands wichtige Fragen an, die jedoch nur wenige Menschen in Russland erreichten. So war für Lenin „Kampf und noch einmal Kampf gegen eine Gesellschaftsordnung notwendig, die Millionen, ja Dutzende von Millionen zu Finsternis,

⁵⁰⁴ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 84. Zu diesen Aussagen gibt Froese keine Quellen an.

⁵⁰⁵ Birjukov, Pavel Ivanovič. L. N. Tolstoj. Biographie (russ.). 3 Bände. Band III, S. 56. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 84.

⁵⁰⁶ Siehe: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 86-87.

⁵⁰⁷ Ausführliche Informationen zur Entstehung und zur Bedeutung der Romane „Kreuzersonate“ und „Auferstehung“ siehe: Rolland, Romain. Das Leben Tolstojs, S. 124-142.

Dumpfheit, Zwangsarbeit und Elend verurteilt“, war „der sozialistische Umsturz notwendig“,⁵⁰⁸ um Tolstojs Werke dem gesamten Volk verständlich zu machen. Obwohl Tolstoj Angehöriger eines alten russischen Adelsgeschlechts war, hatte er in der Interpretation Lenins das vorrevolutionäre Russland mit seiner auf Unterdrückung basierenden Gesellschaftsordnung beschrieben und zugleich Wege in eine bessere Zukunft aufgezeigt. Das russische Proletariat musste das literarische Erbe Tolstojs übernehmen, da es nach der Revolution die Aufgabe hatte, den werktätigen und ausgebeuteten Massen die Bedeutung der Tolstojschen Kritik an Staat, Kirche und privatem Grundeigentum auseinanderzusetzen, „damit sie sich erheben, um einen neuen Schlag zu führen gegen die Zarenmonarchie und den Grundbesitz der Gutsherren, die beide im Jahre 1905 nur leicht angeschlagen worden sind, aber vernichtet werden müssen“.⁵⁰⁹ Historische Bedeutung maß Lenin der Kritik Tolstojs wegen ihrer Leidenschaftlichkeit bei, ihrer Überzeugungskraft, Frische, Aufrichtigkeit, ihrer Furchtlosigkeit, ihres Strebens, die wahren Ursachen für das Leid der Massen zu finden. „Der Protest von Millionen von Bauern und ihre Verzweiflung“, so Lenin wörtlich, „das ist in Tolstojs Lehre zusammengefloßen.“⁵¹⁰ Das Studium der belletristischen Werke Tolstojs ermöglichte es der russischen Arbeiterklasse im Verständnis Lenins, ihre Feinde besser kennenzulernen, und bei der Prüfung der „Lehre Tolstojs“⁵¹¹ würde das ganze russische Volk begreifen müssen, worin seine Schwäche bestand, die es ihm unmöglich machte, das Werk seiner Befreiung zu Ende zu führen. Denn, so Lenin, „Wer vorwärtsschreiten will, muß das begreifen.“⁵¹² Dieses „Vorwärtsschreiten“ behinderten für ihn allerdings jene, die Tolstoj als „gemeinsames Gewissen“, als „Lehrer des Lebens“ bezeichneten. Diese Interpretationen des Schriftstellers betrachtete Lenin als eine Lüge der Liberalen, die sich die antirevolutionäre Seite der Lehre Tolstojs zunutze machen wollten.⁵¹³

Tolstoj half aus Sicht Lenins mit seinen Schilderungen dem russischen Volk, seine Situation zu erkennen und zu begreifen. Doch damit endete für Lenin die Rolle des Schriftstellers im Kampf um ein menschenwürdiges Leben, denn diesen Kampf konnte in seiner Überzeugung allein die Arbeiterklasse führen. „Das russische Volk wird sich erst dann seine Befreiung erkämpfen, wenn es begreift, daß es nicht von Tolstoi zu lernen hat, wie man sich ein besseres Leben erkämpft, sondern von der Klasse, deren Bedeutung Tolstoi nicht verstanden hat und

⁵⁰⁸ Lenin, W. I. Über Leo Tolstoi, S. 19.

⁵⁰⁹ Ebenda, S. 24.

⁵¹⁰ Ebenda, S. 28.

⁵¹¹ Ebenda, S. 30. Kursiv bei Lenin.

⁵¹² Ebenda.

⁵¹³ Ebenda.

die allein fähig ist, die Tolstoi verhaßte alte Welt zu zerstören – vom Proletariat.“⁵¹⁴ Tolstoj's Tod 1910 führte ihn schließlich mit der Klasse zusammen, die er aus Sicht Lenins nicht verstanden hatte. Straßendemonstrationen aus Anlass seines Todes, an denen sich neben Studenten auch Arbeiter beteiligten, wie auch Arbeitsniederlegungen in zahlreichen Fabriken und Werken am Tage seiner Beisetzung interpretierte Lenin für seine Zwecke als einen, wenn auch sehr bescheidenen Beginn demonstrativer Streiks und ließen ihn die Worte formulieren: „In der ersten russischen Revolution hat das Proletariat die Volksmassen gelehrt, für die Freiheit zu kämpfen, in der zweiten Revolution muß es sie zum Siege führen!“⁵¹⁵

⁵¹⁴ Ebenda. Ähnlich hatte sich Krupskaja geäußert, die davon sprach, dass Tolstoj ihr während ihrer Gymnasialzeit die Augen für die Ungerechtigkeiten des Zarenregimes geöffnet hatte, diese Ungerechtigkeiten ändern konnte für sie allerdings nur die Arbeiterklasse.

⁵¹⁵ Ebenda, S. 34.

V. Die Russische Revolution 1905 – Experimente, Einflüsse, Forderungen und Reformen auf dem Gebiet der Volksbildung

1. Politische, wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen

„Wer lesen und schreiben kann, hat den ersten Schritt zum klaren Klassenbewußtsein gemacht.“ (Michail N. Pokrovskij 1896)⁵¹⁶

1894 übernahm Nikolaus II. (1868-1918) die Nachfolge Aleksandrs III. mit dem Versprechen an sich selbst, die Politik der Alleinherrschaft konsequent durchzuhalten, er wollte nichts von den „sinnlosen Träumen über die Beteiligung der Zemstva an der inneren Leitung“ hören, ließ alle wissen, dass er das Prinzip der Autokratie ebenso „fest und unbeugsam“ verteidigen werde wie sein Vater.⁵¹⁷ Welch ein verblendeter Blick den Zaren ein solches Versprechen an sich selbst machen ließ, zeigt das bereits unter der Herrschaft Nikolaus I. (1796-1855) in Bewegung geratene gesellschaftliche und politische Leben im Russischen Reich. Mit dem Dekabristenaufstand 1825 hatte sich eine erste revolutionäre Bewegung gegen das autokratische Regime offenbart, der die russische Intelligenzija nach den Worten Figes „als radikale und kompromißlose Opposition“⁵¹⁸ in den Kampf gegen das Zarenregime folgte. Schriften kritischer Denker und Schriftsteller hatten erste Voraussetzungen für den Beginn einer gesellschaftskritischen und pädagogischen Bewegung geschaffen. So nahm es für Froese nicht wunder, dass der Fixierung Nikolaus II. auf das von seinem Vater Aleksandr III. übernommene Prinzip der Autokratie „Revolutionen nach innen, Kriege nach außen und schließlich der Zusammenbruch der Monarchie und des Russischen Reichs“ folgten.⁵¹⁹ Trotz der unterschiedlichen politischen Tendenzen, die sich in den Regierungsjahren der drei letzten Zaren des Russischen Reichs zeigten, sah Günther Stökl in Aleksandrs II., Aleksandrs III. und Nikolaus II. eine „geradezu wohlgeordnete dynastische Kontinuität“ verkörpert.⁵²⁰ Die Sicherheit des Staates war aus seiner Sicht in keiner Regierungszeit ernsthaft durch oppositionelle Kräfte bedroht, das für die Romanovs heilige Erbe, die Autokratie, ging unbeschadet auf die Nachfolger über. Reform und Reaktion waren für ihn lediglich andere Methoden, dieses Erbe zu bewahren, die vor allem enge politische Berater und die Minister der Zaren entwickelt hatten. Nikolaus II. konnte dieses politische Erbe allerdings nicht länger bewahren und an seine Nachfolger vererben. Das Russische Reich stand bei seinem

⁵¹⁶ Pokrowski, M. Russische Geschichte, S. 249.

⁵¹⁷ Zitate aus: Veselovskij, B. B. Istorija zemstva za sorok let (Die Geschichte der Zemstva über einen Zeitraum von vierzig Jahren). Band III. Moskau 1909-1911, S. 498, 500. In: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 967.

⁵¹⁸ Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 141.

⁵¹⁹ Siehe: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 100.

⁵²⁰ Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 559.

Amtsantritt vor unbewältigten wirtschaftlichen und sozialen Problemen, die nach Orlando Figes ihren Ursprung nicht zuletzt in den Hungerkrisen der Jahre 1891 und 1892 am Ende der Regierungszeit Aleksandrs III. besaßen. Sie hatten aus seiner Sicht „die russische Gesellschaft aufgerüttelt und polarisiert“, „politisiert und radikalisiert“. Studenten und Intellektuelle lasen Karl Marx und setzten ihre Hoffnungen in das Proletariat als Motor der Veränderungen, der Marxismus „schien die Ursachen der Hungersnot erklären zu können“;⁵²¹ entwickelte sich in den 1890er Jahren schließlich zu einer intellektuellen Strömung, zu einem „Glaubensbekenntnis“ der Sozialisten, der Studenten und Gelehrten.⁵²²

1899 erreichten die studentischen Unruhen ihren Höhepunkt, markierten für Richard Pipes sogar die Anfänge der Russischen Revolution: „(...) sofern historische Ereignisse einen Anfang haben“, so Pipes wörtlich, „spricht vieles dafür, daß die Anfänge der Russischen Revolution in dem allgemeinen Studentenstreik von 1899 lagen“.⁵²³ Auslöser der Unruhen war eine an die Studenten gerichtete Warnung des Regimes mit Blick auf die Feierlichkeiten, mit denen die Universität in Sankt Petersburg traditionell am 8. Februar den Tag ihrer Gründung 1724 beging.⁵²⁴ Als Antwort auf das Vorgehen der Regierung zogen die Studenten in Demonstrationen in die Stadt. Das Regime zeigte sich uneinsichtig und forderte weitere Proteste heraus, die radikale Strömungen für ihre eigenen politischen Ziele ausnutzten. Auf neue Studentendemonstrationen im November 1900 reagierte der seit 1897 amtierende Minister für Volksaufklärung Nikolaj Pavlovič Bogolepov (1846-1901) im Januar 1901 mit der Einberufung Kiever wie auch Petersburger Studenten zum Militärdienst und verstieß damit gegen eine am 29. Juli 1899 von der Regierung erlassene Verordnung, die Studenten vom Militär zurückstellte.⁵²⁵ Seine Ermordung durch den relegierten Studenten Pëtr

⁵²¹ Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 174.

⁵²² Ebenda. Im April 1897 richteten Marxisten mit dem ehemaligen wichtigsten Organ der Narodniki ihr erstes legales publizistisches Organ *Novoe Slovo* (Neues Wort) ein, das im Dezember desselben Jahres bereits wieder verboten wurde. Zu seinen wichtigen Mitarbeitern gehörten Struve, Plechanov, Lenin, Gor'kij.

⁵²³ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 22. Pipes sah damit in den Studenten, also in der Intelligenz, die Kraft, die die Russische Revolution auslöste. Susan K. Morrissey kommentiert in ihrem Buch „Heralds of Revolution. Russian Students and the Mythologies of Radicalism“ die Einordnung von Pipes mit den Worten: „With his linkage of lower-class background to political radicalism, his stress on the politicizing of the role of student leaders over the masses (who really just wanted to study), and his identification of a progressive displacement of academic interests by political ones between 1899 and 1905, Pipes appropriates many of the categories of his Soviet opponents but inverts their value. Unlike them, he thereby links the Russian Revolution to its intellektuell (rather than socioeconomic) heritage.“ Morrissey, Susan K. *Heralds of Revolution. Russian Students and the Mythologies of Radicalism*. New York and Oxford. Oxford University Press 1998, S. 7. Siehe auch: Lutz Häfner, *Grenzenloser Machthunger*. In: DIE ZEIT vom 8. Mai 1992, der Pipes Ansatz, in der russischen Intelligenz die Hauptverantwortlichen für die Russische Revolution zu sehen, kritisiert.

⁵²⁴ Wortlaut der Warnung in: Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 24-26.

⁵²⁵ Vera Figner schrieb in ihren Erinnerungen, dass durch dieses Gesetz Bogolepovs zahlreiche Studenten in den Kasernen Selbstmord verübten. Karpovič, der sich an den Studentenunruhen beteiligt hatte, beschloss, den dafür verantwortlichen Minister zu ermorden. Er gehörte keiner revolutionären Organisation an und führte die Tat eigenverantwortlich durch. Er wurde zu 20 Jahren Zwangsarbeit verurteilt. Figner begegnete ihm auf der Festung Schlüsselburg. Figner, Wera. *Nacht über Rußland*, S. 353-358.

Vladimirovič Karpovič (1874-1917) am 2. März 1901 löste erneut Unruhen aus und führte nach Hildermeier „zu einer Art Schulterschluss zwischen der radikalkritischen, aber nicht konspirativ agierenden Intelligenz verschiedener weltanschaulicher Orientierung, ‚legaler Populisten‘ ebenso wie ‚legaler Marxisten‘, und den rebellischen Studenten“.⁵²⁶ Zu den von Hildermeier erwähnten bekannten Schriftstellern und Journalisten zählte auch Maksim Gor’kij, der an der größten Protestversammlung am 4. März 1901 vor der Kazan-Kathedrale teilnahm. Radikale Kräfte in den Reihen der Demonstranten forderten in einem Manifest alle oppositionellen Kräfte in Russland auf, sich „für den bevorstehenden Kampf zu rüsten“, einen Kampf, der erst dann ein Ende finden sollte, wenn sein Hauptziel, „der Sturz der Autokratie“, erreicht wäre.⁵²⁷ Wieder griff das Regime mit Gewalt ein und verhaftete zahlreiche Studenten. Pipes, der in den Unruhen 1899 die Anfänge der Russischen Revolution sah, zitierte im Zusammenhang mit den Forderungen des Manifestes einen Polizeibeamten, der sie in seinem Bericht als „Vorspiel zur Russischen Revolution“ bezeichnete.⁵²⁸ Orlando Figes, der diese Haltung teilt, hält fest, dass die Ereignisse im März sich für viele Studenten als „radikalisierende Erfahrung“ mit der Staatsgewalt erwiesen. Um ihre politischen Ziele durchzusetzen, schlossen sie sich nunmehr unterschiedlichen Gruppierungen an, zu denen die Sozialrevolutionäre Partei, die Sozialdemokraten oder der 1903 von Pëtr Berngardovič Struve (1870-1944) mit ins Leben gerufene Bund der Befreiung zählten.⁵²⁹

Forderungen nach politischen Veränderungen kamen nicht allein aus den Hochschulen und den gebildeten Kreisen der Gesellschaft. Sie kamen nach Hildermeier vor allem aus den Reihen der Arbeiterschaft, die nach seinen Worten „sozial wie politisch zu einer Größe heran(wuchs)“.⁵³⁰ 1898 gründete diese „proletarisch-sozialistische Bewegung“ in Minsk die Sozialdemokratische Arbeiterpartei Russlands (SDAPR oder RSDRP),⁵³¹ die sich bereits auf ihrem zweiten Parteitag 1903 in zwei sozialdemokratische Organisationen spaltete, in die Fraktion der Bol’ševiki, die Gruppe um Lenin, und in die der Menševiki um Julij Osipovič Martov (1873-1923) und Pavel Borisovič Aksel’rod (1849 oder 1850-1928). Neben der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, für Karl Nötzel die „Trägerin des Marxismus in Rußland“,⁵³² entstand im Winter 1901/1902 aus verschiedenen Narodniki-Gruppierungen die

⁵²⁶ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 968.

⁵²⁷ Byloe, Nr. 16, S. 127 f. Zitiert in: Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 28.

⁵²⁸ Byloe, Nr. 16, S. 128. Zitiert in: Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 28.

⁵²⁹ Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 181.

⁵³⁰ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 981. Hildermeier weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass mit der zunehmenden Bedeutung der Arbeiterschaft für die Revolution die Bauern ihre ihnen ehemals zugesprochene Rolle als „Kern der Revolution“ verloren.

⁵³¹ Zur Gründung der SDAPR siehe: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 981-987.

⁵³² Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 213. In seiner Auseinandersetzung mit den Grundlagen des geistigen Russlands aus dem Jahre 1921 war Nötzel der Ansicht, dass der Marxismus dem

Partei der Sozialrevolutionäre (PSR), die sich „als einheitliche Vertretung aller gleichgesinnten, nicht-marxistischen Gruppen in und außerhalb Russlands“⁵³³ definierte. Im Zentrum ihres Programms stand die „Sozialisierung des Landes“; der „politische Terror“ blieb ein Mittel zur Durchsetzung ihrer politischen Ziele.⁵³⁴ Als Konsequenz dieser Taktik des Terrors folgten der Ermordung Bogolepovs 1901 ein Attentat des Zemstvostatistikers Lagovskij auf Konstantin Petrovič Pobedonoscev (1827-1907), den Oberprokurator des Heiligen Synod, das dieser überlebte, 1902 die Ermordung des Innenministers Dmitrij Sergeevič Sipjagin (1853-1902) durch den Sozialrevolutionär Stepan Valerianovič Balmašov (1881-1902), im Juli 1904 die seines gefürchteten und unbeliebten Nachfolgers Vjačeslav Konstantinovič Pleve (1846-1904) durch einen Bombenanschlag, den der Student Jegor Sergeevič Sozonov (1879-1910) verübte.⁵³⁵ Im Februar 1905 starb Großfürst Sergej Aleksandrovič durch eine Bombe Ivan Platonovič Kaljaevs (1877-1905).⁵³⁶

Vor diesem Hintergrund marschierten am 9./22. Januar 1905 aus den Reihen der Arbeiterschaft weit über 100.000 Streikende der Putilov-Werke, der Werften, Manufakturen und Webereien in einem Sternmarsch aus den Vororten Sankt Petersburgs zum Winterpalast, um für menschenwürdige Arbeitsbedingungen, Agrarreformen, Abschaffung der Zensur und religiöse Toleranz wie auch die Schaffung einer Volksvertretung zu demonstrieren. Der Priester Georgij Apollonovič Gapon (1870-1906), nach Pipes vom Zaren als „eine Art Sozialisten-Pope“⁵³⁷ bezeichnet, führte die im Februar 1904 noch von Innenminister Pleve genehmigte „Vereinigung russischer Fabrik- und Werkstattarbeiter Petersburgs“ an, die den Marsch auf das Winterpalais organisiert hatte. Der Historiker Abraham Ascher beschreibt

„russischen Arbeiter das (gab), wonach seine Seele am meisten lechzte; die Vorstellung eines Heils für alle, an dem auch er mitarbeiten könne“. Die „jahrundertlange Schule der Landgemeinde“ hatte den Proletarier in Russland wie keinen anderen auf den Marxismus vorbereitet. Der russischen Intelligenz schenkte er nach Nötzel ein „neues Verhältnis zur Wissenschaft“. Ebenda, S. 200. Am Ende seiner Ausführungen über die Rolle des Marxismus in der russischen Gesellschaft schränkte er ein, dass zum Zeitpunkt seiner Gedanken noch nicht absehbar wäre, ob der Einfluss des Marxismus in Russland sich endgültig als „heilsam erweisen“ würde. Ebenda, S. 213.

⁵³³ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 989 mit Verweis auf Hildermeier, Manfred. Die Sozialrevolutionäre Partei Rußlands. Agrarsozialismus und Modernisierung im Zarenreich. Köln 1978, S. 35 f.

⁵³⁴ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 987-994.

⁵³⁵ Siehe: Baberowski, Jörg. Zum Verhältnis von Rechtsstaatlichkeit und Rückständigkeit im ausgehenden Zarenreich 1864-1914. Studien zur europäischen Rechtsgeschichte. Band 78, S. 729. Zu dem Attentat auf Pleve siehe den Augenzeugenbericht von Savinkov in: Die Ermordung Plehwes in: Sawinkow, Boris. Erinnerungen eines Terroristen. Berlin 1929, S. 5-53.

⁵³⁶ Siehe Augenzeugenbericht „Die Ermordung des Großfürsten Sergius“. In: Sawinkow, Boris. Erinnerungen eines Terroristen, S. 53-85. Das Attentat und vor allem Kaljaevs Zögern beim ersten Versuch, den er abbrach, da die Familie des Großfürsten mit in der Kutsche saß, inspirierte später Albert Camus zu seinem Werk „Die Gerechten“ (Les Justes 1949). Anhand dieses Falls behandelte er die Problematik der politisch motivierten Attentate, deren Sinnhaftigkeit Camus in Frage stellte, aber nicht völlig verneinte.

⁵³⁷ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 56. Vera Figner unterhielt sich in ihren Erinnerungen über die Ereignisse in Sankt Petersburg und den Priester Gapon mit einer Prinzessin, die ihre Begeisterung für Gapon nicht teilte, ihn von Ehrgeiz getrieben bezeichnete und einen Lügner nannte. Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 448-449. Im Folgenden wird für den Marsch auf den Winterpalast als Datum der 9. Januar gewählt.

Gapon als „handsome, intelligent and articulate, (...) with deep dedication to human principles and his loyalty to his associates“⁵³⁸; Stökl sah in ihm eine „überaus fragwürdige Erscheinung“⁵³⁹ Pipes den bis 1904 „herausragenden Arbeiterführer in Russland“⁵⁴⁰, Hildermeier einen Mann, der „mit Billigung und im Sold der *Ochrana* und des Generalgouverneurs“ eine der ersten legalen „Gewerkschaften“ gegründet hatte⁵⁴¹; dem Terroristen Boris Viktorovič Savinkov (1879-1925), der Gapon nach dem 9. Januar persönlich traf, erschien er auf den ersten Blick als „ein ungewöhnlich begabter und willensstarker Mann, der Mann, der vielleicht allein fähig sein würde, die Herzen der Arbeiter zu erobern“, auf den zweiten Blick entdeckte er allerdings „keine große und heiße Liebe zur Revolution an ihm“.⁵⁴² Ob „fragwürdig“ oder „herausragend“, Gapon wurde von großen Teilen der Arbeiterschaft in seinem Vorhaben unterstützt, eine Petition an den Zaren persönlich zu richten. Sie begann mit den flehenden Worten:

„Wir, die Arbeiter der Stadt St. Petersburg, unsere Frauen, Kinder und hilflosen alten Eltern, sind zu Dir, Herrscher (Gosudar) gekommen, um Gerechtigkeit und Schutz zu suchen. Wir sind verelendet, wir werden unterdrückt, über unsere Kraft mit Arbeit belastet, man verhöhnt uns, man läßt uns nicht als Menschen gelten. Man behandelt uns wie Sklaven. Wir duldeten all dies, doch man stößt uns immer weiter und weiter in den Pfuhl der Armut, der Rechtlosigkeit und der Ungewissheit. Despotismus und Willkür würgen uns, und wir ersticken. Unsere Kräfte versagen, Gosudar, unsere Geduld ist erschöpft. (...)“,

stellte aber auch konkrete Forderungen wie die Wahl einer Volksvertretung, die persönliche Freiheit, Meinungsfreiheit, Pressefreiheit, Freiheit der Versammlung, der Religion und des Gewissens, die allgemeine und obligatorische Volksbildung auf Kosten des Staates, die Gleichheit aller vor dem Gesetz, die Trennung von Kirche und Staat, Verbesserungen der Arbeitsbedingungen, und endete mit dem leidenschaftlichen Appell:

„(...) Wir haben keinen Ausweg mehr und kein Ziel. Wir sehen nur zwei Wege vor uns: entweder zur Freiheit und zum Glück oder in das Grab. Zeige uns, Gosudar, einen von beiden – wir werden ihn widerspruchslos gehen, und sei er der Weg des Todes. Möge unser Leben ein Opfer für das leidende Rußland sein.“⁵⁴³

⁵³⁸ Ascher, Abraham. The Revolution of 1905. Russia in Disarray. Stanford, California 1988, S. 78. Über Gapons Werdegang bis zum Januar 1905 siehe: Ebenda, S. 77-87.

⁵³⁹ Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 595.

⁵⁴⁰ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 54.

⁵⁴¹ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 998.

⁵⁴² Die Kampforganisation. In: Sawinkow, Boris. Erinnerungen eines Terroristen, S. 89-90.

⁵⁴³ Petition im Original unter: [Петиция рабочих и жителей Санкт-Петербурга для подачи царю Николаю II](#) Die Petition der Arbeiter und Bürger Sankt Petersburgs zur Einreichung an den Zaren Nikolaus II. (letzter Zugriff 22.11.2017).

Ascher stellt in seiner Untersuchung den Unterschied von Inhalt und Tonfall der Petition heraus: „In content it was quite radical, in calling for a constituent assembly elected on the basis of a democratic suffrage, civil liberties for all citizens, the right to establish trade unions, and an eight hour working day, Gapon clearly aligned his movement with the political opposition that had become so vocal and militant in 1904.“⁵⁴⁴ Mit Verweis darauf, dass die Petition weder das Ende der Monarchie noch den Sozialismus als neue Staatsform forderte, zudem keine Gewalt androhte, interpretierte er ihre Form als „a desperate plea to the Tsar, still referred to as ‚father‘ to treat his subjects not as slaves but as human beings, and to institute the necessary reforms from above because such were the dictates of compassion“.⁵⁴⁵ Hildermeier beschreibt wie auch Ascher den Tonfall der Petition als „untertänig und ergeben“, indem sie über „Ausbeutung, Verarmung und Verachtung“ klagte und um „Gerechtigkeit und Schutz“ bat. Mit ihrem von Ascher als „quite radical“ bezeichneten Inhalt stellte sie zudem „grundlegende, von der gesamten radikalen Opposition geteilte politische Forderungen“ nach Presse-, Rede-, Versammlungs-, Streik-, Koalitions- und Glaubensfreiheit, gleichem, allgemeinem, direktem und geheimem Wahlrecht für die Wahl einer Konstituierenden Versammlung.⁵⁴⁶ Aus Sicht Stökl war der Inhalt der Petition bereits von „sozialistischen Agitatoren durchsetzt“.⁵⁴⁷ Gor’kij deutete in seiner Erzählung über den 9. Januar den von Stökl ausgemachten Einfluss „sozialistischer Agitatoren“ in Verbindung mit dem Geschehen vor dem Winterpalast an. „Rote Fahnen brauchen wir nicht“, rief ein einzelner Mann. „Wir gehen zu ihm wie zu einem Vater ...“ „Er wird uns beschützen!“, während bereits „fest über die Menge die einzelne klare Stimme (klang): ‚Die rote Farbe, das ist die Farbe unseres Blutes, Genossen!‘“⁵⁴⁸ Nach den Worten Hildermeiers hatten die Petersburger Arbeiter, die Frauen und Kinder, die mit ihren Ikonen und Zarenbildern nach Ascher eher einer religiösen Prozession⁵⁴⁹ glichen, von Beginn an unter Polizeikontrolle gestanden. „9000 Infanteristen und 3000 Kavalleristen“ waren zur Verstärkung aus der Umgebung der Stadt zusammengezogen worden.⁵⁵⁰ Die Arbeiter in Gor’kij’s Erzählung waren erstaunt über die vielen Soldaten, die sie nicht erwartet hatten, da der Zar, der in ihrer Vorstellung „groß und stark, gut und liebevoll“ war, seinen Soldaten unmöglich befehlen konnte, sein Volk nicht zu ihm zu lassen.⁵⁵¹ Doch der Zar war nicht

⁵⁴⁴ Ascher, Abraham. *The Revolution of 1905*, S. 89-90.

⁵⁴⁵ Ebenda, S. 90.

⁵⁴⁶ Hildermeier, Manfred. *Geschichte Russlands*, S. 999.

⁵⁴⁷ Stökl, Günther. *Russische Geschichte*, S. 596.

⁵⁴⁸ Gor’kij, Maxim. „Der 9. Januar“. In: Ders. *Ausgewählte Werke. Erzählungen-Märchen-Erinnerungen*, S. 74.

⁵⁴⁹ Ascher, Abraham. *The Revolution of 1905*, S. 90.

⁵⁵⁰ Hildermeier, Manfred. *Geschichte Russlands*, S. 999.

⁵⁵¹ Gor’kij, Maxim. „Der 9. Januar“. In: Ders. *Ausgewählte Werke. Erzählungen-Märchen-Erinnerungen*, S. 75.

einmal in Sankt Petersburg und auch kein Minister oder offizieller Vertreter hatte die Absicht, eine Delegation unter der Führung Gapons zu empfangen. „The monarch and his advisers naively assumed that a mere show of force would cause the crowds to scatter.“⁵⁵² Als eine große Gruppe von Arbeitern und mit ihnen Gapon das Narva Tor erreicht hatten, schossen die Soldaten, nachdem ein Signalhorn ihnen den Befehl dazu erteilt hatte, wahllos in die Menge. In der Erzählung Gor’kij fanden die Demonstrierenden in ihrer Not für das unerwartete und für undenkbar gehaltene Vorgehen der Soldaten des Zaren nur eine Erklärung. Vater Gapon musste sie verraten haben. Gor’kij beendete seine Erzählung mit der Erkenntnis des Volkes, mit seiner Erkenntnis, dass sie von beiden Vätern, dem Zaren wie auch von Vater Gapon, verraten worden waren; und mit dem Aufruf, von jenem 9. Januar an, an dem sie „einen Kontrakt unterschrieben, mit unserem Blut unterschrieben“ hatten, „B ü r g e r“ zu sein.⁵⁵³ Der 9. Januar, der als „Blutiger Sonntag“ in die Geschichte einging, forderte nach in Ascher genannten offiziellen Angaben 130 Tote und 299 Verletzte.⁵⁵⁴ Wie Ascher schrieb auch Walter Sablinsky (1929-2017), dass die genaue Zahl der Opfer schwer zu bestimmen sei. Er berief sich auf den sowjetischen Historiker Vladimir Ivanovič Nevskij, der für den Sonntag und die darauffolgenden Tage zwischen 150 und 200 Todesopfer und 450 bis 800 Verletzte zählte.⁵⁵⁵ Richard Pipes hält 200 Tote und 800 Verletzte für die „wahrscheinlichste“ Schätzung.⁵⁵⁶

Nicht nur die Menschen, die demonstriert hatten, blieben erschüttert zurück, auch liberale und intellektuelle Kreise im Russischen Reich waren schockiert.⁵⁵⁷ Mehr und mehr verlor die Regierung die Kontrolle über eine sich immer weiter ausbreitende revolutionäre Bewegung. Ivan Il’ič Petrunkevič (1843/44-1928), Mitglied der Moskauer Gruppe des Bundes der Befreiung, erklärte: „Bis jetzt haben wir auf Reformen von oben gehofft, von nun an ist unsere Hoffnung das Volk.“⁵⁵⁸ Den nicht enden wollenden Streiks und Demonstrationen

⁵⁵² Ascher, Abraham. *The Revolution of 1905*, S. 92.

⁵⁵³ Gorki, Maxim. „Der 9. Januar“. In: Ders. *Ausgewählte Werke. Erzählungen-Märchen-Erinnerungen*, S. 84. Gesperrt bei Gor’kij.

⁵⁵⁴ Ascher, Abraham. *The Revolution of 1905*, S. 91; Richard Pipes hält 200 Tote und 800 Verletzte für die wahrscheinliche Schätzung. Pipes, Richard. *Die Russische Revolution*. Band 1, S. 55.

⁵⁵⁵ Sablinsky, Walter. *The Road to Bloody Sunday. Father Gapon and the St. Petersburg Massacre*. Princeton/New Jersey 1976, S. 267. Sablinsky wies darauf hin, dass die Zahlen von Vladimir Ivanovič Nevskij, russischer Revolutionär, Politiker und Historiker, 1937 Opfer der Säuberungen Stalins, ziemlich hoch seien, aber mit den meisten sowjetischen Schätzungen übereinstimmen.

⁵⁵⁶ Als Quelle nennt Pipes *Krasnaja letopis (Rote Chronik)* Nr. 2/3 1922, S. 46. Zitiert bei: Galai Liberation Movement, S. 239. Zu den von Ascher genannten offiziellen Angaben gibt er als Quelle an: A. N. Pankratow et. al. *Revoljuzija 1905-1907. Rossij Dokumenty i materialy (A. N. Pankratow et. al. Die Russische Revolution 1905-1907. Russische Dokumente und Materialien)*. Band 4. Teil 1. Moskau 1961, S. 103 und S. 812 Anm. 12. In: Pipes, Richard. *Die Russische Revolution*. Band 1, S. 57.

⁵⁵⁷ Über die Reaktionen im Russischen Reich und im Westen siehe: Ascher, Abraham. *The Revolution of 1905*, S. 92-98.

⁵⁵⁸ Zitiert in: Gitermann, Valentin. *Geschichte Rußlands*. Dritter Band, S. 403.

schlossen sich Meutereien in der Flotte an, so auch die Meuterei auf dem Panzerkreuzer Potëmkin am 14./27. Juni 1905, der der sowjetische Film- und Theaterregisseur Sergej Michajlovič Eizenstejn (1898-1848) in seinem berühmten Stummfilm „Panzerkreuzer Potëmkin“ aus dem Jahre 1925 ein Denkmal setzte.

Die Massenstreiks führten zu einem Generalstreik und zur Gründung des Petersburger Sowjets. Die Entstehung des Petersburger Sowjets als einer Waffe des revolutionären Kampfes war im Oktober 1905 eine wichtige Errungenschaft der streikenden Arbeiter in ihrem Kampf gegen das Regime des Zaren. Auf seiner Sitzung am 17./30. Oktober 1905 nahm der Sowjet die Bezeichnung „Sowjet der Arbeiterdeputierten“ an.⁵⁵⁹ Nach der Gründung der Russischen Sozialistischen Arbeiterpartei und der Partei der Sozialrevolutionäre wiesen Arbeiter und Soldaten mit Streiks und Meutereien den weiteren revolutionären Weg des Russischen Reichs. Am 22. Januar 1917 erinnerte Lenin in einer Rede an die Sprengkraft, die der „Blutige Sonntag“ 1905 für diese Entwicklung besessen hatte:

„Vor dem 22. (9.) Januar 1905 bestanden die revolutionären Parteien Rußlands aus einem kleinen Häuflein von Leuten – eine ‚Sekte‘ beschimpften uns die damaligen (ganz wie die heutigen!) Reformisten. Einige Hundert revolutionäre Organisatoren, einige Tausend Mitglieder der Lokalorganisationen, ein halbes Dutzend nicht öfter als monatlich erscheinender revolutionärer Blätter – die hauptsächlich im Auslande publiziert waren und mit enormen Schwierigkeiten und Opfern nach Rußland hineingeschuggelt waren – das waren die revolutionären Parteien Rußlands und die revolutionäre Sozialdemokratie an ihrer Spitze vor dem 22. Januar 1905. Das gab den ebenso bornierten wie hochmütigen Reformisten das formelle Recht, zu behaupten, es gebe noch kein revolutionäres Volk in Rußland.

In einigen Monaten sah es vollständig anders aus! Hunderte revolutionäre Sozialdemokraten wuchsen ‚plötzlich‘ zu Tausenden an, Tausende wurden zu Führern von 2 bis 3 Millionen Proletariern. Der proletarische Kampf erzeugte eine große Gärung, teilweise eine revolutionäre Bewegung, innerhalb der Masse von 50 bis 100 Millionen Bauern, die Bauernbewegung erzeugte Sympathie im Heere und führte zu Militäraufständen, zu bewaffneten Kämpfen eines Teiles des Heeres gegen einen anderen Teil. So geriet das ungeheure Land mit 130 Millionen Einwohnern in die Revolution, so ist aus dem schlafenden Rußland das Rußland des revolutionären Proletariats und des revolutionären Volkes entstanden.“⁵⁶⁰

Im Oktober des Jahres 1905 standen sich unterschiedliche Richtungen oppositioneller und revolutionärer Bewegungen gegenüber. Noch fanden sie nicht zu einer schlagkräftigen

⁵⁵⁹ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 85.

⁵⁶⁰ Lenin, W. I. Ein Vortrag über die Revolution von 1905, geschrieben vor dem 9. (22.) Januar 1917 in deutscher Sprache. Zuerst veröffentlicht am 22. Januar 1925 in der „Prawda“, Nr. 18. In: Lenin, W. I. Werke. Band 23. August 1916 - März 1917. 7. Auflage. Berlin 1975, S. 246.

Opposition zusammen. In der durch Massenstreiks, Generalstreik, die Gründung des Sankt Petersburger Arbeiterrats⁵⁶¹ und die Ablehnung der nach seinem Verfasser Aleksandr Grigor'evič Bulygin (1851-1919), von Februar bis Oktober 1905 Innenminister, benannten „Bulygin Duma“⁵⁶² angespannten politischen Stimmung unterzeichnete der Zar das von Ministerpräsident Sergej Jul'evič Vitte (1849-1915) verfasste Manifest vom 17./30. Oktober 1905. Es versprach als Kernaussagen „bürgerliche Freiheiten nach den Grundsätzen wirklicher Unantastbarkeit der Person, der Freiheit des Gewissens, des Wortes, der Versammlung und der Vereine“ und „zur Teilnahme an der Duma (...) jene Bevölkerungsklassen heranzuziehen, welche jetzt des Wahlrechts noch nicht teilhaftig sind, wobei die weitere Entwicklung des Grundsatzes des allgemeinen Wahlrechts der neu einzuführenden gesetzlichen Ordnung anheimgestellt“ bleiben sollte. Darüber hinaus sollte „kein Gesetz ohne Genehmigung der Reichs-Duma Geltung erlangen“.⁵⁶³

Die Versprechungen des Manifestes konnten die Unruhen auf den Straßen nicht beenden, der an die Bevölkerung gerichtete Appell „ihrer Pflichten gegenüber dem Vaterland eingedenk zu sein und alle Kräfte einzusetzen, damit dem unerhörten Aufruhr ein Ende gesetzt und die Ordnung, Ruhe und Frieden in der Heimat wiederhergestellt würden“⁵⁶⁴ verhallte. Oppositionelle Bewegungen, liberale, sozialistische, radikal-demokratische Strömungen, die bereits im Vorfeld des Manifestes nicht zusammengefunden hatten, entfernten sich immer weiter voneinander, begleitet von Gewaltausbrüchen auf den Straßen, antisemitischen Ausschreitungen, Protesten der bäuerlichen Bevölkerung.⁵⁶⁵ Aleksandr

⁵⁶¹ Zur kurzen Geschichte des Petersburger Arbeiterrats/Sowjets siehe: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1016-1018.

⁵⁶² Vom 19.-26. Juli 1905 fanden die Geheimen Peterhofer Beratungen statt, auf denen von Bulygin eine Konstitution ausgearbeitet wurde, deren Ziel es war, mit möglichst geringen politischen Konzessionen (Einberufung einer Reichsduma als Gesetzberatender Institution, eingeschränktes, zweistufiges Wahlrecht für Adel und Bauernschaft als Stützen der russischen Autokratie) die im Volke um 1905 herrschende Unzufriedenheit und Aufbruchstimmung einzudämmen. Die von Bulygin vorgeschlagenen Ideen waren jedoch inhaltlich längst überholt und entsprachen nicht den Forderungen der unzufriedenen Massen. Vgl. dazu: Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 72. Siehe: Ascher, Abraham. The Revolution of 1905, S. 177-179. „Once again“, so Ascher, „the government had misread the mood of the opposition. Der Text der „Bulygin-Konstitution“ in: Savič, G. G. Novyj gosudarstvennyj stroj. Sankt Petersburg 1907, S. 21.

⁵⁶³ Nikolaus II.: Manifest über die Verbesserung der staatlichen Ordnung (17. Oktober 1905). Quelle: 17 oktjabrja 1905 – Manifest ob usoveršenstvovannii gosudarstvennogo porjadka, in: Rossijskoe zakonodatel'stvo X-XX vv., t. 9: Zakonodatel'stvo epochi buržuazno-demokratičeskich revolucij. Russische Gesetzgebung X-XX Jahrhunderte, Band 9: Gesetzgebung der Epoche der bürgerlich-demokratischen Revolution. Otv. red. O. I. Čistjakov, Moskva 1994, S. 41. Online verfügbar unter: <http://www.hist.msu.ru/ER/Etext/oct1905.htm>. Abgedruckt in: „Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit. Dokumente, S. 321. Online-Quellensammlung [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

Bereits am 5. Oktober 1905 hatte Witte dem Zaren eine Denkschrift vorgelegt, in der er die allgemeine Lage im Reich schilderte und dem Zaren die Alternativen aufzeigte, sich für weitreichende Reformen zu entscheiden oder aber die Unruhen militärisch von einer Person mit diktatorischen Vollmachten niederschlagen zu lassen. Siehe: Korostowetz, Wladimir von. Graf Witte, der Steuermann in der Not. Berlin 1929, S. 228.

⁵⁶⁴ Korostowetz, Wladimir von. Graf Witte, der Steuermann in der Not, S. 238.

⁵⁶⁵ Siehe: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1020-1030.

Aleksandrovič Polovzov (1832-1909), Mitglied des Reichsrats, schrieb in sein Tagebuch, dass die Veröffentlichung des Oktobermanifests in der Petersburger Bevölkerung „überaus freundlich begrüßt worden sei“, berichtete darin aber auch von „schrecklichen Nachrichten“: In Finnland wütet die Revolution. In Irkutsk proklamiert der Pöbel eine provisorische Regierung (...) überall in Rußland fließt Blut!“⁵⁶⁶ Unter diesen Vorzeichen trat am 27. April/10. Mai 1906 die Erste Staatsduma zusammen, gewählt nach jenem von Nikolaus II. im Manifest vom 17./30. Oktober 1905 zugesagten Wahlrecht.

2. Das Volksbildungswesen im Vorfeld des Revolutionsjahres 1905

„Eine schonungslose Kritik am Alten setzt ein, und die fortschrittlichen Geister erkennen, daß die Schaffung neuer gesellschaftlicher Verhältnisse unvermeidlich ist.“ (Nadežda K. Krupskaja 1915)⁵⁶⁷

Unruhe, Angst und Aufbruch kennzeichneten das gesellschaftliche Leben Russlands im Revolutionsjahr 1905. Von Arbeitern und Bauern, kritischen Intellektuellen und Künstlern und liberalen Politikern eingeforderte Reformen sollten die politische, wirtschaftliche und soziale Lage der gesamten Bevölkerung verbessern. Besondere Bedeutung kam in diesem Zusammenhang der Reform des Bildungswesens zu, denn nur gemeinsam mit einer Bevölkerung, die lesen und schreiben konnte, die gebildet war, konnten die eingeforderten Reformen umgesetzt werden. Mit welchen Problemen sich eine solche Reform konfrontiert sah, soll zum einen am Beispiel der bereits an anderer Stelle vorgestellten Provinz Voronež und zum anderen auf der Grundlage einer Bestandsaufnahme des pädagogischen Theoretikers Viktor Nikolaevič Šul’gins (1894-1965) über die Schule vor der Revolution 1917 umrissen werden. Wenn auch Šul’gins Ausführungen ideologisch bestimmt sind, so vermitteln sie doch einen Eindruck jener Verhältnisse, die Ausgangspunkt für bildungspolitische Reformen seit 1905 waren.⁵⁶⁸

Vor 1905 prägten neben den Zemstvo-Schulen, Sonntagsschulen und Gemeindebibliotheken, von denen im Zusammenhang mit der Rolle der Zemstva bei der Umsetzung bildungspolitischer Reformen bereits die Rede war, vor allem Kirchenschulen und private

⁵⁶⁶ Zitiert in: Korostowetz, Wladimir von. Graf Witte, der Steuermann in der Not, S. 239.

⁵⁶⁷ Krupskaja, N. K. Volksbildung und Demokratie, Verlag „Rabotnik proswestschenija“ (Der Arbeiter der Volksbildung) 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 45.

⁵⁶⁸ Schulgin, W. N. Die neue Erziehung. In: Das heutige Rußland. 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil. Berlin-Friedenau 1923, S. 72-73. Unter: <https://archive.org/details/dasheutigerussla00berluoft> (letzter Zugriff 22.11.2017). Šul’gin hatte diesen Beitrag in seiner Eigenschaft als Direktor des Zentralen Humanistischen-Pädagogischen Instituts verfasst. Auf Šul’gins Rolle in der pädagogischen Diskussion wird im Zusammenhang mit den Kontroversen über den richtigen pädagogischen Weg nach der Oktoberrevolution noch näher eingegangen.

Schulen oder Lehranstalten verschiedener Einrichtungen, die bis in die 1890er Jahre teilweise den Zemstva angegliedert waren, die Schullandschaft. Sie wurden ergänzt durch eigene, nicht vollständig registrierte ABC-Schulen der Bauern, in denen entlassene Soldaten und Schreiber von „frommen, unverheirateten Frauen“ unterrichtet wurden, die der Staat im Rahmen der Alphabetisierungsmaßnahmen unter Vorbehalt in das Schulsystem aufnehmen sollte.⁵⁶⁹ Die Kinder der Arbeiter und Bauern erhielten eine Grundschulbildung in der Zemstvo-Volksschule, der ministeriellen Schule mit einer drei- bis vierjährigen Unterrichtsdauer oder in der dreijährigen kirchlichen Gemeindeschule. Die meisten Schulen waren einklassig, hatten einen Lehrer, nur wenige waren zweiklassig mit fünf oder sechs Schuljahren. Viele Kinder schieden darüber hinaus vorzeitig aus der Grundschule aus. Unterrichtet wurden sie vor allem in den Grundrechenarten, den Elementarfächern Schreiben, Lesen, Russisch; ein wenig in Geographie, Geschichte und Naturkunde. Das Hauptfach war Religion, deren hohen Stellenwert Schedewie am Beispiel der Denkschrift des Voronežer Bauernabgeordneten N. N. Bezchmel'nyzin aus dem Jahre 1904 verdeutlicht. Anlass dieser Denkschrift war ein Vortrag des Pädagogen und Verfassers von Lehrbüchern für Bauernkinder Nikolaj Fëdorovič Bunakov (1837-1904), in dem er die Regierung aufforderte, Schulunterricht und Erziehung von „Bevormundung“ zu befreien, den Schulen Freiheit und Privatinitiative zu gewähren, ausgebildeten Lehrern und nicht wie bisher ausschließlich den Gemeindepriestern den Religionsunterricht anzuvertrauen.⁵⁷⁰ Gerade mit seiner letzten Forderung stieß er auf den Widerstand Bezchmel'nyzins, der seine Denkschrift mit den Worten schloss: „(...) Unserer Meinung nach wird es für die Bauern nicht wünschenswert sein, daß ihre Kinder das Wort Gottes nicht von einem Priester lernen, sondern von einem Lehrer, und daß sie dies nicht wollen, ist vollkommen verständlich, wenn man aufmerksam den üblichen Äußerungen der Bauern über ihre Schullehrer zuhört.“⁵⁷¹

Šul'gin führte in seiner Schrift darüber hinaus aus, dass den Grundschulen in geringer Zahl vierjährige höhere Elementarlehranstalten folgten. Daneben gab es zweiklassige Lehranstalten mit einer Unterrichtsdauer von fünf Jahren, von denen die ersten drei Jahre im Wesentlichen

⁵⁶⁹ Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 275. Schedewie nennt am Beispiel von Voronež für 1915 Schulen, die dem Ministerium für Volksaufklärung zugeordnet waren, höhere Elementarschulen, Kirchengemeindeschulen, Schulen gemäß den Verordnungen von 1874 und 1875, Eisenbahnschulen, Schule der Kolonisten in Ribensdorf, darüber hinaus gab es weitere Kirchenschulen, Schulen anderer Behörden, inoffizielle ABC-Schulen, S. 275 Anm. 167.

⁵⁷⁰ Ebenda, S. 280. Über das Leben Bunakovs, seine schulische Arbeit in Voronež, sein Engagement in schulischen Angelegenheiten, vor allem im Hinblick auf die Unterrichtung von Bauernkindern, siehe: Thurston, Gary. Theatre in the Village School: The Bunakov's Discoveries. In: Eklof, Ben (Hrsg.). School and Society in Tsarist and Soviet Russia. London 1993, S. 70-94.

⁵⁷¹ Žurnaly (Voronež, uезд) 1904, S. 503. Zitiert in: Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 280. Wie Schedewie an anderer Stelle ausführt, genossen die Lehrer allgemein kein hohes Ansehen in der Bauernschaft.

der Grundschule entsprachen. Diese Schulen besuchten nach Šul'gin vor allem Kinder wohlhabender Bauern und Kleinbürger. Gymnasien und Realschulen unterrichteten die Kinder des Adels und der Wohlhabenden auch in der Zarengeschichte, der lateinischen Sprache, der Literatur bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts.

Das hieß für Šul'gin nichts anderes, als dass die Volksschulen die Kinder auf ihre Arbeit als künftige Bauern und Arbeiter, die weiterführenden Schulen die Jungen auf die Universität, auf ihre Tätigkeit als „ergebene Staatsbeamte“ vorbereitete.⁵⁷² Den Mädchen war der Besuch einer Universität nicht erlaubt, sie erhielten mit Abschluss der achten, einer pädagogischen Klasse, das Recht, Hauslehrerin oder Lehrerin in einer Grundschule zu werden. Die Realschulen unterschieden sich von den Gymnasien durch ihre naturwissenschaftliche und mathematische Ausbildung, die humanistische und sprachliche Ausbildung war verkürzt. Die Realschulen bereiteten in sieben Jahren auf die Höheren Technischen Lehranstalten vor. Auf die Realschulen folgten die Handelsschulen, in denen außer allgemeinbildenden Fächern Warenkunde, Rechnungsführung und Buchführung gelehrt wurden. Nach Abschluss der Handelsschule gingen die Absolventen in Handels- und Industriefirmen oder aber besuchten die Handelshochschulen. Für die Kinder des Adels gab es geschlossene Lehranstalten, Kadettenkorps und Institute für adelige Fräulein. Die Kirchen besaßen geistliche Lehranstalten, geistliche Seminare und bischöfliche Lehranstalten. Die Hochschulausbildung erfolgte in den Universitäten, den technischen, wirtschaftlichen und Handelshochschulen, in höheren Lehrgängen für Frauen. Die Kirche hatte geistliche Akademien als höhere Lehranstalten. Da höhere Lehranstalten nur nach Abschluss der Mittelschulen, der Gymnasien und Realschulen, besucht werden konnten, blieben sie den Kindern von Bauern und Arbeitern nahezu verschlossen. Die Mittelschulen verlangten ein hohes Schulgeld, verursachten große Kosten für das Leben in der Stadt, für die Anschaffung von Lehrmitteln und für den Vorbereitungsunterricht beim Übergang von der Volksschule in eine höhere Schule. In allen Schulen wurde der Unterricht in russischer Sprache gehalten, ungeachtet der nationalen Zusammensetzung der Kinder, eine Feststellung, die als Kritik gemeint war, da nach Šul'gin jede Nationalität das Recht hatte, eine Schule zu gründen, in der in der Sprache der Minderheit unterrichtet wurde.⁵⁷³ Als Vorschulen gab es für Kinder bis zu sieben Jahren Kleinkinderbewerhanstalten und Kindergärten, die in der Regel von Privatpersonen finanziert

⁵⁷² Schulgin, W. N. Die neue Erziehung. In: Das heutige Rußland. 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 72. Unter: <https://archive.org/details/dasheutigerussla00berluoft> (letzter Zugriff 22.11.2017).

⁵⁷³ Ebenda, S. 78. Siehe dazu auch die Ausführungen Lenins zur Stellung nationaler Minderheiten im Schulwesen.

wurden.⁵⁷⁴ Da sich nach Šul'gin der Staat nicht um die Unterbringung von Kleinkindern, um Kindergärten und Vorschulerziehung kümmerte, liefen „Millionen analphabetischer Kinder“ herum,⁵⁷⁵ ein Misstand, den allein ein neues sozialistisches System zu Beginn durch die Einrichtung von Kinderheimen und Kindergärten, später in der Hoffnung Šul'gins in Schulgemeinden, Kinderortschaften und Kindersiedlungen beheben konnte.⁵⁷⁶

Im Fokus der Diskussion über die schulische Erziehung von Kindern der Arbeiter und Bauern zu Beginn des 20. Jahrhunderts stand neben maroden Gebäuden, schlechten Unterrichtsmaterialien und den Unterrichtsinhalten der Lehrer. Wie die Denkschrift des Voronežer Bauernabgeordneten Bezchmel'nyzin aus dem Jahre 1904 gezeigt hat, litt die Arbeit des Volksschullehrers noch immer unter geringer Wertschätzung, obwohl Ušinskij sie bereits 1861 in seiner als Antwort auf die Verordnung des 19. Februar verfassten Schrift über Volksschulfragen als unabdingbar für die Verwirklichung einer Volksbildung bezeichnet hatte. Sie zeigte sich auch in seiner schlechten Bezahlung, die nur für ein armseliges Leben ausreichte und ihn von neuen pädagogischen Entwicklungen abschnitt, da er sich keine pädagogische Literatur und damit keine Weiterbildung leisten konnte, deren Bedeutung Ušinskij 1857 in seiner Schrift „Vom Nutzen der pädagogischen Literatur“, dem Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit den Schriften deutscher Pädagogen wie Johann Bernhard Basedow (1724-1790), Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Adolph Diesterweg (1790-1866) und Karl Schmidt (1819-1864) hervorgehoben hatte.⁵⁷⁷

Dass nicht allein die Höhe der Bezahlung, sondern auch die Frage, wer für die Lehrergehälter verantwortlich war, für das Ansehen des Lehrers eine Rolle spielte, belegen die Ausführungen von Franziska Schedewie am Beispiel des von ihr untersuchten russischen Gouvernements Voronež. Die Zemstva stellten, wie an anderer Stelle bereits beschrieben, aus ihren Haushalten „einen Teil der Finanzierung für Schulbau, Ausstattung, Bibliotheken, Schulunterhalt und Lehrergehälter zur Verfügung“,⁵⁷⁸ verhandelten mit den Bauerngemeinden, in denen Schulen gebaut werden sollten, über deren Anteil. Das bedeutet, sie übernahmen auf der einen Seite Verantwortung gegenüber den Lehrern als ihren Angestellten, führten auf der anderen Seite „einen unablässigen Kampf (...) mit den Gemeinden“.⁵⁷⁹ Bei allem Respekt für die Lehrer zeigten sich nach Schedewie die Bauern der

⁵⁷⁴ Ebenda, S. 72-73.

⁵⁷⁵ Ebenda, S. 74.

⁵⁷⁶ Ebenda, S. 79.

⁵⁷⁷ Ušinskij, Konstantin Dmitrijewitsch. Aus pädagogischen Aufsätzen. Vom Nutzen der pädagogischen Literatur. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 40-57.

⁵⁷⁸ Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 275.

⁵⁷⁹ Veselovskij, Boris B. Istorija zemstva (Geschichte des Zemstvo). Bd. 1, S. 526. Zitiert in: Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 276. Schedewie führt zur

Gemeinden allerdings noch lange nicht bereit, Gehälter ordnungsgemäß zu zahlen. Sie nutzten das Zahlen oder Nichtzahlen der Lehrergehälter als ein Mittel, „kulturelle Einflüsse ‚von außen‘ entweder zuzulassen oder zum eigenen Vorteil auszuschöpfen oder aber sich gegen eine allzu große Einmischung in die dörfliche Gesellschaft mit ihren Normen und Hierarchien zu wehren“.⁵⁸⁰ Gehälter zu zahlen oder nicht zu zahlen, bezeichnet Schedewie als eine „Ausdrucksform der Kommunikation“, zu der auch gehörte, dass gerade reiche Gemeinden die Lehrergehälter nicht zahlten, obwohl sie wussten, dass den Lehrern Geld für ihren Lebensunterhalt wie auch für ihre Arbeit in der Schule zustand. In Anbetracht ihres Lebensumfeldes und in Abhängigkeit von ihren patriarchalischen dörflichen Strukturen betrachteten die Bauern die Lehrer zwar als „privilegierte Mitglieder der Gesellschaft“, ihre Arbeit in der Schule jedoch lediglich als eine „Kindersache“.⁵⁸¹ Großes Engagement zeigten die Bauern allerdings, wenn es um die Einstellung der Religionslehrer ging. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, wehrten sie sich noch 1904 vehement dagegen, dass anstelle eines Priesters ein säkular ausgebildeter Zemstvo-Lehrer den Religionsunterricht übernahm. Šul’gin sah aufgrund seiner politischen Haltung generell ein Problem darin, dass viele Lehrer der Geistlichkeit entstammten und unter der Aufsicht des Klerus, also „nicht die geringste Vorstellung von Fragen der Naturwissenschaften, der Mechanik des sozialen Lebens“ hatten, nicht das Recht besaßen, sich in Zusammenkünften über pädagogische Fragen zu beraten.⁵⁸² „Rückständigkeit und Knechtschaft“ in Fragen der Volksbildung und im Leben der Lehrer erlebte auch Vera Figner in ihrem Heimatkreis, in den sie nach ihrer Festungshaft zurückgekehrt war. Der Tetjužskij Zemstvo hatte sich nach ihren Worten schon immer „durch Indolenz und Gleichgültigkeit für die Bildungsnöte der Bevölkerung ausgezeichnet“.⁵⁸³ 1905 gab es im Kreis ungefähr 65 Schulen, 25 oder 26 gehörten dem Zemstvo an, die anderen waren Kirchengemeindeschulen. Die Lehrerinnen dieser Kirchengemeindeschulen erhielten zehn Rubel im Monat. „Sie mußten Hunger leiden; sie trugen abgetretene Schuhe; sie kamen

Aufteilung der Gehälterzahlungen an die Lehrer zwischen Zemstvo und Gemeinden an: Korf, N. A. Russkaja načal’naja škola – Rukovodstvo dlja zemskich glasnych i učitelej sel’skich škol (Korf, N. A. Russische Elementarschule – Anleitung für den Zemstvo und die Lehrer dörflicher Schulen). St. Petersburg 1870; zur Position der Lehrer in den Dörfern und in den Zemstva: Seregny, Scott, J. Russian Teachers and Peasant Revolution, Zemstvo Rabbits, Antichrists and Revolutionaries: Rural Teachers in Saratov Province 1890-1907, in: Wade, Rex, A. (Hrsg.). Politics and Society in Provincial Russia – Saratov, 1590-19017. Columbia. Ohio 1989, S. 113-138.

⁵⁸⁰ Franziska Schedewie bezieht sich in ihren Ausführungen auf Eklof, Ben. Face to the Village – The Russian Teacher and the Peasant Community, 1880-1914. In: Land Commune, hrsg. von Bartlett, S. 352, S. 34. In: Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 277.

⁵⁸¹ Ebenda. Schedewie führt für diese Einschätzung F. Ščerbina. Narodnoe obrazovanie v Voronežskom uezde (F. Ščerbina. Volksbildung im Uezd Voronež), S. 69, an.

⁵⁸² Schulgin, W. N. Die neue Erziehung. In: Das heutige Rußland. 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 74. Unter: <https://archive.org/details/dasheutigerussla00berluoft> (letzter Zugriff 22.11.2017).

⁵⁸³ Figner, Wera. Nacht über Rußland, S. 483.

aus den Schulden nicht heraus“, so Vera Figner. Zu dieser Armut kam nach ihrer Beobachtung hinzu, dass diese Lehrerinnen kaum gebildeter waren als eine „halbgebildete Köchin in einem guten Hause“, sie sich also die Fragen stellte, welche Bildung eine so schlecht bezahlte und ausgebildete Lehrerin den Schülern, welche Kultur sie dem gesamten Dorf vermitteln konnte.⁵⁸⁴ Die von Vera Figner, Šul’gin und Schedewie am Beispiel von Bauerngemeinden des Gouvernements Voronež geschilderten Zustände, die einer guten schulischen Bildung auf dem Lande entgegenstanden, hatten in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Konstantin D. Ušinskij und Lev Tolstoj den Kampf angesagt. Im Folgenden werden die Entwicklungen auf dem Gebiet der Pädagogik, der Bildung und Erziehung seit Beginn des 20. Jahrhunderts bis zur Revolution 1917 vorgestellt, die mit radikalen politischen Veränderungen der russischen Gesellschaft einhergingen.

3. Pädagogische Reformbestrebungen in Russland

„Wir sind keine Juden und keine Westländer, wir haben keine Traditionen in der Erziehung. Wir alle haben eben so ganz gemacht und wie es gerade kam, das eine oder das andere gelernt.“ (Nikolaj I. Pirogov 1881)⁵⁸⁵

Während Arbeiter und Bauern, kritische Intellektuelle, Künstler, liberale Politiker für gerechte politische, wirtschaftliche und soziale Verhältnisse in der russischen Gesellschaft kämpften, erste Lehrervereinigungen sich für „eine gründliche Reorganisation des Volksbildungswesens in Rußland auf der Grundlage der Freiheit, der Demokratisierung und Dezentralisierung“ aussprachen,⁵⁸⁶ suchten Pädagogen und politisch Verantwortliche für Russland nach Wegen, um ihren Vorstellungen eines neuen, den gesellschaftlichen Veränderungen gerecht werdenden Bildungswesens Ausdruck zu verleihen.⁵⁸⁷ Sie setzten sich mit der Reformrichtung der Freien Erziehung auseinander, diskutierten eine den wirtschaftlichen Notwendigkeiten des Staates geschuldete realistische Erziehung, griffen reformpädagogische Ideen aus dem Ausland auf.

⁵⁸⁴ Ebenda, S. 484. Sie berichtete von Begegnungen mit mehreren Lehrerinnen, die den oben beschriebenen Eindruck bestätigten. Auch die Schüler, die sie in Schulen besuchte, konnten nur schlecht lesen und schreiben.

⁵⁸⁵ Pirogov, Nikolai Ivanovich. Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes, S. 134. Der gesperrte Satz ist nach Anmerkung des Übersetzers ein Zitat Puškins.

⁵⁸⁶ Konstantinov, N. A. Očerki po istorii srednej školy. Gimnazii i real’nye učilišča s konca XIX. v. do Fevral’skoj revoljucii 1917 (Konstantinov, N. A. Skizzen zur Geschichte der Mittelschule. Gymnasien und Realschulen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Februarrevolution von 1917). 2. erg. und verb. Auflage. Moskau 1956, S. 94. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 30.

⁵⁸⁷ Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930. Bericht über eine vergangene Rezeption. In: Zeitschrift für Pädagogik. 46 (2000), S. 883. Sie stellt Reformkräfte und Staatspädagogen einander gegenüber.

3.1 Die Freie Erziehung

Die Reformrichtung der Freien Erziehung ließ sich von der pädagogischen Lehre Lev Tolstojs leiten. Sie übernahm seine „Grundüberzeugung“, „daß die einzige Grundlage der Erziehung die E r f a h r u n g und ihr einziges Kriterium die F r e i h e i t ist“.⁵⁸⁸ Ihren Namen verdankt sie der 1907 von Ivan I. Gorbunov-Posadov, Lev Tolstoj als Leiter des Posrednik-Verlags verbunden, ins Leben gerufenen Zeitschrift „Die freie Erziehung“. Sie erschien bis 1918 monatlich und hielt Tolstojs pädagogisches Erbe durch alle politischen Veränderungen bis in die ersten Jahre der Sowjetzeit hinein wach. Sie diskutierte gesellschaftspolitische Fragen, um die Voraussetzungen der Bildungsarbeit zu ändern, vor allem sollte die neue Schule „weder bürgerlich, noch proletarisch, sondern nur frei sein“.⁵⁸⁹

Drei Richtungen der Freien Erziehung meldeten sich in der Zeitschrift zu Wort: Die Anhänger der Freien Erziehung im strengen Sinne, zu denen Ventcel' und sein „Haus des freien Kindes“ gehörten, Sympathisierende, die eigene Schulmodelle entwickelten, und die Anhänger der Settlement-Bewegung, zu denen Stanislav T. Šackij gehörte.⁵⁹⁰ Im Vordergrund stand der Glaube an die Schaffenskraft des Kindes, die durch äußere Einwirkungen nur gehemmt werden konnte. Ohne äußere Einwirkungen waren die Kinder frei, sich selbst zu betätigen und initiativ zu sein. Wichtigstes Ziel der Freien Erziehung war daher die Beseitigung äußerer Einflüsse und jeglicher Autorität. Das bedeutete auch, dass das Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern neu definiert werden musste. Gorbunov-Posadov entwarf in der ersten Nummer der Zeitschrift sein Leitbild einer solchen Erziehung:

„In der neuen Schule ist kein Platz für Zwang, für Vergewaltigung der Kinderseele, auf welche Art sie auch geschehen mag. (...) Wir wollen, dass unsere Kinder nicht blinde Sklaven, sondern bewusste, freie Menschen sind, durchdrungen vom Geist lebendiger, tätiger Bruderschaft mit allen Menschen, bereit zur Selbstaufopferung und Selbstentsagung um dieser Bruderschaft willen. (...) In der neuen Schule wird man bestrebt sein, die Wände zu zerstören, die die Schule von dem Leben trennen (...) Die Reform des Lebens und die Reform der Erziehung sind unzertrennlich miteinander verbunden und müssen deshalb auch Hand in Hand gehen.“⁵⁹¹

Zur „Reform des Lebens und der Erziehung“ sollte auch die produktive Arbeit, die körperliche Arbeit des Kindes als ein wesentliches Merkmal der zukünftigen schulischen

⁵⁸⁸ Tolstoj, Leo. Über Volksbildung, S. 48. Gesperrt im Text.

⁵⁸⁹ Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik. Berlin/Leipzig 1948, S. 6.

⁵⁹⁰ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 49.

⁵⁹¹ Čechov, N. V. I. I. Gorbunov-Posadov i ego pedagogičeskaja dejatel'nost (Čechov, N. V. I. I. Gorbunov-Posadov und seine pädagogische Tätigkeit). In: Sovetskaja pedagogika (Sowjetpädagogik) 2/1941, S. 73-80. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 105. Teilweise auch in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 50.

Erziehung gehören. Der Gedanke einer Verbindung von Arbeit und Schule war nicht neu. Er war in den Schriften Odoevskijs zu finden, vor allem in seinem Werk „Die Wissenschaft der Wissenschaften“, in dem er unter Arbeit nicht die Arbeit mit der Hand allein verstanden hatte, sondern eine auf eine bestimmte Leistung zielende Grundhaltung, das Gegenteil von Müßiggang.⁵⁹² Auch Belinskij hatte sich für die Erziehung zur Arbeit ausgesprochen, denn sie machte den Menschen „glücklich, führte seine Seele zur Klarheit, Harmonie und Zufriedenheit mit sich selbst“.⁵⁹³ Für Pisarev führte der Weg zu einem idealen Menschenbild, dem „aufgeklärten, sozial befriedigten, ethischen und *patriotischen* Menschen“,⁵⁹⁴ über die Erziehung zur Arbeit als „allerfestesten und zuverlässigsten Verbindung“ zwischen dem Einzelnen und der Gemeinschaft.⁵⁹⁵ Ušinskij's pädagogisches System hatte die Arbeit des Kindes schließlich als „eine unumgängliche Bedingung seiner körperlichen, sittlichen und geistigen Vervollkommnung, seiner menschlichen Würde, seiner Freiheit und schließlich seines Genusses und seines Glücks“⁵⁹⁶ beschrieben. In der Arbeit sah Ušinskij somit nicht nur eine unabdingbare Voraussetzung in der intellektuellen, sondern auch in der ethischen und physischen Erziehung. Tolstojs freie Erziehung gab der körperlichen Arbeit Raum in einem Handwerksbetrieb auf seinem Gut, in dem junge Leute zusammenkamen, um zu arbeiten, zu lesen und zu diskutieren.

Neben Gorbunov-Posadov, Konstantin N. Ventcel' und Stanislav T. Šackij, der in einem eigenen Kapitel zu Wort kommen wird, zählten zu den Verwaltern des Tolstojschen Erbes der Freien Erziehung Mavrikij Mečeslavovič Klečkovskij (1868-1938), Jurist, Pädagoge und Schriftsteller, Nikolaj Vladimirovič Čechov (1865-1947), Pädagoge, nach 1917 im Volkskommissariat für Bildungswesen verantwortlich für die Einheits-Arbeitsschule und die Versuchs- und Musterschulen, Ol'ga Vladimirovna Kajdanova (1867-1944), Lehrerin, Pionierin der Erwachsenenbildung und der Kindergartenerziehung, wie auch Aleksandr Ustinovič Zelenko (1871-1953), Architekt und Pädagoge, der ab 1905 mit Šackij zusammenarbeitete und zwischen 1911 und 1914 in der Zeitschrift „Die freie Erziehung“ regelmäßig über die Reformen in Erziehung und Bildung in Amerika und Europa berichtete. Die Unerlässlichkeit einer Verbindung von Lernen und Arbeiten für die Reformpädagogik

⁵⁹² Siehe dazu Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 36, der leider an dieser Stelle keine genaue Quellenangabe gemacht hat.

⁵⁹³ Ebenda, S. 41. Ohne nachvollziehbare Quellenangabe. Kursiv im Text.

⁵⁹⁴ Ebenda, S. 62. Kursiv im Text.

⁵⁹⁵ Pisarev, D. I. Ausgewählte pädagogische Schriften. Moskau 1951 (russ.), S. 262. Zitiert in: Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 62.

⁵⁹⁶ Ušinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Die Bedeutung der Arbeit. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 78.

unterstrichen die Forderungen Ol'ga V. Kajdanovas an die Schule, denen Sackij, betrachtet man seine praktische Arbeit, nachgekommen war:

„Die Schule muß eine lebendige und keine tote, in ihren Formen erstarrte Einrichtung sein; sie muß den kindlichen Ansprüchen entgegenkommen und in ihrer ganzen Verfassung den Forderungen des Kindes- und Jugendalters entsprechen ... Sie darf nicht nur eine Vorbereitung des Lebens sein; sie ist das Leben selbst für die Kinder und Jugendlichen als Glieder der menschlichen Gesellschaft.

Die Schule muß den Verstand, die körperliche Kraft und Gewandheit, das ästhetische und sittliche Gefühl sowie die Gewohnheiten des sozialen Lebens entwickeln und erwecken. Die Beschäftigungen in der Schule dürfen nicht in erster Linie vom Buch bestimmt sein, sie müssen die vielfältigsten Tätigkeiten und Übungen enthalten; die schöpferische Arbeit muß in der Schule ihren Platz haben.

Die Schule muß so eng wie möglich mit dem Leben, mit der Natur, mit der Familie verbunden sein. Die Eltern der Kinder, die in der Schule erzogen werden, verbinden sich mit der Schule, um die normale Entwicklung der Kinder zu fördern. *Die Hauptlosung der fortschrittlichen Schule muß ihre Annäherung an das Leben sein.* Daraus folgt alles übrige: die Verbindung mit der Familie, die Schülerorganisationen, die Unterrichtsmethoden, die Ausflüge in die Natur, die Koedukation usw.⁵⁹⁷

3.2 Konstantin N. Ventcel' und das „Haus des freien Kindes“

Haupttheoretiker der Anhänger der „Freien Erziehung im strengen Sinne des Wortes“⁵⁹⁸ war Konstantin N. Ventcel'. Seinen pädagogischen Ideen lagen nach Anweiler als „Eckpfeiler“ Rousseaus „negative Erziehung“⁵⁹⁹, Tolstojs „Freiheit der Bildung“, Ellen Keys im Jahre 1900 erschienene Schrift „Das Jahrhundert des Kindes“⁶⁰⁰ zugrunde. Ventcel' selbst fasste sein pädagogisches Credo in die Worte: „Die Befreiung des Kindes – das ist das einzige Mittel, das die menschliche Kultur vom Untergang retten kann.“⁶⁰¹ Verwirklichung finden sollte die Befreiung des Kindes in dem von ihm und dem Ehepaar Gorbunov-Posadov 1906 in

⁵⁹⁷ Kajdanova, O. V. Očerki po istorii narodnogo obrazovanija v Rossij i SSSR na osnove ličnogo opyta i nabljudenij (Kajdanova, O. V. Skizzen zur Geschichte der Volksbildung in Rußland und in der UdSSR auf der Grundlage persönlicher Erfahrungen und Beobachtungen). Band 1. Berlin 1938, S. 219. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 48. Kursiv im Text.

⁵⁹⁸ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 49.

⁵⁹⁹ „Die erste Erziehung muß also rein negativ sein. Sie darf das Kind nicht in der Tugend und in der Wahrheit unterweisen, sondern sie muß das Herz vor Laster und den Verstand vor Irrtümern bewahren.“ In: Rousseau, Jean-Jacques. Emile oder über die Erziehung, hrsg. von Ludwig Schmidts. Paderborn 1998, S. 72.

⁶⁰⁰ Key, Ellen. Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel 2000. (Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Weinheim und Basel 1992) Darin heißt es: „Ein Kind zu erziehen, das bedeutet, seine Seele in seinen Händen tragen, seinen Fuß auf einen schmalen Grat setzen. Das bedeutet, sich niemals der Gefahr auszusetzen, im Blick des Kindes der Kälte zu begegnen, die uns ohne Worte sagt, daß das Kind uns unzureichend und unberechenbar findet; das bedeutet, demutsvoll einsehen, wie der Möglichkeiten, dem Kinde zu schaden, unzählige sind, der, ihm zu nützen, wenige.“ Ebenda, S. 81.

⁶⁰¹ Ventcel', K. N. Novye puti vospitanija i obrazovanija detej (Ventcel', K. N. Neue Wege der Erziehung und Bildung der Kinder). Moskau 1910, S. 108. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 50.

Moskau gegründeten „Haus des freien Kindes“, dessen Ausgestaltung und Auftrag er mit den Worten beschrieb:

„Dies darf keine Schule, sondern muß ein ‚Haus des freien Kindes‘ sein, in dem nicht die Rede von einem Lehr-, sondern Lebensplan sein darf. Es muß eine kleine pädagogische Gemeinschaft sein, die aus Kindern, Führern und Eltern besteht. Das Haus des freien Kindes darf nicht nur der Platz des Lernens sein, sondern es muß auch die Stätte des Lebens werden, es soll eine Meisterschule (...) eine kleine wirtschaftliche Einheit, eine Arbeitsgemeinschaft darstellen.“⁶⁰²

In jener kleinen wirtschaftlichen Einheit, jener Arbeitsgemeinschaft, sollte die produktive Arbeit in verschiedenen Formen die wesentliche, sollte das Lernen aus Büchern nur eine untergeordnete Rolle spielen. „In der Schule der Zukunft wird die produktive Arbeit die Hauptsache sein“, so Gorbunov-Posadov in der ersten Nummer der Zeitschrift „Die freie Erziehung“. „Die physische produktive Arbeit des Kindes“ bezeichnete er als „eine ganz neue Erscheinung in der Pädagogik“, die er befähigt sah, „einen radikalen Umschwung auf dem Gebiete der Erziehung und Bildung herbeizuführen“.⁶⁰³ Das „Haus des freien Kindes“ sollte ein Ort sein, an dem das Kind ein allumfassendes Leben führen konnte, wo es von einer Arbeitsatmosphäre empfangen wurde, die alles Gute in seiner Seele aufblühen und frei wachsen ließ.⁶⁰⁴ Unter produktiver Arbeit verstand Ventcel’ vor allem die physische Arbeit, die dem natürlichen Bedürfnis des Menschen entsprach und die nicht im Widerspruch zu einer allseitigen Entwicklung stand.⁶⁰⁵ Ventcel’ betrachtete das „Haus des freien Kindes“ als das Ideal einer erzieherischen Gemeinschaft, die den Weg zu einer harmonischen Gesellschaft aufzeigte, dessen freie Kinder gemeinsam mit den Erwachsenen das „helle Land der Sonne, der Liebe und Freiheit“ suchen,⁶⁰⁶ eine Suche, die nach Anweiler den *sozialutopischen Charakter* von Ventcel’s Erziehungsvorstellung offenbarte,⁶⁰⁷ den russischen Pädagogen und

⁶⁰² Ventcel’, Konstantin N. „Die zukünftige Idealschule“. Zitiert in: Zenkowski, W. Die russische Pädagogik seit 1900. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. 1. Teil. Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern. Hrsg. von Josef Schröteler. München 1933, S. 228. Zen’kovskij zitierte aus den Aufsätzen verschiedener Autoren, die in der Zeitschrift „Die freie Erziehung“ erschienen sind, ohne ein genaues Datum der Hefte anzugeben.

⁶⁰³ Ebenda, S. 229.

⁶⁰⁴ Ventcel’, K. N. Dom svobodnogo rebënka – 1923. Haus des freien Kindes – 1923, S. 24-25. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/ventsel_dom-svobodnogo-rebenka_1923/fs.1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

⁶⁰⁵ Ebenda. Siehe auch: Zenkowski, W. Die russische Pädagogik seit 1900. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. 1. Teil. Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern, S. 229.

⁶⁰⁶ Ventcel’, K. N. Dom svobodnogo rebënka – 1923. Haus des freien Kindes – 1923, S. 58. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/ventsel_dom-svobodnogo-rebenka_1923/fs.1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

⁶⁰⁷ Kursiv bei Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 51.

Philosophen Vasilij Vasil'evič Zen'kovskij (1881-1962) das „Haus des freien Kindes“ als eine „pädagogische Utopie“ bezeichnen ließ.⁶⁰⁸

Es sollte in der Tat eine Utopie bleiben. Bereits nach drei Jahren scheiterte Ventcel's „kleine pädagogische Gemeinschaft aus Kindern, Führern und Eltern“ an materiellen, personellen und privaten Problemen, aber auch an seinen pädagogischen Grundsätzen. Die Ehefrau Gorbunov-Posadovs gab zu, dass „sie und viele ihrer Mithelfer oft Verzweiflung, Unordnung, Lärm, Ausgelassenheiten und Streitigkeiten der Kinder wahrnehmen mußten“, und J. V.

Kistjakovskaja, eine Leiterin des Hauses, bekannte, dass die Initiative zur Schließung des Hauses von den Kindern ausgegangen war. „Die positive Arbeit der Kinderversammlungen“, hielt sie fest, „bestand in der Verneinung des Freiheitsprinzips in der Form, wie man es anfangs verstanden hatte: sie war ganz durchdrungen von der Verkündigung der Pflichten für alle und der Verantwortung eines jeden vor allen.“⁶⁰⁹ Auch der produktiven Arbeit, die für Gorbunov-Posadov die Hauptsache in der Schule der Zukunft sein sollte, war wenig Erfolg beschieden. So entsprach nach den Worten Kistjakovskajas „alles, was in diesem Sinne der Vereinigung der geistigen und physischen Kinderarbeit erreicht war, nicht jener produktiven Arbeit (...), nach der man sich anfangs so gesehnt hatte“.⁶¹⁰ Anweiler zitiert eine Kritikerin Ventcel's, E. V. Janovskaja, mit den Worten: „Bei der niedrigen geistigen und sittlichen Entwicklungsstufe der gegenwärtigen Gesellschaft, bei dem Einfluss, den Väter und Mütter auf ihre Kinder ausüben, bei der wirtschaftlichen Lage, in der Millionen Menschen leben und verkümmern, ohne Zeit, Kraft und die Möglichkeit zu haben, sich um die heranwachsende Generation Gedanken zu machen und zu sorgen – unter all diesen Verhältnissen von der Gesellschaft eine ‚Befreiung des Kindes‘ zu erwarten, das seinerseits dann die Gesellschaft befreit, ist mindestens naiv.“⁶¹¹

Russland brauchte aus Sicht Janovskajas zu Beginn des 20. Jahrhunderts nicht so sehr ein „Haus des freien Kindes“ für nur wenige, sondern eine „Schule mit verbessertem Unterrichtsplan, einer besseren Schulordnung und besseren Lehrern“. Sie sah die Schule in der Pflicht, „aktiv an der Erziehung der heranwachsenden Generation teilzunehmen (...) und

⁶⁰⁸ Zenkowski, W. Die russische Pädagogik seit 1900. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. 1. Teil. Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern, S. 229.

⁶⁰⁹ Beide Zitate in der Broschüre „Haus des freien Kindes“. Zitiert in: Zenkowski, W. Die russische Pädagogik seit 1900. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. 1. Teil. Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern, S. 227.

⁶¹⁰ Ebenda.

⁶¹¹ Janovskaja, E. V. Dom svobodnogo rebënka. Vestnik vospitaniija (Janovskaja, E. V. Das Haus des freien Kindes. Der Erziehungsbote) 1913, XXIV, Nr. 8, S. 49. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 53. Esfir' Vladimirovna Janovskaja (1876-nach 1929) war eine sowjetische Pädagogin und Autorin verschiedener Lehrbücher wie „Märchen als Faktor der Klassenbildung, Char'kov 1923, Arbeit und Spiel, eine Fibel, Moskau 1924.

nicht abseits von einer ihrer größten gesellschaftlichen Aufgaben (zu) stehen“.⁶¹² In seinem Rückblick auf „30 Jahre Sowjetpädagogik“ sollte Nikolaj Aleksandrovič Konstantinov (1894-1958), Lehrer an verschiedenen Schulen in den Anfangsjahren der Sowjetunion, den mit seinem Vorhaben gescheiterten Ventcel’ zu einem Vertreter der „oppositionellen Bourgeoisie und kleinbürgerlichen Pädagogik“ zählen, die kritisierte, ohne „die eigentlichen Werte der klassischen russischen Pädagogik zu aktivieren“. Sein „Haus des freien Kindes“ nannte er ein „anarchistisch anmutendes Projekt“.⁶¹³ Der Idee der Freien Erziehung warf er rückblickend vor, „weder bürgerlich, noch proletarisch, sondern nur frei“⁶¹⁴ gewesen zu sein, was für ihn bedeutete, dass sich ihre Befürworter, neben Ventcel’ nannte er an dieser Stelle auch den Pädagogen und Grundschulmethodiker Vasilij Porfir’evič Vachterov (1853-1924) und den Verfasser der Arbeitsschule Pavel P. Blonskij, nur für eine „unpolitische und über den Klassen stehende Schule ein(setzten)“⁶¹⁵ und sich somit gegen den Wandel der Gesellschaft mit Hilfe der Pädagogik und ihrer Einrichtungen wandten. Vasilij V. Zen’kovskij hielt Ventcel’ dagegen zugute, dass er bereits zu seiner Zeit erkannt hatte, dass „der Schlüssel zur nützlichen und standhaften Reorganisation unserer Gesellschaftsordnung auf neuer Basis“⁶¹⁶ in der Bildung für alle Kinder lag, womit er sich nicht von der Haltung der nachrevolutionären Pädagogik unterschieden, allerdings mit der Freien Erziehung für seine Kritiker das falsche Mittel in der Hand gehalten hatte.

3.3 Die realistische Erziehung

Der Reformrichtung der nach Konstantinov „unpolitischen und über den Klassen stehenden“ Freien Erziehung gegenüber standen Pädagogen, die mit ihren bildungspolitischen Plänen dem industriellen Wandel in Russland Rechnung tragen wollten. Irina Mchitarjan bezeichnet sie als „realistische Pädagogen“ und zählt zu ihnen Pavel N. Ignat’ev, von 1914 bis 1915 Volksbildungsminister unter Zar Nikolaus II., P. Sokolov, Verfasser einer Geschichte der pädagogischen Systeme, und Samuil Anatolevič Levitin, Verfasser von Schriften über die Arbeitsschule, die Pädagogen Obuchov, Rumjancev und Znamenskij.⁶¹⁷ Mit Blick auf die wirtschaftliche Entwicklung forderten sie eine naturwissenschaftliche und praxisbezogene

⁶¹² Ebenda.

⁶¹³ Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 3.

⁶¹⁴ Zitiert aus der Zeitschrift „Freie Erziehung und freie Schule“, Nr. 4/5, 1918, S. 26. In: Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 6.

⁶¹⁵ Ebenda.

⁶¹⁶ Zitiert in: Zenkowski, W. Die russische Pädagogik seit 1900. In: Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3, 1. Teil. Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern, S. 229.

⁶¹⁷ Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 883.

Bildung, die durch eine Stärkung des Arbeitsprinzips in der allgemeinbildenden Schule und einen Ausbau der Berufsbildung verwirklicht werden sollte. Der wohl bedeutendste Vertreter der realistischen Richtung Pavel N. Ignat'ev bezeichnete in seiner Auseinandersetzung mit Fragen zu Schule und Erziehung den einseitigen klassischen Charakter der gymnasialen Bildung als den Hauptmangel des russischen Bildungswesens. Von dem amerikanischen Pädagogen John Dewey beeinflusst, lehnte er eine aus seiner Sicht fruchtlose und tote klassische Bildung ab, bejahte dagegen die für einen zukünftigen Industrie- und Agrarstaat benötigten Bildungsmöglichkeiten. Er betonte daher die praktische, berufsbezogene Aufgabe der Schule und die Notwendigkeit des Arbeitsprinzips und forderte einen einheitlichen Schulaufbau und ein breites Berufsschulnetz.⁶¹⁸ Zur Realisierung seiner Ideen und Vorstellungen entwickelte er den Plan einer Einheitsschule, der im Zusammenhang mit Ignat'evs kurzer Amtszeit als Volksbildungsminister detailliert erläutert wird.

4. Reformpädagogische Einflüsse aus dem Ausland

„Die gewaltigen Erfolge Amerikas auf dem Gebiet der industriellen Arbeit, die es in hohem Maße seiner ausgezeichnet geschulten Arbeiterschaft verdankt, bewirkten, daß man auch in Europa von einer Reform der Volksschule, von der Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule zu sprechen begann. Am heißesten wurde diese Frage natürlich in Deutschland diskutiert, das sich in den letzten 45 Jahren in industrieller Hinsicht schneller als alle anderen europäischen Länder entwickelt hatte.“ (Nadežda K. Krupskaja 1915)⁶¹⁹

Die pädagogischen Reformbestrebungen in Russland können nicht losgelöst von internationalen Reformen betrachtet werden. Reformpädagogische Ansätze aus Europa und den USA wandten sich Ende des 19. Jahrhunderts und im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts gegen Lebensfremdheit und Autorität in den Schulen. Zu ihren wesentlichen Prinzipien gehörten das freie Gespräch, die Erlebnispädagogik, die praktische Arbeit und somit das Lernen durch Handeln und die Selbsttätigkeit der Schüler.⁶²⁰ Sie sollten in neuen Schulformen wie der Einheitsschule und der Arbeitsschule Verwirklichung finden.⁶²¹ Von den zahlreichen Vertretern internationaler pädagogischer Reformbestrebungen, die in Russland diskutiert wurden, sind der deutsche Pädagoge Georg Kerschensteiner und der Amerikaner John Dewey hervorzuheben. Ihre in Russland von pädagogischen Kreisen zuerst wohlwollend diskutierten

⁶¹⁸ Ignatiev, Paul N. Introduction. In: Russian Schools and Universities in the World War, S. XVIII.

⁶¹⁹ Krupskaja, N. K. Volksbildung und Demokratie. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band 1, S. 327.

⁶²⁰ Scheibe, Wolfgang. Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Unveränderter Nachdruck der 10. erw. Auflage 1994. Weinheim und Basel 1999, S. 95-98 (am Beispiel Berthold Ottos), S. 152-154, S. 175-178 (am Beispiel der Arbeitsschule Georg Kerschensteiners), S. 192-195 (am Beispiel Hugo Gaudigs).

⁶²¹ Ebenda, S. 2. In Deutschland spielten die Landerziehungsheime eine wichtige Rolle. Ebenda, S. 111-137.

und schließlich verworfenen pädagogischen Gedanken sollen im Folgenden aufgezeigt und analysiert werden.

4.1 Georg Kerschensteiners Entwurf einer Arbeitsschule

Den für die schulpolitische Diskussion in Russland interessanten Plan einer Arbeitsschule skizzierte Georg Kerschensteiner in seiner Festrede „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“ zur Feier des 162. Geburtstages Heinrich Pestalozzis am 12. Januar 1908 in Zürich, in der er die Forderung „A u s u n s e r e r B u c h s c h u l e m u ß e i n e A r b e i t s s c h u l e w e r d e n , d i e s i c h a n d i e S p i e l s c h u l e d e r e r s t e n K i n d h e i t a n s c h l i e ß t“ formulierte.⁶²² Im Einklang mit Vertretern der Freien Erziehung in Russland war seiner Überzeugung nach nicht das Buch der „Träger der Kultur, sondern die A r b e i t, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit“.⁶²³ Vier Jahre nach dieser Rede hielt Kerschensteiner in seiner Vorbemerkung zur ersten Auflage seiner reformpädagogischen Hauptschrift „Begriff der Arbeitsschule“ fest, dass „das Wort ‚Arbeitsschule‘, das älter ist als die Werke Pestalozzis, seit diesem Tage zum Schlagwort geworden“ war,⁶²⁴ nach Auffassung des Geleitwortes für seine Bewunderer gar zum „Weckruf einer pädagogischen Bewegung“.⁶²⁵ Kerschensteiner verstand seine schulische pädagogische Arbeit als manuell, praktisch und geistig zugleich. Das praktische Arbeiten sollte der Ausgangspunkt der Erziehung in der Schule, aber auch in der Werkstatt und der Familie sein. Bildung war für ihn zugleich Charakterbildung, die auch durch Berufserziehung verwirklicht werden konnte. Im Vordergrund stand für ihn die Erziehung zum Staatsbürger, die Krupskaja allerdings bei allem Interesse für seine Arbeitsschule als „konsequente Erziehung zu fleißiger, gewissenhafter, gründlicher, sauberer Arbeit, in der stetigen Gewöhnung zu unbedingtem Gehorsam und treuer Pflichterfüllung und in der autoritativen unablässigen Anleitung zum Ausüben der Dienstgefälligkeit“ kritisierte.⁶²⁶

Die seit dem Ende des 18. Jahrhunderts bestehende Schulpflicht setzte Kerschensteiner mit „Schulzwang“ gleich, der die öffentliche Schule in Deutschland aus seiner Sicht zu einem

⁶²² „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“. Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 in der Peterskirche zu Zürich. In: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. München-Düsseldorf 1954, S. 104-105. Gesperrt im Text.

⁶²³ Ebenda, S. 107. Gesperrt im Text.

⁶²⁴ Kerschensteiner, Georg. Begriff der Arbeitsschule, S. XI.

⁶²⁵ Ebenda, S. VI.

⁶²⁶ Kerschensteiner, Georg. Staatsbürgerliche Erziehung der deutschen Jugend. Erfurt 1931, S. 35. Zitiert in: Krupskaja, N. K. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. Freie Bahn dem Tüchtigen. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band I, S. 347-348.

„Instrument der Staatsverwaltung für bestimmte staatliche Zwecke“⁶²⁷ hatte werden lassen. Ein Instrument blieb die Schule allerdings nur so lange, wie ihre Zweckbestimmung die Zwecke und Aufgaben des Staates erfüllten. Anders sähe es dann aus, wenn der Staat als ein Entwicklungsprodukt angesehen werden konnte, als ein zweckmäßiger organisierender Menschenverband, der durch die Tätigkeit seiner Mitglieder mehr und mehr der freien Gestaltung der sittlichen Persönlichkeit den Weg ebnete.⁶²⁸ Kerschensteiner sah in einem Staatswesen, das mit seinen Zielen und Einrichtungen den sittlichen Gedanken verkörperte, das höchste äußere sittliche Gut. Jenes von ihm idealisierte Staatswesen hatte zum einen die Aufgabe, den inneren und äußeren Schutz, die leibliche und geistige Wohlfahrt seiner Staatsangehörigen zu gewährleisten, zum anderen durch seine Entwicklung zu einem sittlichen Gemeinwesen und die Betätigung seiner Kräfte in der Gemeinschaft der Kultur- und Rechtsstaaten das Reich der Humanität in die menschliche Gesellschaft einzuführen. Aus den Aufgaben dieses Staatswesens ergab sich für Kerschensteiner der Zweck der öffentlichen Volksschule, der Fortbildungs- und Berufsschule, der darin bestand „die nachwachsende Generation so erziehen zu helfen“⁶²⁹, dass sie diesen Aufgaben diene. Zweck der öffentlichen Schule des Staates und Zweck der Erziehung wäre es, brauchbare Staatsbürger zu erziehen. Aus der Funktion der Schule, brauchbare Staatsbürger zu erziehen „ergeben sich die Aufgaben der Schule, aus den Aufgaben folgen gewisse sachliche Richtlinien oder Normen für die Organisation der Schule überhaupt und demgemäß auch für die Organisation der Schule, die wir mit dem Begriff ‚Arbeitsschule‘ bezeichnen“.⁶³⁰ Ein brauchbarer Bürger konnte für Kerschensteiner nur jener sein, der eine Arbeit leistete, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kam. Wer nicht arbeitete, handelte unsittlich. Daraus ergab sich die erste und einfachste Aufgabe der öffentlichen Schule, dem Schüler zu helfen, einen Beruf zu ergreifen und ihn möglichst gut auszuüben. Dieser Beruf diene nicht nur der Sicherung der eigenen Lebensgrundlagen, sondern stand auch im Interesse des Staatsverbandes. Höchste Aufgabe der Schule war es, den Schüler auf seinen Beruf, seine Arbeit vorzubereiten, durch die er seine Persönlichkeit vervollkommnete und dazu beitrug, die Entwicklung seines Staates hin zum Ideal eines sittlichen Gemeinwesens zu fördern. Kerschensteiner sah in der Berufsbildung, in der Versittlichung der Berufsbildung und in der Versittlichung des Gemeinwesens, in dem der Beruf ausgeübt wurde, den Zweck der Erziehung. Arbeitsunterricht, manuelle Arbeit, praktische Arbeitsplätze wie Werkstätten,

⁶²⁷ Ebenda, S. 1.

⁶²⁸ Ebenda.

⁶²⁹ Ebenda, S. 11.

⁶³⁰ Ebenda, S. 12.

Gärten, Schulküchen, Nähstuben und Laboratorien, die Arbeitsgemeinschaft ergaben sich wie von selbst als Voraussetzungen für eine gut funktionierende Arbeitsschule. Und allein der Arbeit kam echter Bildungswert zu. Der Arbeit voraus gingen das Illusionspielen der Kleinkinder, das Regelspiel mit bestimmtem Ziel, die Beschäftigung zu einem bestimmten Zweck und der Wille zum Sport.⁶³¹ Im praktischen Tun lag der „U r s p r u n g a l l e n D e n k e n w o l l e n s“. ⁶³² Im praktischen Tun erlebte der Schüler die Möglichkeit der Selbstkontrolle seiner sachlichen Einstellung, erfuhr das Erlebnis der Treue gegen sich selbst. Kerschensteiner zweifelte nicht daran, dass der Wert der Sachlichkeit in jedem Schüler erwachte und sich auf die methodische Überlegung der Arbeit, auf den richtigen Gebrauch der Werkzeuge und die richtige Verwendung der Materialien übertrüge. Und damit Sachlichkeit das Ergebnis der Arbeit im pädagogischen Sinne war, musste jede Arbeit, die der Schüler erledigte, der Selbstprüfung des Arbeitsproduktes, seiner Übereinstimmung mit den sachlichen Forderungen zugänglich sein. Selbstprüfung und Sachlichkeit waren für Kerschensteiner die zentralen Merkmale der pädagogischen Arbeit der Arbeitsschule. „Das Bewußtsein, daß man eine Arbeit, und wäre es auch die kleinste und niedrigste, zum Wohle einer Gemeinschaft ausführt, der man angehört“, so Kerschensteiner, „leitet immer die Versittlichung unserer Tätigkeit ein. Um dieses Bewußtsein durch die Schule zu entwickeln und aktionsfähig zu machen, gibt es zunächst kein anderes Mittel als das, welches ich als *Organisation des Schulbetriebs im Geiste der Arbeitsgemeinschaft bezeichnet habe*.“⁶³³ Kerschensteiner bedauerte, dass in seiner Zeit der Gedanke der freiwilligen Arbeitsgemeinschaft in den öffentlichen Schulen nur in wenigen Fällen verwirklicht werden konnte, und verwies in diesem Zusammenhang auf den „glänzenden Versuch John Deweys in Chicago“, ⁶³⁴ auf die 1896 ins Leben gerufene, allerdings aus organisatorischen Gründen 1904 wieder aufgegebenen „University of Chicago Laboratory School“, eine Versuchsschule, in der Kinder durch eigene Erfahrungen lernen sollten und die Lehrer ihnen dabei ohne Bevormundung zur Seite standen.⁶³⁵ Da für Kerschensteiner nur die Arbeitsgemeinschaft als Träger der sittlichen Idee in der Lage war, die Schüler anzuleiten, „an der Versittlichung des großen Gemeinwesens, in dem sie leben und ihre berufliche Tätigkeit ausüben, mitzuarbeiten,“ sah er in der Versittlichung des

⁶³¹ Ebenda, S. 48.

⁶³² Ebenda, S. 53. Gesperrt im Text.

⁶³³ Ebenda, S. 63. Gesperrt im Text.

⁶³⁴ Ebenda, S. 64.

⁶³⁵ Siehe dazu: Camp Mayhew, Katherine, Camp Edwards, Anna. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1904. First published 1965 by Transaction Publishers. Published 2017 by Routledge. Unter: http://www.archive.org/stream/deweyschoolthela008095mbp/deweyschoolthela008095mbp_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

Gemeinwesens den „höchsten Akt der staatsbürgerlichen Erziehung der Jugend“.⁶³⁶ Die Versittlichung des Gemeinwesens und die „Berufsbildung als Pforte der Menschenbildung“⁶³⁷ waren nach Kerschensteiner die Aufgaben, die die Volksschule annehmen und lösen musste. Diese Aufgaben annehmen und lösen konnte sie am besten, wenn sie als Arbeitsschule organisiert war, deren Arbeitsprinzip nicht auf die manuelle Tätigkeit beschränkt war, sondern den Unterrichtsbetrieb nach dem Prinzip der produktiven Arbeit gestaltete. Er hielt fest: „Die Bildung des Menschen beginnt zunächst immer in der Weise, daß er in seiner Umgebung nicht nur die Sachen (Naturerzeugnisse) und Güter (Geisteserzeugnisse) in ihrem Sein e r k e n n t, sondern auch ihre vielfachen Wirkungswerte und (bei den Gütern) besondere Eigenwerte e r l e b t und nach dem Erlebnis auch rational einsehen lernt. (...) Vor allem sind es die Güter der Volksgemeinschaft: Sprache, Literatur, Sitten, Gebräuche, Rechtssystem, Religion, Wissenschaften, technische und nicht zuletzt personale Güter, wie sie gewisse Einzelpersonen und Wertgemeinschaften darstellen, die sich in ihren Wirkungs- und Eigenwerten dem Heranwachsenden aufschließen müssen.“⁶³⁸ Kerschensteiners Aussagen über das Erkennen, Erleben und rational Einsehen erinnern in vieler Hinsicht an die pädagogische Arbeit Šackijs in seinen Sommerkolonien und die theoretischen Ausführungen in Blonskij's Arbeitsschule, die Bedeutung, die er den „Gütern der Volksgemeinschaft“ zuspricht, an die Haltung des Pädagogen Ušinskij.

Von Kerschensteiners Arbeitsschulgedanken beeindruckt, wollte Šackij den deutschen Pädagogen persönlich kennenlernen und besuchte ihn während einer Auslandsreise im Januar 1914 in München. Über seine Begegnung berichtete er in einem Brief an seine Mitarbeiterin Luiza Karlovna Šleger (1863-1942). Nach einem kurzen Gespräch, in dem Kerschensteiner nur in Stichworten über die bisherigen Erfolge seiner Arbeit berichtete, vor allem aber über sein neues Buch sprach, erhielt er die Erlaubnis, Versuchseinrichtungen zu besuchen, weil man ihn, wie Šackij spöttisch anmerkte, fälschlich für einen Professor hielt. Er sah sich die Arbeiten in einem Kindergarten an, die er als „wenig frei geschaffene, alles dagegen nach Modell oder durch Absehen“ kritisierte. Danach besuchte er den Physikunterricht in einer achten Volksschulklasse und hielt fest: „Es war etwas langweilig. Der Lehrer war alt, die Kinder saßen wie versteinert da und waren außergewöhnlich höflich. Man hält sie in der Furcht des Herrn. (...) Ein Frage- und Antwort-System trotz des fortgeschrittenen Alters des Lehrers. Der Lehrer hatte einen Stiernacken. Man fing an, Versuche mit der Brechung des Lichtes in einer Glasplatte zu machen. Der Lehrer blickte häufig in ein Büchlein hinein. Ich

⁶³⁶ Kerschensteiner, Georg. Begriff der Arbeitsschule, S. 69.

⁶³⁷ Ebenda, S. 110.

⁶³⁸ Ebenda, S. 80. Gesperrt im Text.

hielt es nicht aus und gab einige Ratschläge.⁶³⁹ Diese von ihm abschätzig kommentierten Erfahrungen machte Šackij in einer ersten Versuchseinrichtung. In einer zweiten Einrichtung gefielen ihm der Lehrer und das Unterrichtsverfahren dagegen weitaus besser. Die praktische Handarbeit stand im Vordergrund. „In Wirklichkeit aber kann man eine wunderbare Belebung der Arbeit beobachten; die Kinder sind einfach nicht zu halten und müssen vom Lehrer gebändigt werden, der ihnen klare nützliche und verständliche Anweisungen erteilt. (...) Der Lehrer aber ist betont ruhig und still und lächelt nur. Natürlich ist man erstaunt, das alles in einer deutschen Schule zu sehen“,⁶⁴⁰ von der er an anderer Stelle sagte, dass sie „selbst in ihren besten Beispielen schrecklich gern kommandiert“,⁶⁴¹ und sich damit den Eindrücken Tolstojis während seiner Besuche an deutschen Schulen anschließt. Nachdem er weitere Schulen in Augsburg, München, Leipzig und Berlin besucht hatte, machte er sich in einem weiteren Brief an Luiza K. Šleger Gedanken über die richtige Organisation von Arbeit und Schule in seiner Einrichtung, denen er seine Erfahrungen mit Kerschensteiner und dem Berliner Reformpädagogen Berthold Otto (1859-1933) zugrundlegte. „Selbstverständlich so, daß es keine übliche Schule mehr ist“, schrieb er, „selbstverständlich nicht nach Kerschensteiner und seiner Praxis, in der man den Methoden und dem Opportunismus huldigt. Man muß seine Zeit und seine Bedingungen verstehen und begreifen, worin das Wesen der russischen Not besteht. Mein Haupteinwand gegen Kerschensteiner: Es gibt bei ihm keine erzieherische Arbeit, oder sie wird formal aufgefasst und hintangestellt. Mein Einwand gegen Berthold Otto: Es gibt bei ihm keine Grundlage für die erzieherische Arbeit, er ist ein Buchmensch und ein Schriftsteller und Psychologe (...)“⁶⁴² Gegen sich selbst formulierte Šackij den Einwand „sehr viel erzieherische und wenig bildende Arbeit“ und als Ideal: *Schwielen an den Händen und höchste Kultur ... Die körperliche Arbeit ist für die allgemeine Bildung notwendig und nicht die Handarbeit ...*,⁶⁴³ die im Zuge der forcierten Industrialisierung Russlands ebenso wie Kerschensteiner selbst auch von offizieller Seite kritisiert werden sollte. Die Verunglimpfung des deutschen Pädagogen, wie auch John Deweys, nahm zu Beginn der 1930er Jahre sogar skurrile Züge an. Nach Krüger-Potratz wurden nunmehr bis dahin vertretene kontroverse Vorstellungen nicht mehr als ein „wie auch immer kritisch zu wertende(r) Teil der marxistisch-leninistischen Pädagogik“ betrachtet,

⁶³⁹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Briefe aus den Jahren 1913-1914. Brief an Luiza Karlovna, in der ersten Dekade des Januar 1914, München. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 230.

⁶⁴⁰ Ebenda. Brief an Luiza Karlovna, 15.-18. Januar 1914, München. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 234.

⁶⁴¹ Ebenda, S. 231.

⁶⁴² Brief an Luiza Karlovna, Ende Februar 1914, Davos. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 239-240.

⁶⁴³ Ebenda, S. 240. Kursiv im Text.

sondern als etwas „ihr feindliches“. Als „besiegte antimarxistische linke wie rechte Abweichungen“ wurden sie der ebenfalls besiegten „bürgerlichen Pädagogik zugeordnet“ und mit ihren Pädagogen „aus der Geschichte der sowjetischen Pädagogik getilgt“. „Dieser Logik folgend“, fährt Krüger-Potratz fort, wird in den Lehrbüchern der 1930er Jahre die marxistisch-leninistische Pädagogik nicht mehr den „sowjetischen Varianten“ der bürgerlichen Theorien entgegengesetzt, sondern den die „sowjetischen Varianten“ vertretenden Pädagogen selbst. Die Pädagogen Al’bert Petrovič Pinkevič (1884-1939) und Aleksej Georgievič Kalašnikov (1893-1962) sahen sich Kerschensteiner, aber auch Scharrelmann und Lay zugeordnet, Viktor N. Šul’gin John Dewey, Kilpatrick, Thorndike oder Rousseau.⁶⁴⁴

4.2 John Deweys Auffassung von Schule und Gesellschaft

Bevor John Dewey als „besiegter bürgerlicher Pädagoge“ mit Viktor N. Šul’gin gleichgesetzt wurde, beeinflusste er die Suche Russlands nach neuen Wegen in der Pädagogik mit seiner praktischen Arbeit in der „University of Chicago Laboratory School“ in den Jahren 1896 bis 1904 wie auch mit seinen pädagogischen Schriften, vor allem dem 1899 erschienenen Buch „The School and Society“. Šackij, der sich bei seiner Suche nach pädagogischen Ideen wie von Kerschensteiner auch von Dewey leiten ließ, schrieb über ihn in seinen Erinnerungen „Mein pädagogischer Weg“: „Um diese Zeit (1910) kann ich einen gewissen Einfluß der Ideen von John Dewey auf die Entwicklung meiner pädagogischen Ansichten feststellen. John Dewey machte mich durch seine Philosophie des Pragmatismus auf sich aufmerksam, die beharrlich auf einer Überprüfung der Ideen im Leben selbst bestand, und ebenso durch seine scharfsinnige Analyse der kindlichen Interessen.“⁶⁴⁵ Und Krupskaja urteilte in ihrer 1915 beendeten Schrift „Volksbildung und Demokratie“ mit Blick auf die Unterrichtsprinzipien Deweys, die „eine freie Entwicklung der Individualität des Schülers“ ermöglichten,⁶⁴⁶ sogar

⁶⁴⁴ Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 298. Heinrich Scharrelmann (1871-1940, deutscher Pädagoge, Wilhelm August Lay (1862-1926), deutscher Pädagoge, William Heard Kilpatrick (1871-1965), amerikanischer Reformpädagoge, Edward Lee Thorndike (1874-1949), amerikanischer Psychologe.

⁶⁴⁵ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Mein pädagogischer Weg. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 386. Zu dem in den Ausgewählten pädagogischen Schriften abgedruckten Text heißt es in Anm. 14, dass er in der Fassung von S. A. Čerepanov. 2. Auflage. Moskau 1929 mit den Worten weiterging, „die man damals kennenlernen konnte, und ich.

⁶⁴⁶ Krupskaja, N. K. Beiträge zur Geschichte der Pädagogik. Volksbildung und Demokratie. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band I, S. 331.

überschwenglich, dass „in Amerika der Sohn Roosevelts und der Sohn des ungelerten Arbeiters Seite an Seite auf einer Schulbank“ sitzen könnten.⁶⁴⁷

In „The School and Society“ hatte Dewey aus amerikanischer Sicht den Weg beschrieben, den Schule, Bildung und Erziehung einschlagen müssten, um die Gesellschaft auf die Besonderheiten und Anforderungen des neuen Zeitalters der zunehmenden Industrialisierung vorzubereiten. Im Zentrum der von ihm formulierten Erfordernisse stand die manuelle Arbeit. So schrieb er zu Beginn seiner Ausführungen „(...) I shall for the most part confine myself to one typical thing in the modern school movement – that which passes under the name of manual training, hoping if the relation of that to changed social conditions appears, we shall be ready to concede the point as well regarding other educational innovations.“⁶⁴⁸ Für Dewey war es allein mit der Einführung des „manual training“ in den Schulen möglich, auf die bevorstehenden industriellen Veränderungen in der Gesellschaft zu antworten. Dewey definierte die moderne Gesellschaft mit den Worten: „A society is a number of people held together because they are working along common lines, in a common spirit, and with reference to common aims. The common needs and aims demand a growing interchange of thought and growing unity of sympathetic feeling. The radical reason that the present school cannot organize itself as a natural social unit is because just this element of common and productive activity is absent.“⁶⁴⁹ Die Schwäche der Schule seiner Zeit sah er darin, dass sie sich bemühte, zukünftige Mitglieder der Gesellschaftsordnung vorzubereiten, „in a medium in which the conditions of the school spirit are eminently wanting“.⁶⁵⁰ Dewey sah kein offensichtliches soziales Motiv im reinen Lernen, keinen klaren sozialen Gewinn im Erfolg als solchem, da aus seiner Sicht der einzige Maßstab für Erfolg der Wettbewerb wäre. In Schulen, in denen lediglich mit gegenseitiger Unterstützung gelernt wurde, in denen Zusammenarbeit und Vereinigung fehlten, konnte aus Sicht Deweys zu der heimlichen Anstrengung führen, den eigenen Nachbarn von seinen ordnungsgemäßen Pflichten zu befreien. Hilfe anstelle von Wohltat setzte für Dewey Kräfte frei und förderte den Antrieb des Menschen, der Hilfe benötigt hatte. „A spirit of free communication, of interchange of ideas, suggestions, results, both successes and failures of previous experiences, becomes the dominating note of the recitation. So far as emulation enters in, it is in the comparison of individuals, not with regard to the quantity of information personally absorbed, but with

⁶⁴⁷ Ebenda, S. 331-332. Als sie ihn 1928 kennenlernte, hatte sich die Sowjetunion bereits von amerikanischen und europäischen Einflüssen entfernt. Ihre Begegnung beschrieb sie in ihrer Schrift „Ökonomische Basis und sozialkultureller Überbau“, in der es weniger um pädagogische Fragen als um die ökonomische Entwicklung in der Sowjetunion ging. In: Krupskaja, N. K. Sozialistische Pädagogik. Band IV, S. 446.

⁶⁴⁸ Dewey, John. The School and Society, S. 8.

⁶⁴⁹ Ebenda, S. 13.

⁶⁵⁰ Ebenda.

reference to the quality of work done – the genuine community standard of value.”⁶⁵¹ Auf eine ungezwungene, mehr aber auf tiefgreifende Weise organisierte sich nach Dewey das Schulleben auf einer sozialen Grundlage. Und auf dieser Grundlage fanden sich die Schulprinzipien Disziplin und Ordnung. Ordnung bezeichnete er als eine einfache Angelegenheit. Disziplin unterschied er in jene Disziplin, die benötigt wurde, um einen ungestörten Unterricht zu halten, und in die Disziplin für die Entwicklung „of a social cooperation and community life, (...)”⁶⁵².

Er hielt es nicht für eine bloße Phrase, dass wir alle durch Erfahrungen lernen oder auch durch Bücher und durch Erzählungen anderer, die auf Erfahrungen gründen, und beklagte, dass die Schule in ihrer jetzigen Form völlig von den einfachen Bedingungen und den Beweggründen des Lebens isoliert wäre, so dass dieser Ort, an den die Kinder geschickt werden, um Disziplin zu erlernen, den einen Ort auf der Welt darstellte, an dem es sehr schwierig wäre, Erfahrungen, „the mother of all discipline worth the name”⁶⁵³ zu sammeln. Eine Schule, die ihren Schülern vielfältige Formen aktiver Beschäftigung anbot, war für ihn in der Lage, den gesamten Geist der Schule zu erneuern. Sie hatte die Möglichkeit, sich mit dem Leben selbst zu verbinden, „to be a miniature community“, an embryonic society“, in der das Kind lernte, „through directed living; instead of being a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future“⁶⁵⁴. Die „embryonic society“ bezeichnete Dewey als „the fundamental fact, and from this arise continuous and orderly sources of instruction”.⁶⁵⁵ So konnten Jungen und Mädchen im Alter von zehn, zwölf oder dreizehn Jahren sich durch Nähen und Weben den Fortschritt der Menschheit in der Geschichte erschließen, die Materialien und die mechanischen Prinzipien kennenlernen.⁶⁵⁶ John Dewey sah in der Einführung aktiver Beschäftigungen, von Studien in der Natur, von elementaren Kenntnissen in Wissenschaft, Kunst und Geschichte, in der Verbannung des Symbolischen und Formalen, in der Änderung der sittlichen Schulatmosphäre, in einer veränderten Beziehung von Schüler und Lehrer, in der Einführung aktiver, ausdrucksstarker und selbstbestimmter Faktoren die Erfordernisse für eine umfangreiche soziale Evolution. Gingen diese Erfordernisse, diese Ideen und Ideale, vollständig und kompromisslos in das Schulsystem ein, so konnte aus jeder Schule ein „embryonic community life“ werden, mit Leben gefüllt durch aktive Beschäftigungen, die das wirkliche Leben in der Gesellschaft

⁶⁵¹ Ebenda, S. 14.

⁶⁵² Ebenda, S. 14-15.

⁶⁵³ Ebenda, S. 15.

⁶⁵⁴ Ebenda, S. 16.

⁶⁵⁵ Ebenda.

⁶⁵⁶ Dewey beschrieb ausführlich den möglichen Lernprozess eines Kindes am Beispiel der Baumwolle, ein Lernprozess, der sehr stark an die Beschreibungen Blonskijs erinnert. Ebenda, S. 17-19.

widerspiegeln, durchdrungen vom Geiste der Kunst, der Geschichte und der Wissenschaften. „When the school introduces and trains each child of society into membership within such a little community, saturating him with the spirit of service, and providing him with the instruments of effective self-direction, we shall have the deepest and best guarantee of a larger society which is worthy, lovely and harmonious.“⁶⁵⁷

Einen wesentlichen Grund für Deweys Popularität in Sowjetrussland bis zum Ende der 1920er Jahre sieht Irina Mchitarjan darin, dass bestimmte Grundpositionen des amerikanischen Pädagogen als verwandt mit marxistischen Positionen betrachtet werden konnten.⁶⁵⁸ Zu Deweys wichtigsten Forderungen gehörten, die Praxis als Grundlage aller Erkenntnis und als Kriterium der Wahrheit zu betrachten und die überragende Bedeutung der materiell-praktischen Tätigkeit für die Entwicklung des Menschen anzuerkennen, Standesunterschiede abzubauen und soziale Gerechtigkeit durchzusetzen, darüber hinaus die führende Rolle der Produktion für die Entwicklung der Gesellschaft anzuerkennen und breite Massen der Bevölkerung in die Kontrolle des kulturellen, sozialen und politischen Lebens miteinzubeziehen. Dewey wollte die praktische Arbeit dem Bildungs- und Erziehungsprozess zugrundelegen und setzte sich für die Gleichstellung von geistiger und physischer Arbeit ein wie auch für eine enge Verbindung von Schule und dem sozialen Leben der Gesellschaft. Die Schule durfte für Dewey keinen isolierten Raum darstellen, vielmehr musste sie mit dem sozialen Leben organisch verbunden sein. Deweys Bild der idealen Schule findet sich in Pavel P. Blonskijs Ideal der Arbeitsschule wieder. Beide idealisierten die Verbindung von praktischer Arbeit mit theoretischer Erkenntnis. Das Kind stellte aus einem bestimmten Material einen Gegenstand her, lernte auf diese Weise das Material, seine Herkunft, seine Bedeutung für den Menschen, die Geschichte und soziale Verhältnisse, in denen Menschen lebten, kennen.⁶⁵⁹ Solche Vorstellungen und Forderungen standen in Einklang mit den Vorstellungen und Forderungen sozialistischer Pädagogen in Russland, so dass der in den 1930er Jahren bürgerlicher Tendenzen bezichtigte, marxistische Pädagoge Pinkevič in seiner Auseinandersetzung mit westeuropäischen und russischen Pädagogen und ihren Entwürfen einer Arbeitsschule zu dem Schluss kommen konnte, dass der amerikanische Philosoph und Pädagoge Dewey mit seinen Überlegungen auf den ersten Blick weitaus fortschrittlicher wäre als der Münchner Pädagoge Kerschensteiner,⁶⁶⁰ bei genauerem Hinsehen aber die Rolle der

⁶⁵⁷ Ebenda, S. 24.

⁶⁵⁸ Siehe: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 889.

⁶⁵⁹ Dewey, John. *The School and Society*, S. 60-62.

⁶⁶⁰ Pinkevič, A. P. *Pedagogika. Vtoroj tom. Škol'nyj vozrast. Trudovaja škola. Pädagogik. Zweiter Band. Das Schulalter. Die Arbeitsschule.* Moskau 1929, S. 49. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_pedagogika-t2_trudovaya-shkola_1929/go,40:fs,1/ (letzter Zugriff 22.11.2017).

Arbeit in Deweys Arbeitsschule nicht die gleiche genannt werden kann wie in einer wirklich sozialistischen Schule.⁶⁶¹

Wenn auch nach Pinkevič die Rolle der Arbeit in Deweys Arbeitsschule nicht die gleiche war wie in einer wirklich sozialistischen Schule, sahen in den 1920er Jahren die Pädagogen und Theoretiker der Arbeitsschule Šackij, Blonskij und Krupskaja in Deweys Konzept einen besonders überzeugenden Entwurf einer Arbeitsschule. Während Kerschensteiners Plan einer Arbeitsschule entgegen der nach der Oktoberrevolution herrschenden Forderung nach einem schnellen industriellen Aufbau nunmehr zu handwerklich orientiert war, setzte Dewey das Arbeitsprinzip zum Zwecke der umfassenden Erziehung des Individuums ein und weniger zur Entwicklung konkreter Handfertigkeiten. Dewey betonte die zunehmend große Bedeutung der Industrieentwicklung für das kulturelle Leben der Gesellschaft und somit auch für Bildung und Erziehung. So rückte aus seiner Sicht „die stark gewachsene soziale Bedeutung der augenfälligen industriellen Entwicklungen (...) notwendig die Frage nach der Beziehung zwischen Schulung und industriellem Leben in den Vordergrund, musste „eine so tiefgreifende soziale Umschichtung (...) notwendig ein Erziehungswesen, das aus einer gänzlich anders aufgebauten Gesellschaft ererbt war, stark erschüttern, mußte der Erziehung neue Aufgaben stellen“. ⁶⁶² Dieses Bekenntnis zur sozialen Bedeutung der industriellen Entwicklung fiel in der Sowjetrepublik zunächst noch auf fruchtbaren Boden, da Lenin für die fortschrittliche Entwicklung des Landes nahezu ausnahmslos auf eine allumfassende Industrialisierung setzte und Dewey für eine erfolgreiche Industrialisierung das Konzept der polyhandwerklichen Bildung entwickelt und die gleichen Ausbildungschancen für alle Mitglieder der Gesellschaft gefordert hatte. Es sollte jedoch im Rahmen der Entwicklung einer eigenständigen Pädagogik am Ende der 1920er Jahre schließlich keinerlei Bedeutung mehr besitzen.

5. Die Staatsdumen und ihre Rolle bei der Umsetzung bildungspolitischer Forderungen

„Denn die eine Frage bleibt natürlich ebenso offen: Ob nämlich die Duma, so wie sie ist, mit allen ihren grundsätzlichen und zufälligen Mängeln, nicht doch einen Gegenstand des Stolzes bedeutet auch für die Masse des russischen Volkes?“ (Karl Nötzel 1916)⁶⁶³

Die Umsetzung aller schulpolitischen Forderungen in den Jahren zwischen den Revolutionen von 1905 und 1917 lag in den Händen der seit 1906 gewählten vier Staatsdumen, die ersten

⁶⁶¹ Ebenda, S. 53.

⁶⁶² Dewey, John. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage. Weinheim und Basel 2000, S. 405.

⁶⁶³ Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 219.

beiden gewählt auf der Grundlage des Manifests vom 17./30. Oktober 1905, nach 1907 auf der eines durch den Zaren geänderten Wahlgesetzes. Wie verständnislos Nikolaus II. den Unruhen und Streiks im Oktober 1905 wie auch dem Manifest als Antwort auf diese Ereignisse gegenüberstand, geht aus einem Brief an seine Mutter hervor. Zwei Tage nach der Unterzeichnung schrieb er: „In diesen entsetzlichen Tagen habe ich ständig Witte gesehen. Unsere Gespräche begannen am Morgen und endeten abends bei völliger Dunkelheit. Es galt, einen von zwei Wegen zu wählen – entweder Militärdiktatur oder die Einführung von Bürgerrechten, Freiheit für Presse, Versammlungen und Verbände usw. ... Außerdem die Verpflichtung, alle Gesetzesentwürfe über die Reichsduma einzubringen ... Also eine Verfassung. Witte vertrat leidenschaftlich diesen Weg. Er hat zusammen mit Alexej Obolenski das Manifest ausgearbeitet. Wir haben es zwei Tage lang besprochen, und dann habe ich es nach einem Gebet unterzeichnet ... Liebe Mama, Du kannst Dir nicht vorstellen, was ich gelitten habe. Mein einziger Trost, daß es Gottes Wille ist und daß diese schwere Entscheidung das teure Rußland aus dem unerträglichen, chaotischen Zustand herausführt, in dem es sich fast ein Jahr befindet.“⁶⁶⁴ Bis zu seiner erzwungenen Abdankung sollte Nikolaus II. nicht begreifen, dass er auch mit Zugeständnissen den politischen Umbruch des Russischen Reichs nicht mehr aufhalten konnte, dass mit ihm das Selbstherrschertum der russischen Zaren endgültig zu Ende gehen würde und er seinem Sohn kein „starkes, wohlgeordnetes, aufgeklärtes Reich“⁶⁶⁵ mehr übergeben konnte, wie er es in seiner Rede vor der Ersten Reichsduma formuliert hatte.

Das am 11./24. Dezember 1905 verkündete neue Wahlrecht zur Ersten Duma war indirekt, billigte Teilen der Arbeiterschaft und Kleinhandwerkern in den Städten das Stimmrecht zu, begünstigte aber weiterhin Adel und Bourgeoisie wie die von den Verantwortlichen als konservativ eingeschätzten Bauern.⁶⁶⁶ In einem „Versammlungs- und Vereinsgesetz“, angedeutet in dem Brief des Zaren an seine Mutter, wurden auch einige Errungenschaften des Revolutionsjahres 1905, wie Gewerkschaften, Bünde und Parteien, offiziell anerkannt. Die Wahlen zur Ersten Duma schenken den Kritikern des Zaren einen überwältigenden Sieg. Die im Oktober 1905 unter der Führung Pavel Nikolaevič Miljukovs (1859-1943) gegründete Partei der Konstitutionellen Demokraten (Kadetten) zog am 27. April/10. Mai 1906 mit 178 Abgeordneten als stärkste Kraft in die Duma ein. Gemeinsam mit den Progressisten und den Unabhängigen erreichten sie zwei Drittel der Sitze.⁶⁶⁷ Karl Nötzel bezeichnete die Mitglieder

⁶⁶⁴ Zitiert in: Radsinski, Edward. Nikolaus II. Der letzte Zar und seine Zeit. München 1992, S. 100-101.

⁶⁶⁵ Ebenda, S. 193.

⁶⁶⁶ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1031-1033.

⁶⁶⁷ Zu der Zahl der Abgeordneten siehe: Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 601. Hildermeier nennt 182 von 448 Sitzen oder 40 Prozent. Die den Kadetten nahestehenden Progressisten erhielten 36 Abgeordnete, die

der Partei der Kadetten als „zweifelloso die gebildetsten und intelligentesten Abgeordneten der Duma“, die „sich in ihrer Durchschnittsbildung weit über das Niveau der anderen Parteien“ erhoben. Er sah in ihnen die einzigen Duma-Abgeordneten, die wirklich auf den Parlamentarismus vorbereitet waren.⁶⁶⁸ Die Trudoviki oder Trudovaja Gruppe, die ursprünglich vor allem aus Bauern und intellektuellen Anhängern der Narodniki bestand, genossen als zweitstärkste Fraktion breite Popularität im Volk, nicht zuletzt aufgrund der von ihnen vertretenen politischen Interessen und Forderungen im Zusammenhang mit der Agrarfrage.⁶⁶⁹ Aus Sicht Karl Nötzels waren die Trudoviki weniger Vertreter der russischen Bauernschaft als vielmehr „Vertreter sozialistisch gesinnter Bauernfreunde aus intelligentem Lager“.⁶⁷⁰

Noch vor dem Zusammentritt der Ersten Duma hatte der Zar am 23. April/6. Mai 1906 durch einen nach den Worten Stöckls „selbstherrschlichen Regierungsakt“ „Grundgesetz“⁶⁷¹ erlassen, die der Duma in militärischen Angelegenheiten, in der Außenpolitik und bei der Ernennung von Ministern die Mitsprache versagten und damit die Auffassung Nötzels untermauerten, dass die Duma „weder die große Masse“ vertrat, noch „irgendeinen merklichen Einfluß auf das einfache Volk“ hatte.⁶⁷² Der Zar blieb der Oberkommandierende des Heeres und der Flotte. Mit den „Reichsgrundgesetzen“ hoffte das alte Regime, die nicht nachlassenden Bauernunruhen unter Kontrolle zu bekommen, die Initiative zu behalten und nur wenige Veränderungen zulassen zu müssen. Eingang in die Grundgesetze fand zudem die

Unabhängigen, die vor allem aus der Bauernschaft kamen, 83, die Linken oder Anhänger radikaler Positionen 47. Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1037. Nach Hellmut Gross übernahmen mit 34,1% die Kadetten die Führung in der Ersten Duma, gefolgt von den Trudoviki oder Trudovaja Gruppe mit 23,9 Prozent. Gross, Hellmut. 5. Der nachrevolutionäre Machtkampf: Die ersten beiden Dumen und das Regime. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Geschichte Rußlands. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel III. Über die Revolution zur Modernisierung im Zeichen der eingeschränkten Autokratie (1904-1914). C. Die erste Russische Revolution und ihr Nachspiel, S. 379.

⁶⁶⁸ Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 215. Ihre Bildung resultierte aus seiner Sicht aus dem engen Zusammenhang zwischen Besitz und Bildung in jener Zeit. Ihr Verhängnis sah er darin, dass sie sich auf die Besitzenden stützen mussten, wodurch sich ihre Abhängigkeit von der Regierung ergab. Ebenda, S. 216.

⁶⁶⁹ Die Trudoviki waren ein im Vorfeld der Eröffnung der Ersten Duma erfolgter Zusammenschluss von überwiegend bäuerlichen Delegierten aus unterschiedlichen Lagern mit unterschiedlichen politischen Positionen. Näheres über die Trudoviki in: Häfner, Lutz. Die „Illusion“ des freien Wortes. Sprechen und Handeln der parlamentarischen Linken in der russischen Staatsduma 1906-1917. In: Dahmann, Dittmar, Trees, Pascal (Hrsg.) Von Duma zu Duma. Hundert Jahre russischer Parlamentarismus. Göttingen 2009, S. 88.

⁶⁷⁰ Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 214. Als ihr Programm nannte er „die friedliche Herbeiführung der Wirtschaftsordnung des Sozialismus unter starker Betonung seiner sittlichen Verbindlichkeit“. Ausgewählte Urteile und Anordnungen von Bauern aus verschiedenen russischen Dörfern an die Deputierten der Trudoviki in der Ersten Staatsduma von 1906 verdeutlichen die Beziehung der Bauern zu den Vertretern der Trudoviki. Zu ihren Forderungen gehörten auch kostenfreie Schulbildung für Mädchen und Jungen wie auch Bildung für Erwachsene. Quelle: Prigovory i Nakazy (Urteile und Anordnungen), in: Trudoviki-puolueen arkisto, Teil 2: Kirjeitä (1905-1906) und Teil 3: Painotuotteita (1905-1906), S. 47, S. 66-67, S. 72-73, S. 89-90, S. 157-158. In: Gerechte Herrschaft im Russland der Neuzeit. Dokumente, S. 323-331. [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

⁶⁷¹ Stöckl, Günter. Russische Geschichte, S. 601.

⁶⁷² Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands, S. 218.

in einem Erlass vom 20. Februar/3. März 1906 verordnete Einrichtung eines Staatsrates als zweite Kammer neben der Duma, dem zur einen Hälfte gewählte Vertreter gesellschaftlicher Institutionen und zur anderen vom Zaren ernannte Vertreter angehörten. Gesetze der Duma wurden erst dann dem Zaren zur Entscheidung vorgelegt, wenn der Staatsrat ihnen zugestimmt hatte. Auf diese Weise hielt der Zar wesentliche Entscheidungsbefugnisse weiterhin in seinen Händen.⁶⁷³

5.1 Bildungspolitische Reformvorhaben der Dumen

Mit dem Zusammentritt der Ersten Duma am 27. April/10. Mai 1906 sahen sich ihre Abgeordneten vor die Aufgabe gestellt, die Forderungen der Menschen, die sie gewählt hatten, einzulösen. Zu ihnen gehörten auch die Forderungen der Lehrer und Schüler nach einem Schulsystem, das allen Teilen der Bevölkerung den Zugang zu Bildung ermöglichte. Einfach war die Arbeit der Duma nicht, da sie sprichwörtlich zwei Herren gleichzeitig dienen musste. Als eine Errungenschaft der Revolution vertrat sie auf der einen Seite die oppositionellen Kräfte, als Teil des zarischen Systems arbeitete sie auf der anderen Seite konstruktiv an Vorschlägen der Regierung mit.

Auch die von 1905 bis 1914 ernannten Minister für Volksbildung Pëtr Michailovič Kaufman (1857-1926) von 1906 bis 1908, Aleksandr Nikolaevič Schwarz (1848-1915) von 1908 bis 1910 und Lev Aristidovič Kasso (1865-1914) von 1910 bis 1914 standen einer Reform des Schul- und Hochschulwesens eher ablehnend gegenüber. Im Oktober 1908 hatte Schwarz ein Statut erlassen, das die Selbständigkeit der Universitäten wieder einschränkte, Das geschah in der Weise, dass die allgemeine Aufsicht bei staatlich bestellten Kuratoren lag, das Ministerium die Lehre bestimmte. Ministern war es erlaubt, Professoren zu benennen und studentische Versammlungen zu verbieten.⁶⁷⁴ Sein Nachfolger Kasso setzte diese restriktive Politik fort. Als nach dem Tode Lev Tolstojs Studentenunruhen ausbrachen, ließ der neue Minister die Moskauer Universität stürmen und Studenten verhaften. Mehr als ein Drittel der Lehrenden legte aus Protest ihr Amt nieder.⁶⁷⁵ Erst mit Pavel N. Ignat'ev übernahm von Januar 1915 bis Dezember 1916/Januar 1917 ein Mann das Amt des Minister für Volksbildung, der das russische Schulwesen gemeinsam mit Regierung, Duma und Öffentlichkeit zu modernisieren und die Kluft zwischen konservativer Staatsmacht und Bevölkerung in der Bildungspolitik zu überwinden suchte.

⁶⁷³ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1034-1035.

⁶⁷⁴ Ebenda, S. 1253.

⁶⁷⁵ Ebenda.

In diesem Spannungsfeld erarbeiteten die Dumavertreter seit 1908 Gesetzesentwürfe, von denen als bedeutende Entwürfe das Gesetz vom 3./16. Mai 1908 und das Gesamtschulgesetz von 1911 hervorzuheben sind. Damit mussten sich nach den Worten Sergej I. Gessens die Dumavertreter zwar mit Einzelmaßnahmen begnügen, die aber aus seiner Sicht die Kraft hatten, die Schullandschaft zu verändern.⁶⁷⁶

Das Gesetz über das Volksschulwesen vom 3./16. Mai 1908 sah vor, die praktische Durchführung der Schulpflicht den örtlichen Selbstverwaltungsorganen, den Zemstva und Stadtdumen, zu übertragen, die vom Ministerium einen jährlichen Zuschuss erhielten, wenn sie selbst bestimmte Mittel aufbrachten und sich verpflichteten, genügend Schulen für alle schulpflichtigen Kinder von acht bis elf Jahren zu bauen. Die Summe, die der Staat für diesen Plan bereithielt, wurde von Jahr zu Jahr erhöht und stieg zwischen 1906 und 1916 nach Angaben von Gessen von 8.819.670 Rubel auf 72.336.669 Rubel.⁶⁷⁷ Bis 1916 hatten nach seinen Angaben von 441 Kreiszemstva bis auf drei und von den Städten mit Selbstverwaltung 494 Abkommen mit der Regierung geschlossen und mit der Einführung der Schulpflicht begonnen. In 33 Städten, darunter alle Großstädte, und in 15 Kreiszemstva gab es 1915 bereits die notwendige Anzahl von Schulen. In den Gouvernements ohne Zemstververwaltung trug das Ministerium für Volksbildung die Verantwortung für die Einführung der Schulpflicht.⁶⁷⁸ Der Entwurf eines Gesamtschulgesetzes als Kompromiss aus dem radikalen Projekt der „Liga für Bildung“, eine nach den Worten Anweilers im Verlauf der ersten Russischen Revolution entstandene bedeutende pädagogische Organisation auf gesamtstaatlicher oder lokaler Ebene mit gewerkschaftlichen und pädagogisch-fachlichen Zielsetzungen,⁶⁷⁹ und der gemäßigten Dumamehrheit von 1911 sah vor, dass alle Grundschulen, auch die dem Heiligen Synod unterstellten kirchlichen Pfarrschulen, nach drei Jahren in die Hände der lokalen Selbstverwaltung übergehen sollten, während das Ministerium für Volksbildung nur für die allgemeinen Richtlinien verantwortlich blieb. Für die Gebiete mit nicht-russischer Bevölkerung war die Einrichtung von Schulen mit vierjähriger Unterrichtszeit in der nationalen Sprache vorgesehen. Der Staatsrat lehnte den Entwurf in seinen Hauptpunkten ab. Die Sonderstellung der kirchlichen Pfarrschulen, die für die konservativen Kräfte als Hort der Religion und der Monarchie von Bedeutung waren, blieb unangetastet. Auch die Einführung

⁶⁷⁶ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 4. Nach den Worten Gessens bildeten sich durch die im Schulwesen von der Dumaarbeit erzielten Fortschritte neue soziale Klassen, die die sozialen Machtverhältnisse in den Städten und auf dem Land verschoben. Er betrachtete die Duma-Periode als eine Zeit des Aufschwungs, der rasch fortschreitenden politischen Entwicklung. Ebenda, S. 6.

⁶⁷⁷ Ebenda. Die Zahlen sollen lediglich einen Eindruck der Entwicklung vermitteln.

⁶⁷⁸ Ebenda, S. 60. Über den Bau von Schulen und die Übernahme von Unterhaltskosten zwischen den 1860er Jahren und dem Beginn des 20. Jahrhunderts am Beispiel der russischen Provinz Voronež siehe: Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz, S. 282-295.

⁶⁷⁹ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 30 Anm. 56.

des muttersprachlichen Unterrichts für nichtrussische Kinder verwarf der Staatsrat, die Verbindung von höherer Grundschule mit der Mittelschule schränkte er ein.⁶⁸⁰

5.2 Der Erste Allrussische Kongress für Volksbildung 1913 bis 1914

Unterstützung im Kampf gegen die konservativen Kräfte der Regierung fanden die reformwilligen Dumavertreter in Bildungs- und Erziehungskongressen, deren Teilnehmer sich als Stimmen aus der Gesellschaft mit den dringendsten Problemen der russischen Schule auseinandersetzten. Zu den wesentlichen Fragen, die auf dem allgemeinen Zemstvo-Kongress über Volksbildung im August 1911 und auf dem Ersten Allrussischen Kongress für Volksbildung vom 27. Dezember 1913 bis zum 3. Januar 1914 in Sankt Petersburg ausführlich behandelt wurden, zählten die Einführung der allgemeinen Schulpflicht und die Stellung der Volksschule im Rahmen des Schulsystems. Auch die Einbindung nicht-russischer Nationalitäten in das Schulwesen fand Berücksichtigung.⁶⁸¹

Die Forderung nach Einführung einer allgemeinen Schulpflicht sah sich auf dem Zemstvo-Kongress 1911 allerdings konfrontiert mit theoretischen, aber auch praktischen Erwägungen der Gegner einer allgemeinen Schulpflicht. Nikolaj V. Čechov, Vertreter der Freien Erziehung, zwischen 1905 und 1907 einer der Führer der Allrussischen Lehrervereinigung, befürchtete zum Beispiel, dass eine staatliche Schulpflicht nationale Minderheiten und religiöse Gruppen zum Besuch einer russisch-orthodoxen Schule zwingen würde und wies darauf hin, dass Tolstoj und viele seiner Anhänger einen Schulzwang aus pädagogischen Gründen abgelehnt hatten. Er wandte zudem ein, dass ein Gesetz über die Schulpflicht nur dann wirklich angewendet werden könne, wenn der allgemeine Schulbesuch sichergestellt sei. Und in Russland war für ihn der allgemeine Schulbesuch in keiner Weise sichergestellt. Er begründete diese Haltung mit der Feststellung: „Wie kann man bei uns jetzt die Schulpflicht einführen, wenn die Mädchen, außer ihrem Hemd, nichts anzuziehen haben, um die Schule auch im Winter zu besuchen? Auch bei den Jungen finden wir an vielen Orten diesen Mangel an Kleidung und Schuhwerk.“⁶⁸² Vor dem Hintergrund dieser Spannungen zwischen der Forderung nach einer allgemeinen Schulpflicht und einem liberalen pädagogischen Ideal beschied der Erste Allrussische Kongress für Volksbildung 1913/1914, die Volksbildung und damit auch die allgemeine Schulpflicht, in die Hände der Selbstverwaltungsorgane zu legen, womit sie den Vorgaben des Gesetzes über das Volksschulwesen vom 3./16. Mai 1908

⁶⁸⁰ Ebenda, S. 34-35.

⁶⁸¹ Ebenda, S. 31.

⁶⁸² Zitiert in: Ebenda. Ohne Angabe der Quelle.

folgten, mit dem letzten Abschnitt zwei wesentliche Punkte des vom Staatsrat 1911 in seinen Hauptpunkten abgelehnten Gesamtschulkonzepts verwirklichen wollten:

„Die Schulpflicht kann nur dort eingeführt werden, wo durch eine genügende Anzahl von Schulen der allgemeine Schulbesuch gewährleistet ist. Der Schulbesuch muß unentgeltlich sein; Lehrbücher und Lernmittel müssen frei sein; es sind Maßnahmen zu ergreifen, die einen erfolgreichen Schulbesuch ermöglichen; die Ordnung des Schulwesens muß den Wünschen der Bevölkerung entsprechen. Die Dauer des Schulbesuchs soll gemäß den lokalen Bedingungen festgesetzt werden, aber in keinem Fall weniger als vier Jahre betragen. (...) Die Leitung des Schulwesens muß den lokalen Selbstverwaltungsorganen übergeben werden, die auf demokratischer Grundlage umgebildet werden müssen. (...) Um die Volksbildung allgemein zu verbreiten und zu entwickeln, ist die Erfüllung folgender Voraussetzungen unerlässlich: der Unterricht für Kinder anderer Nationalitäten muß in der Grundschule in ihrer Muttersprache erfolgen; die Schule muß weltlich sein.“⁶⁸³

In der Frage, welchen Platz die Volksschule im Schulsystem einnehmen sollte, standen sich Anhänger eines Einheitsprinzips und Befürworter einer Eigenständigkeit der Volksschule gegenüber. Der Volksbildungskongress formulierte in dieser Frage den Kompromiss:

„Die Grundschule ist als die erste Stufe im allgemeinen System der Volksbildung anzusehen: sie muß als solche unmittelbar mit den Schulen der höheren Stufen verbunden sein. (...) Nach Abschluß von vier Grundschulklassen muß ein freier Zugang ohne Aufnahmeprüfungen in die Mittelschule eröffnet werden. Dabei sollte der Lehrgang der Grundschule jedoch unbedingt einen abgeschlossenen Charakter bewahren. (...)“⁶⁸⁴

Neben den Problemen der allgemeinen Schulpflicht und der Rolle der Volksschule im System der Volksbildung nahm die „Arbeitsschule“ großen Raum in den Diskussionen auf dem Ersten Allrussischen Kongress für Volksbildung ein. Zahlreiche Vorträge zur Arbeitsschule und Arbeitserziehung vertraten die Auffassung, „die Arbeitsschule sei die optimale Lösung sowohl der pädagogischen als auch der wirtschaftlichen Probleme der Zeit“.⁶⁸⁵ Zur Begründung dieser Auffassung bezogen sich nach Mchitarjan Pädagogen wie Vasilij Nikolaevič Kasatkin (1891-1961), Mitglied der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, ab 1918 der Kommunistischen Partei, und der im Zusammenhang mit der realistischen Erziehung genannte Samuil A. Levitin auch auf das Konzept der Arbeitserziehung John Deweys, durch

⁶⁸³ Rezoljuzii I-ogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija s 22 dekabnja 1913 po 3 janvarja 1914 goda (Resolutionen des Ersten Allrussischen Kongresses über Fragen der Volksbildung vom 22. Dezember 1913 bis 3. Januar 1914). Sankt Petersburg 1914, S. 9, 15. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 32.

⁶⁸⁴ Rezoljuzii I-ogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija s 22 dekabnja 1913 po 3 janvarja 1914 goda (Resolutionen des Ersten Allrussischen Kongresses über Fragen der Volksbildung vom 22. Dezember 1913 bis 3. Januar 1914). Sankt Petersburg 1914, S. 1. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 32.

⁶⁸⁵ Levitin, S. A. Die auf dem Ersten Kongreß für Volksbildung gehaltenen Vorträge zum Arbeitsprinzip. In: Freie Erziehung 3, 1914/1915, S. 25-40. So formuliert in: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 887.

das nicht nur der Unterricht verbessert, sondern auch Erfolge bei der sozialen Erziehung von Jugendlichen erzielt werden sollten.⁶⁸⁶ Die Befürworter der Arbeitsschule hatten Erfolg. Das Arbeitsprinzip wurde auf dem Kongress zu einem „notwendigen Element der allgemeinbildenden Schulen“ erklärt, das die „innere Organisation der Schule neu gestalten sollte“⁶⁸⁷ und somit als zentrales Element der Reform der allgemeinen Schule akzeptiert. Die Erklärung des Kongresses besaß zwar keinen verbindlichen Charakter, doch konnte nunmehr die Idee der Arbeitsschule durch die Lehrer in die praktische Arbeit der Schulen getragen werden. Wie groß die Zahl der Schulen war, in die diese Idee hineingetragen werden konnte, lässt sich den Angaben des sowjetischen Pädagogen Aleksej G. Kalašnikov entnehmen. Er nannte für die Jahre 1914/1915 „nur“ 101.917 Elementarschulen mit 7.030.257 Schülern. Ein Drittel der Schulen bezeichnete er als „ärmliche Kirchengemeindeschulen mit Unterricht in Religion, Lesen, Schreiben, Rechnen“ und kritisierte, dass die Schüler in diesen Schulen keine elementaren Kenntnisse in Naturkunde, Geographie und Geschichte erhielten.⁶⁸⁸ Für die mittlere Schulbildung standen nach seinen Angaben 1.953 Mittelschulen 636.591 Schülern zur Verfügung, unter denen aus seiner Sicht Arbeiter- und Bauernkinder die Ausnahme bildeten.⁶⁸⁹

5.3 Volksbildungsminister Pavel N. Ignat'ev und der Plan einer Einheitsschule

Auf Regierungsseite griff der im Januar 1915 in das Amt des Volksbildungsministers berufene Graf Pavel N. Ignat'ev die auf dem Ersten Allrussischen Kongress für Volksbildung 1913/1914 diskutierten, 1911 vom Staatsrat abgelehnten Pläne im August 1916 wieder auf.⁶⁹⁰ In den Jahren von 1904 bis 1909 Gouverneur in Kiev und Departementleiter im Ministerium für Landwirtschaft suchte Ignat'ev den Grund für ein aus seiner Sicht rückständiges Erziehungssystem in einem Land, das Schriftsteller, Musiker und Wissenschaftler wie Puškin, Dostoevskij, Tolstoj, Čajkovskij, Musorgskij, Mendeleev oder Pavlov hervorgebracht hatte.

⁶⁸⁶ Doklady, preniža i postanovlenija vtoroj sekcii Pervogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija (Vorträge, Diskussionen und Resolutionen der zweiten Sektion des Ersten Allrussischen Kongresses für Volksbildung). O. V. Petrograd 1915, S. 78. In: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 887.

⁶⁸⁷ Rezoľjuzii I-ogo Vserossijskogo s-ezda po voprosam narodnogo obrazovanija s 22 dekabnja 1913 po 3 janvarja 1914 goda (Resolutionen des Ersten Allrussischen Kongresses über Fragen der Volksbildung vom 22. Dezember 1913 bis 3. Januar 1914). Sankt Petersburg 1914, S. 19. Zitiert in: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 887.

⁶⁸⁸ Kalaschnikow, A. G. (unter Beteiligung von E. M. Medynskij, M. M. Dejneko). Die Volksbildung in der UdSSR (1917-1947). Berlin 1948, S. 4-5. Wenn seine Bestandsaufnahme auch im Sinne der Kommunistischen Partei verfasst wurde, so geben die Zahlen doch ein Bild der Situation vor der Revolution wieder.

⁶⁸⁹ Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR, S. 6.

⁶⁹⁰ Odinetz, Dimitry M. Russian Primary and Secondary Schools Prior to and During the War. In: Russian Schools and Universities in the World War, S. 11.

Für ihn lag er vor allem in der Arbeit der Grundschule. Wörtlich hielt er fest: „But there were many educational leaders in Russia who believed that a no less vital reason lay in the scholastic, the one-sided classic character of the education given in Russian schools. Its detachment from the actualities of life and from the practical interests of the people, its tendency to develop a propensity for abstract thought rather than the realities of ordinary life make people in general likewarm to it, and the peasantry regarded it with no confidence whatever.“⁶⁹¹ Aber auch die weiterführenden Schulen waren aus seiner Sicht getragen von der Begeisterung für das Abstrakte, deren einziges Ziel es war, ihre Schüler auf die Universität vorzubereiten, obwohl nur wenige schließlich die Universität besuchten. „The rest was launched into the realities of life without any training that was really basic, and wholly unprepared for whatever work might be awaiting them.“⁶⁹²

Er forderte für Russland ein Bildungssystem, das den Bedürfnissen des Lebens entsprach, das die Wünsche der Menschen befriedigte und gleichzeitig die Bestimmungen der Bildung in jedem Sinne des Wortes erfüllte. „That is a school system“, so Ignat’ev wörtlich, „which can minister equally to every phase of our human desire to acquaint knowledge – knowledge that is concrete and practical as well as abstract – and look without bias upon all human achievements.“⁶⁹³ Erste Schritte zu einem solchen Bildungssystem hatte in seiner Erinnerung das Ministerium für Landwirtschaft in der Zusammenarbeit mit den Zemstva unternommen. Es hatte erkannt, dass es seine Aufgabe, die Bedingungen der Landwirtschaft zu verbessern, nicht ohne ein reformiertes Schulsystem, ohne die richtige Erziehung, die Ignat’ev „education of reality“ nannte, lösen konnte.⁶⁹⁴ Ignat’ev fand sie nach eigenen Worten in John Deweys Buch „The School and Society“, das ein russischer Emigrant nach Russland geschickt hatte. Die grundlegende These des Buches „that the school must make itself part and parcel of the child’s surroundings, and in that way open the book of life to him“ zeigte ihm, dass „almost the selfsame ideas that I have been outlining above had been growing up in America. And the friend of education on the other side of the ocean who sent us the book had given us the greatest help and encouragement to go on and try to plant the same ideas in the soil of Russia“.⁶⁹⁵ Im Amt des Ministers für Volksbildung formulierte Ignat’ev 1915 auf der Grundlage der Thesen Deweys „a new bill, which made it its aim to bring Russia’s whole

⁶⁹¹ Ignatiev, Paul N. Introduction. In: Russian Schools and Universities in the World War, S. XX.

⁶⁹² Ebenda, S. XX-XXI.

⁶⁹³ Ebenda, S. XXI. Mit seiner Auffassung reihte er sich in die Gruppe jener Pädagogen ein, die die Buchschule ablehnten. Zu ihnen gehörten Ventcel’, Kerschensteiner und Dewey.

⁶⁹⁴ Ebenda, S. XXI-XXII.

⁶⁹⁵ Ebenda, S. XXII. Ignat’ev ließ nach seinen Worten das Buch übersetzen und im ganzen Land verbreiten.

system into closer relation with the practical needs of the country and at the same time to try bring out all the latent capacity of the child".⁶⁹⁶ Im Einzelnen lauteten die Bestimmungen:

„The unifying of all schools, of whatsoever grades, into a single system, each grade taking up and carrying on the work of the one before it. (...)

The individual capacity of every child, and his possible inclination for one kind of study rather than the other, was taken into account. (...)

The use of the child's native tongue or dialect should predominate in the lower grades. This measure was also designed to bring the school into closer contact with the actual life of the pupil. Later on (...) the child was to be brought by degrees into a closer relation with the cultural, political, and economic development of the country at large.

Accompanying and paralleling the schools of general character, there should be professional and technical schools, so that every pupil should have the best possible chance of finding the course best suited to his inclinations and capacity, and also so that the state should be provided with the necessary number of workers possessing special qualification. This branching out, of specializing, began with the third grade, for any special aptitudes in a child commonly make themselves known somewhere between the ages of fourteen and sixteen. Important above all, however, was the abandonment of the prevailing belief that the *genus homo* can be given his true development only by that kind of education which is classical or abstract. In attitude and method these new schools were returning to the old Russian point of view, from which Russian educational ideas had departed in the latter half of the nineteenth century.⁶⁹⁷

Ignat'ev stand somit der klassischen Bildung kritisch gegenüber, begrüßte die Möglichkeiten des Lernens, die in der zukünftigen Wirtschaft des Landes lagen, betonte die praktische, berufsbezogene Aufgabe der Schule und die Notwendigkeit des Arbeitsprinzips. Um das russische Bildungswesen stärker auf die Bedürfnisse eines zukünftigen Industrie- und Agrarstaates auszurichten, forderte er einen einheitlichen Schulaufbau und ein breites Berufsschulnetz, betrachtete darüber hinaus angesichts der Schrecken des Ersten Weltkrieges die richtige Erziehung der Massen, „in schools that will throw open to coming generations the books of truth, in schools that truly teach“, die Grundlage für einen dauerhaften Frieden.⁶⁹⁸

Wie Dewey wollte Ignat'ev mit der Einführung verschiedener Formen von „active occupation“⁶⁹⁹ den Geist der Schule erneuern und auf die bevorstehenden industriellen Veränderungen in der Gesellschaft antworten. Um die vielen Vorschläge und Pläne für die

⁶⁹⁶ Ebenda, S. XXIII. Hildermeier hält dazu fest, dass sich Ignat'ev „allem Anschein nach (...) von der Lektüre zeitgenössischer liberaler Pädagogen wie John Dewey oder Georg Kerschensteiner inspirieren (ließ), „so dass er dem Zaren sogar die Einführung einer ‚Einheitsschule‘ vorschlug“. Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1254.

⁶⁹⁷ Ignatiev, Paul N. Introduction. In: Russian Schools and Universities in the World War, S. XXIII.

⁶⁹⁸ Ebenda, S. XVIII.

⁶⁹⁹ Dewey, John. The School and Society, S. 15.

Reform der beruflich-technischen Ausbildung miteinander in Einklang zu bringen, rief Ignat'ev im Februar 1916 einen „Rat für Angelegenheiten der Berufsbildung in Rußland“ ins Leben.⁷⁰⁰ Doch am 27. Dezember 1916 entband Nikolaus II. Ignat'ev von seinen Aufgaben als Minister für Volksbildung und verhinderte damit, dass die Reformpläne umgesetzt werden konnten. Mit der Februar-Revolution 1917 endete nach nur wenigen Wochen die Amtszeit seines Nachfolgers Nikolaj Konstantinovič Kul'čickij (1856-1925) und mit ihr das gesamte Regierungssystem. Die Reformpläne Ignat'evs blieben jedoch lebendig und fanden Eingang in das in der Zeit des revolutionären Umbruchs und nach der Revolution 1917 diskutierte Bildungswesen.

6. Das Ende der Dumen und die Machtübernahme der Bol'seviki

„Wieviele Jahre hatten wir doch auf diese Revolution gewartet, aber wie seltsam, – eine ungetrübte Freude spürte ich doch nicht; ein gemischtes Gefühl hatte sich meiner bemächtigt: Freude, Trauer (wegen des Vergangenen) und Aufregung.“ (Vera Figner 1920)⁷⁰¹

Die Volksvertreter arbeiteten bis zum Ende der Vierten Duma 1917 unter den Bedingungen einer politischen Form, die Max Weber in seiner Auseinandersetzung mit den nicht eingehaltenen Versprechungen des Oktobermanifests als „Russlands Übergang zum Scheinkonstitutionalismus“ bezeichnete.⁷⁰² Der Zar hatte die Erste Duma bereits im November 1906 aufgelöst. Mit der Auflösung der Zweiten Duma am 3./16. Juni 1907, die mit ihrer Mehrheit aus der „Trudovaja Gruppa“ und dem „Allrussischen Bauernbund“ noch radikaler war als die Erste und mit der der neue Ministerpräsident Pëtr Arkad'evič Stolypin (1862-1911) seine Regierungsvorstellungen nicht durchsetzen konnte, erließ der Zar ein geändertes Wahlgesetz. Durch das neue Wahlrecht dominierten schließlich konservative und nationalistische Kräfte. Allerdings waren sie abhängig von den zarentreuen „Oktobristen“, ohne die keine Mehrheit zustande kommen konnte. Die Kadetten waren als „staatsfeindliche Organisation“ offiziell nicht mehr zugelassen.⁷⁰³ Die Dritte Duma scheiterte, als der Staatsrat im März 1911 mit knapper Mehrheit die von Stolypin vorgelegten Agrarreformen, zu denen Pläne zur Reform der ländlichen Selbstverwaltung gehörten, ablehnte und der

⁷⁰⁰ Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 888.

⁷⁰¹ Figner, Wera. Nacht über Russland, S. 580.

⁷⁰² Weber, Max. Rußlands Übergang zum Scheinkonstitutionalismus (1906). In: Ders. Gesammelte politische Schriften. 2. Auflage. Tübingen 1958, S. 67-108. Über die Zusammensetzung und das politische Handeln der vier Dumen bis zur Abdankung Nikolaus I. siehe: Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1036-1076.

⁷⁰³ Löwe, Hans-Dietrich. 1. Das System des dritten Juni und seine Entwicklung. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Geschichte Rußlands. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel III. Über die Revolution zur Modernisierung im Zeichen der eingeschränkten Autokratie (1904-1914). D. Der Staat als vorläufiger Sieger, 1907-1914, S. 386.

Ministerpräsident als Konsequenz seinen Rücktritt einreichte.⁷⁰⁴ Am 1./ 14. September 1911 fiel er einem Anschlag des Sozialrevolutionärs Dmitrij Grigor' evič Bogrov (1887-1911) im Theater von Kiev zum Opfer. Auf Stolypin folgten mit Vladimir Nikolaevič Kokovcov (1853-1943) von 1911 bis 1914 und Ivan Logginovič Goremykin (1839-1917) von 1914 bis 1916 (bereits von April bis Juni 1906) Ministerpräsidenten, die einen zunehmenden Machtverlust der zarischen Regierung nicht verhindern konnten. Der Ausbruch des Ersten Weltkriegs schenkte dem alten Regime am 26. Juli/8. August 1914 in einer Sitzung der seit 1912 amtierenden Vierten Duma eine „letzte pathetisch-patriotische Kundgebung“.⁷⁰⁵ Im August 1915 schlossen sich die gemäßigten Parteien mit gleichgesinnten Mitgliedern des Reichsrates unter Pavel N. Miljukov zu einem „Progressiven Block“ zusammen und forderten Reformen ein.⁷⁰⁶ Nur eine Regierung, die auch in der Bevölkerung Unterstützung fand, konnte nach ihrer Überzeugung den Autoritätsverlust des Zaren aufhalten und Russland vor einer neuen Revolution schützen. 1916 trat die Duma noch dreimal zusammen. Auf der dritten Sitzung erklärte Miljukov mit Blick auf die demonstrierenden Arbeiter und meuternden Soldaten auf den Straßen, dass die Zeit der sachlichen Parlamentsberatungen vorbei wäre. Die Vertagung einer Dumasitzung am 26. Februar/11. März 1917 führte schließlich dazu, dass Abgeordnete im Taurischen Palais „im Widerhall der Straßenkämpfe“ als Vorläufer der Provisorischen Regierung ein Provisorisches Dumakomitee „zur Wiederherstellung der öffentlichen Ordnung“ bildeten.⁷⁰⁷ Eine besondere Rolle neben dem dreizehnköpfigen Komitee aus führenden Politikern des Progressiven Blocks nahmen Aleksandr Fëdorovič Kerenskij (1881-1970), seit 1912 Abgeordneter der Trudoviki, und Nikolaj Semënovič Čcheidze (1864-1926), seit 1912 Abgeordneter der Dumafraktion der Menševiki, ein. Sie sahen sich vor die Aufgabe gestellt, mit den Arbeitern, Soldaten auf der Straße und den revolutionären Parteien zu verhandeln. Am 28. Februar/13. März rief das Komitee die Bevölkerung zum Gewaltverzicht auf und versprach, gemeinsam mit Volk und Armee eine Regierung zu bilden. Zur gleichen Zeit gründeten menschewistische Abgeordnete mit Unterstützung der anderen revolutionären

⁷⁰⁴ Ebenda, S. 387. Der deutsche Schriftsteller und Russlandkenner Otto Corbach (1877-1938) nannte die Erste Duma „ein, wenn auch stumpfes, Werkzeug des Volkswillens“, die Dritte war dagegen bereits wieder ein „Werkzeug der Selbstherrschaft der Zaren“. In: Corbach, Otto. *Moskau als Erzieher*. Leipzig 1923, S. 24.

⁷⁰⁵ Schramm, Gottfried. 3. Zar, Regierung, Duma: Zerfall eines politischen Systems. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). *Handbuch der Russischen Geschichte*. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel IV. Zwei Umbrüche im Ersten Weltkrieg: Vom Zarischen zum Bolschewistischen Rußland (1914-1918). C. Die letzte Bewährungsprobe des Zarenreiches, S. 502.

⁷⁰⁶ Schmidt, Christoph. *Russische Geschichte 1547-1917*. München 2003, S. 113.

⁷⁰⁷ Hildermeier, Manfred. *Geschichte Russlands*, S. 1072. Hildermeier weist darauf hin, dass bei den Arbeiterdemonstrationen am 23. Februar/8. März aufgrund des Internationalen Frauentags ungewöhnlich viele Frauen auf die Straße gegangen waren. Siehe: Hildermeier, Manfred. *Die Sowjetunion 1917 bis 1991*. Oldenbourg Grundriss der Geschichte. Hrsg. von Jochen Bleicken, Lothar Gall, Hermann Jakobs. Band 31. 2. Auflage. München 2007, S. 9.

Fraktionen das „Provisorische Exekutivkomitee des Arbeiterdeputiertenrats“ und wählten wie das Dumakomitee als Tagungsort das Taurische Palais.⁷⁰⁸ Fabriken und Militäreinheiten wählten Vertreter in den Sowjet, in der Mehrheit gemäßigte Sozialisten aus Menševiki und Sozialrevolutionären, die Bolševiki waren noch in der Minderheit. Richard Pipes beschreibt die Wahlen als „chaotisch“. Kleinbetriebe schickten ebenso viele Vertreter wie Großbetriebe, das gleiche galt für Militäreinheiten von Regimentern bis zu Kompanien, so dass im Sowjet die kleinen Betriebe und die Soldaten überrepräsentiert waren.⁷⁰⁹ Die Vollversammlung der gewählten Deputierten erinnerte aus Sicht Pipes daher an eine „riesige Versammlung einer Dorfgemeinde“.⁷¹⁰

Von Februar 1917 bis zum 25./26. Oktober 1917 stand an der Spitze des Russischen Reichs nunmehr eine Doppelherrschaft aus dem Provisorischen Dumakomitee, später Provisorische Regierung, das „die volle Regierungsverantwortung trug“,⁷¹¹ und dem Sowjet der Arbeiter- und Soldatendeputierten, dem nach der Resolution des Exekutivkomitees die Aufgabe zufallen sollte, „die Regierung unter ständigen Reformdruck zu setzen und sie – mit Hilfe eines gesonderten Komitees – zu kontrollieren“.⁷¹² Pipes beschreibt die Ziele der beiden Organe mit den Worten: „Die Führer der Duma wollten die Revolution eindämmen, die Führer des Sowjets wollten sie vorantreiben.“⁷¹³ Vertreter des Dumakomitees und des Petrograder Sowjets einigten sich dennoch in einem Acht-Punkte-Programm auf Grundprinzipien, nach denen sich der „sozialistische und nichtsozialistische Teil des ‚Koalitionskabinetts‘“ richten wollte,⁷¹⁴ auf eine gemeinsame Regierung, die Pavel N. Miljukov am 2./15. März im Katharinensaal des Taurischen Palais vorstellte. Nunmehr verfügte die Revolution nach den Worten Hildermeiers neben zwei „Parlamenten“ auch über eine eigene Exekutive.⁷¹⁵ Das Amt des Ministerpräsidenten übernahm Fürst Georgij Evgen’evič L’vov (1861-1925), Pavel N. Miljukov das Ministerium für Auswärtige Angelegenheiten, Aleksandr F. Kerenskij das Justizministerium. Nikolaus II. dankte ab, einen Tag später ebenso sein von ihm in der Abdankungsurkunde als Nachfolger ernannte Bruder

⁷⁰⁸ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1073.

⁷⁰⁹ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 502.

⁷¹⁰ Ebenda, S. 503.

⁷¹¹ Ebenda, S. 510.

⁷¹² Burdžalov, E. N. Russia’s Second Revolution. The February 1917 Uprising in Petrograd. Bloomington 1987, S. 325-326. Zitiert in: Bonwetsch, Bernd. Die Russische Revolution 1917. Eine Sozialgeschichte von der Bauernbefreiung 1861 bis zum Oktoberumsturz. Darmstadt 1991, S. 134.

⁷¹³ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 510-511.

⁷¹⁴ Miljukov, Pavel N. Geschichte der zweiten russischen Revolution. Gegensätze der Revolution. Wien, Berlin, Leipzig, New York 1921, S. 55. Das Acht-Punkte-Programm S. 54-55.

⁷¹⁵ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1074. Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 513.

Michail Aleksandrovič.⁷¹⁶ Nach dreihundert Jahren endete am 3./16. März 1917 die Herrschaft der Romanovs, nach vierhundert Jahren die Herrschaft der Zaren. Die neue Provisorische Regierung vertrat in ihrer Zusammensetzung freiheitliche wie auch zunehmend revolutionäre Bestrebungen in der Bevölkerung. Liberale Politiker übernahmen wichtige Ministerposten, die revolutionären Kräfte formierten sich und betrachteten „die Organisation der Kräfte des Volkes und den Kampf um die endgültige Sicherung der politischen Freiheit und der Volksherrschaft in Rußland“⁷¹⁷ als ihre grundlegende Aufgabe. Zu jenem Zeitpunkt schien es, als wollten liberale und revolutionäre Kräfte noch zusammen, wie vom Sowjet der Arbeiterdelegierten formuliert, „mit vereinten Kräften für die völlige Beseitigung des alten Regimes und für die Einberufung einer Konstituierenden Nationalversammlung kämpfen, die auf der Grundlage des allgemeinen, gleichen, direkten und geheimen Wahlrechts gewählt werden soll“.⁷¹⁸ Doch gemeinsam schafften sie es nicht, eine Antwort auf die Schicksalsfragen Krieg und wirtschaftlicher Niedergang zu finden. Mit dem Scheitern der nach Kerenskij, seit Mai Kriegsminister, benannten Offensive gegen die Mittelmächte im Juli 1917 ging als Folge von Produktionsbeschränkungen und Betriebsstillegungen eine zunehmende Mobilisierung der Arbeiterschaft durch die Rätebewegung und die sozialistischen Parteien einher. Eine wachsende Zahl von Gewerkschaften und Fabrikkomitees stärkten die Interessen der Arbeiter und schwächten die Provisorische Regierung. Noch scheiterte Anfang Juli ein Versuch der Bol'sheviki, eine Demonstration zum Umsturz zu nutzen. Lenin, der am 4./17. April, kurz nach seiner Rückkehr aus dem Schweizer Exil, sein politisches Programm „Über die Aufgaben des Proletariats in der gegenwärtigen Revolution“, die sogenannten „Aprilthesen“, vorgestellt hatte, verließ Russland erneut.⁷¹⁹ Die Lage änderte sich, als vor allem die revolutionäre Arbeiterschaft einen Putschversuch des Generals Lavr Georgievič Kornilov (1870-1918) im September 1917 vereiteln konnte. Die Provisorische Regierung musste die Bol'sheviki wieder zulassen und nach dem Putschversuch inhaftierte Führer, unter ihnen Leo Trockij, auf freien Fuß setzen.⁷²⁰

In Anwesenheit und auf Druck des zurückgekehrten Lenin beschloss das oberste Parteigremium am 10. Oktober/23. Oktober, das Februarregime zu stürzen. Am 24./25.

⁷¹⁶ Wortlaut der Abdankungsurkunde siehe: Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1, S. 541-542.

⁷¹⁷ An die Bevölkerung Petrograds und Rußlands! Vom Sowjet der Arbeiterdelegierten. In: Smilg-Benario, Michael. Der Zusammenbruch der Zarenmonarchie. Wien 1928, S. 182. Zitiert in: Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band, S. 633.

⁷¹⁸ Ebenda.

⁷¹⁹ Lenin, W. I. Über die Aufgaben des Proletariats in der gegenwärtigen Revolution (veröffentlicht am 7. April 1917 in der Pravda 1926). In: Lenin, W. I. Werke. Band 24. April – Juni 1917. Berlin 1959, S. 3-9.

⁷²⁰ Hildermeier, Manfred. Die Sowjetunion 1917-1991, S. 12-13.

Oktober/6./7. November 1917 beendeten bolschewistische Garnisonsregimenter und die Roten Garden, die bewaffnete Arbeitermiliz der Bol'sheviki, unter der Führung des von den Sowjets ins Leben gerufenen Revolutionären-Militärischen Komitees (VRK) die Doppelherrschaft. Sie nahmen die strategisch wichtigen Einrichtungen und Plätze Petrograds, seit 1914 Name der Stadt Sankt Petersburg, ein und belagerten den Winterpalast, in dem sich die Provisorische Regierung versammelt hatte.⁷²¹ Einige ihrer Minister wurden verhaftet, Kerenskij, seit Juli Ministerpräsident, floh ins Ausland. John Reed, der in seinem Buch „Zehn Tage, die die Welt erschütterten“ über das Ende der Provisorischen Regierung und die Einnahme des Winterpalastes am selben Tag berichtete, resümierte: „So hatten sich Lenin und die Petrograder Arbeiter für den Aufstand entschieden. Der Petrograder Sowjet hatte die Provisorische Regierung niedergezwungen und dem Sowjetkongreß den Staatsstreich aufgedrängt. Nun hieß es: Rußland gewinnen und dann – die Welt!“⁷²²

Am 25. Oktober/7. November 1917 trat der Zweite Allrussische Sowjetkongress im Smolny-Institut zusammen. „In the midst of Trotsky's speech, Lenin appeared in the hall. Catching sight of him, the audience rose to its feet“, beschreibt der amerikanische Historiker Rabinowitch die Stimmung im Saal, „delivering a thundering oration. With the greeting ‚Long live Comrade Lenin, back with us again‘, Trotsky turned the platform over his comrade. Side by side, Lenin and Trotsky acknowledged the cheers of the crowd.“⁷²³ Mit Hilfe der linken Sozialrevolutionäre bildeten die Bol'sheviki ein neues Präsidium und eine Regierung, die sich den Namen „Rat der Volkskommissare“ gab.

Einen Tag später nahmen die bolschewistischen Sowjetdelegierten die von Lenin ausgearbeiteten Dekrete über den Frieden und über Grund und Boden an.⁷²⁴ Leo Trockij und Anatoli V. Lunačarskij übernahmen als Kommissar für Äußere Angelegenheiten und als Kommissar für Volksbildung entscheidende Positionen für die Umgestaltung des Landes. Am 10. November 1917 kommentierte Maksim Gor'kij unter der Überschrift „Lenins Experimente“ Lenins Regierungsübernahme mit den Worten: „Lenin ist ‚Führer‘, zugleich aber auch russischer Grandseigneur, und gewisse seelische Eigenschaften dieses ins Nichtsein versunkenen Standes sind ihm nicht fremd; daher hält er sich für berechtigt, mit dem russischen Volke ein grausames Experiment, dem schon im vorhinein ein Mißerfolg beschieden ist, anzustellen.“⁷²⁵ Gor'kij wollte Lenin in diesem Zusammenhang nicht seine

⁷²¹ Ebenda, S. 14.

⁷²² Reed, John. Zehn Tage, die die Welt erschütterten. Berlin 1967, S. 163.

⁷²³ Rabinowitch, Alexander. The Bolsheviks come to Power. New York 1976, S. 278.

⁷²⁴ Hildermeier, Manfred. Die Sowjetunion 1917-1991, S. 14-15.

⁷²⁵ Gor'kij, Maxim. Lenins Experimente. 10. November 1917. In: Ein Jahr Russische Revolution von Maxim Gor'kij. Oktoberheft 1918 der Süddeutschen Monatshefte. Leipzig und München, S. 27. In seinen

„große Begabung“ und seine „notwendigen Eigenschaften“⁷²⁶, die eine Führungspersönlichkeit brauchte, absprechen, hielt ihn aber für einen Mann, der das Volk nicht kannte, mit ihm wie ein „Chemiker im Laboratorium“ arbeitete, und daher fürchtete, dass er und seine Anhänger der russischen Arbeiterklasse die im Krieg und in der Revolution unter großen Opfern erkämpften Rechte wieder nahm. In der Interpretation von Richard Pipes sah auch Lenin in seinem Experiment einen Misserfolg, doch meinte er damit etwas ganz anderes als Gor’kij. Er sah ihn darin, dass er sich mit ihm auf Russland beschränken musste: „Such a country could not make a world revolution: at best it could serve as a spark that would set off the powder-keg abroad. (...) It was a profound personal tragedy for him that his expectations in this respect were not met and the revolution remained confined to Russia and her colonies.“⁷²⁷

tagebuchähnlichen Aufzeichnungen unter dem Titel „Ein Jahr russische Revolution“ verfasste Gor’kij vom 31. Mai 1917 bis zum 6. Juni 1918 Aufsätze, in denen er Ereignisse in jenem unruhigen Jahr aufgriff und kommentierte. Im Original sind sie erschienen in der Zeitschrift „Novaja žisn“, „Neues Leben“.

⁷²⁶ Ebenda.

⁷²⁷ Pipes, Richard. Three „Whys“ of the Russian Revolution. Vintage Books. A Division of Random House, Inc. New York 1997, S. 43.

VI. Die Russische Revolution 1917 – Der neue Mensch im Fokus der Volksbildung

In den von schnellen Umbrüchen und grausamen Ereignissen gezeichneten Monaten des Revolutionsjahres 1917 sahen sich Politiker und Pädagogen aufgefordert, auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung Strömungen aufzunehmen, die den nicht mehr aufzuhaltenden ökonomischen und gesellschaftlichen Veränderungen der russischen Gesellschaft Rechnung trugen, einen Menschen zu bilden und zu erziehen, der sich den mit diesen Veränderungen verbundenen Herausforderungen stellen konnte. Impulse kamen aus der verwirrenden politischen Landschaft des Revolutionsjahres, aus der Provisorischen Regierung, dem Staatlichen Komitee für Volksbildung und aus den Reihen der revolutionären Arbeiter- und Soldatenräte. Russland war in dieser Phase noch weit entfernt von einem zukünftigen einheitlichen Bildungssystem. Das von Al'bert P. Pinkevič entworfene Bild der Schullandschaft in Russland vor der Revolution soll aufzeigen, vor welchen Herausforderungen die neuen Machthaber bei der Gestaltung eines neuen Bildungs- und Erziehungssystems standen.

„Für die n i e d e r e Bildung standen die elementaren drei- oder vierjährigen Volksschulen zur Verfügung, während die höhere Stufe derselben in den sog. zweiklassigen (fünf- oder sechsjährigen) sowie in den vierjährigen höheren Anfangsschulen, welche eine Fortsetzung der dreiklassigen Volksschulen darstellen, vertreten war.

Die m i t t l e r e Bildung wurde in den achtklassigen humanistischen Gymnasien sowie siebenklassigen Real- und Kommerzschulen gegeben, welche für die Aufnahme eine Vorbereitung im Ausmaße einer ungefähr dreijährigen Anfangsschule erforderten.

Die h ö h e r e Bildung endlich wurde in elf oder zwölf Universitäten und vielen Fachschulen, ‚Instituten‘ und ‚Akademien‘ geboten. Neben dem vorerwähnten Entwicklungsgang für die Volksbildung bestand noch eine andere Richtung – die der technischen Bildung – in der Form von unteren und mittleren technischen Lehranstalten. Die Anfangsschulen unterstanden hauptsächlich der Stadt-, Gouvernment- und Kreisverwaltung (‚Semstvo‘), die Mittel- und Hochschulen vornehmlich der Regierung, obwohl auch eine bedeutende Anzahl von privaten Mittel- und Hochschulen vorhanden war. Selbstverständlich standen die Semstvo- und Stadtschulen sowie die privaten Schulen unter ständiger Kontrolle der Regierung.“⁷²⁸

Über die Bedingungen, unter denen die Schulen arbeiteten, den Einfluss, den die zarische Regierung auf das Bildungswesen ausübte, aber auch über dessen Grenzen, die er von weiten Teilen der an anderer Stelle noch erörterten russischen Lehrerschaft gezogen sah, führte er weiter aus:

⁷²⁸ Pinkewitsch, A. Die Volksbildung in Rußland 1917-1922. Vortrag gehalten an der Pädagogiska Lärokurser in Stockholm. Berlin-Petersburg-Moskau 1922, S. 8. Zitiert in: Herzer, Albert. Bolschewismus und Menschenbildung. Eine Untersuchung über den Einfluss der bolschewistischen Bildungspolitik auf den sowjetischen Menschen. Hamburg 1950, S. 44.

„Der Besuch der Anfangsschule war unentgeltlich. Der Besuch der Mittel- und Hochschule dagegen zahlpflichtig. Weder allgemeiner noch obligatorischer Unterricht existierte. Staatliche Einrichtungen für die Bildung vor und außerhalb der Schule waren nicht vorhanden.

Auf der ganzen Volksbildung lag der Druck der zaristischen Regierung, welche letztere vergeblich versuchte, die Volksschule zur Stütze des Zarenthrons zu machen. Mehr als fünfzig Jahre währte der dumpfe Kampf zwischen der russischen Gesellschaft einerseits, welche die Einführung einer demokratischen Schule anstrebte, und der Regierung andererseits, die vergeblich jeden Schimmer eines freien unabhängigen Gedankens zu unterdrücken suchte; es gelang letzterer aber nicht, den russischen Lehrerstand, der entschlossen der fortschrittlichen, demokratischen Schule zuneigte und in der Mehrzahl den sozialistischen Parteien angehörte oder doch mit ihnen sympathisierte, hierfür zu gewinnen.“⁷²⁹

1. Bildungspolitische Auseinandersetzungen in der Phase zwischen Februarrevolution und Oktoberrevolution

„Neue Menschen werden von neuen Bedingungen des Seins geschaffen, – neue Bedingungen schaffen neue Menschen.“ (Maksim Gor’kij 1917)⁷³⁰

Die bis zur Revolution amtierenden Minister für Volksbildung in der Provisorischen Regierung, der Konstitutionelle Demokrat Aleksandr Appolonovič Manujlov (1861-1929) von März bis Juli 1917, seine Nachfolger aus der gleichen Partei Sergej Fëdorovič Ol’denburg (1863-1934) von Juli bis August und Sergej Sergeevič Salazkin (1862-1932) von September bis Oktober 1917 wollten Schule und Erziehung nach dem Zusammenbruch des Zarenregimes Kontinuität sichern und sich zugleich den neuen, nicht zuletzt politisch motivierten Anforderungen an das Bildungswesen stellen. Sie agierten in einem Umfeld aus unterschiedlichen pädagogischen Ideen, zu denen nach den Worten des sowjetischen Pädagogen Nikolaj Kirillovič Gončarov (1902-1978) im Rückblick auf die russische und sowjetische Pädagogik eine fortschrittliche, revolutionär demokratische Bildung, die offizielle administrativ-kirchlich-monarchistische Pädagogik der Zarenherrschaft, eine sich in jener Zeit entwickelnde liberal-bürgerliche Pädagogik wie auch die zu Beginn des 20. Jahrhunderts entstandene marxistische Auffassung von Bildung und Erziehung gehörten. Das Gedankengut deutscher und amerikanischer Pädagogen, das darüber hinaus die Entwicklung pädagogischer Ideen in der revolutionären Umbruchphase beeinflusste, als Beispiele nannte er Wilhelm August Lay, John Dewey, Stanley Hall (1846-1924), Paul Natorp (1854-1924), Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), Maria Montessori (1870-1952), Ellen Key (1849-

⁷²⁹ Ebenda, S. 44-45.

⁷³⁰ Gorkij, Maxim. Das neue Jahr. 31. Dezember 1917. In: Ein Jahr Russische Revolution von Maxim Gorkij. Oktoberheft 1918 der Süddeutschen Monatshefte, S. 43.

1926), Heinrich Ludwig Friedrich Scharrelmann und Georg Kerschensteiner,⁷³¹ verbreitete für ihn allerdings, der die „Lehre Lenins“ als die „methodologische Grundlage der Sowjetpädagogik“⁷³² betrachtete, „reaktionäre pädagogische Ideen“, die unkritisch übernommen wurden.⁷³³ Ähnlich beschrieb der Pädagoge Nikolaj A. Konstantinov die pädagogische Situation vor der Revolution, die er gekennzeichnet sah von einer amtlich vertretenen Pädagogik, die zum Gehorsam gegenüber Herrscherhaus und Vaterland erziehen und die Masse der Bevölkerung „in Unwissenheit“ lassen wollte, von der oppositionellen Bourgeoisie und kleinbürgerlichen Pädagogik, die kritisierte, ohne aus seiner Sicht „die eigentlichen Werte der klassischen russischen Pädagogik zu aktivieren“, von der revolutionären Pädagogik Lenins, und im Rückblick auch Stalins, die auf der Grundlage der Lehren von Marx und Engels beruhte.⁷³⁴

Umgeben von alten und neuen pädagogischen Ideen, geleitet von durchaus unterschiedlichen Zielsetzungen liberaler und revolutionärer Kräfte in der Provisorischen Regierung erließ das Ministerium für Volksbildung in den wenigen Monaten seines Bestehens eine Reihe wichtiger Verordnungen. Zum 1. März 1917 wurde Grundschullehrern staatlicher Schulen wie auch der Schulen unter der Aufsicht des Heiligen Synods eine Erhöhung ihres Gehaltes in Aussicht gestellt.⁷³⁵ In seiner Rede vor dem Allrussischen Lehrerkongress am 8. April ging Volksbildungsminister Manujlov auf diese Verordnung ein und erläuterte, dass er mit der Erhöhung des Gehaltes unzufrieden sei, aber dass er im Moment nicht mehr tun könne“.⁷³⁶ Am 24. April/7. Mai 1917 genehmigte die Provisorische Regierung Koedukationsschulen als Gymnasien, Pro-Gymnasien und Realschulen. Hinzu kam, dass Frauen alle Fächer außer Religion unterrichten durften, sie sollten das gleiche Gehalt, gleichen Gehaltszuwachs und Pensionen wie Männer erhalten. Der Minister hatte zudem die Erlaubnis, bestehende Gymnasien, Pro-Gymnasien und Realschulen in Koedukationsschulen umzuwandeln.⁷³⁷

⁷³¹ Gontscharow, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik, S. 15. Gemeinsam mit Boris P. Jesipov verfasste Gončarov das Buch „Pädagogik – Lehrbuch für pädagogische Lehranstalten“, das 1949 in der DDR in deutscher Übersetzung erschien.

⁷³² Gontscharow, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik, S. 3.

⁷³³ Ebenda, S. 15.

⁷³⁴ Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 3-4. Oskar Anweiler hält zu Konstantinovs Rückblick auf 30 Jahre Sowjetpädagogik fest, dass sie „ganz im Zeichen des Stalinschen ‚Personenkultes‘“ stand. Er fuhr fort, dass sich Konstantinov im Jahre 1956 schließlich selbstkritisch über die Auswirkungen des Personenkultes äußerte und in diesem Zusammenhang die Bedeutung Lunačarskijs und Krupskajas für die Entwicklung der Schule in der Sowjetunion betonte. Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 6.

⁷³⁵ The Increase in the Salary of Elementary School Teachers (Sob. Uzak., I, 2, No. 994). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, selected and edited by Robert Paul Browder and Alexander F. Kerensky, Volume II. Stanford 1961, S. 772.

⁷³⁶ Rede auf dem Regional Congress of the All-Russian Teachers' Union in Petrograd (Den' Nr. 29, April 9, 1917, p. 5). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 774.

⁷³⁷ The Establishment of Coeducation in the Gymnasia, Pro-Gymnasia and Real Schools (Sob. Uzak. I, 1, No. 568). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 778-779.

Ein Dekret vom 28. April/11. Mai 1917 erlaubte die Einrichtung selbständiger vierklassiger Gymnasien und Realschulen, in die Schüler der höheren Grundschulen ohne Prüfung aufgenommen werden konnten: „Students who have completed the course of the upper primary shall be admitted to the first class of the four-year gymnasia and the four-year real school without further examination. All other persons wishing to enter the first class of the four-year gymnasia and real schools shall be admitted only after an entrance examination covering the course of the upper primary school.“⁷³⁸ Eine Verordnung vom 9./22. Juni legte drei Berufsschultypen fest, die technischen Lehranstalten, die gewerblichen Lehranstalten und die niederen Gewerbeschulen. Berufsschüler konnten Stipendien, private Gewerbeschulen staatliche Zuschüsse erhalten.⁷³⁹ Neben Änderungen in der Schullandschaft hatte das Ministerium auch das Wohl der Lehrer und Schüler im Blick. Die Ausbildung von Lehrern unterschiedlicher Schulstufen sollte verbessert, eine Reform der Rechtschreibung, „a simplification of Russian orthography“, den Schülern das Lernen erleichtern.⁷⁴⁰ Schon im März hatte eine der ersten Verordnungen der Provisorischen Regierung den Ukrainern das Recht auf muttersprachlichen Unterricht in den Volksschulen zugestanden: „Resolved to permit instruction in the Ukrainian language in the educational institutions of the Kiev District, on the condition that measures be taken to protect the interests of the minority of the students“ und die Beschränkung der Zahl jüdischer Kinder in der Schule aufgehoben: „The quotas on Jews in the schools were removed by Government decision on March 4.“⁷⁴¹ Um die ergriffenen Maßnahmen im Bildungsbereich erfolgreich durchführen zu können, wollte die Provisorische Regierung die oberste Leitung des Schulwesens im Ministerium für Bildung konzentrieren. Das bedeutete in erster Linie, die kirchlichen Schulen in die Zuständigkeit des Ministeriums zu übergeben. In einer entsprechenden Verordnung vom 20. Juni 1917 hieß es daher: „For the effective and systematic achievement of universal education, all elementary schools included in school system or receiving Treasury funds for their maintenance or for compensation for teachers, including church elementary schools under the Department of Orthodox Religion (of the Holy Synod), as well as church teachers

⁷³⁸ Approval of the Establishment of Four-Year Gymnasia and Real Schools (Sob. Uzak. I, 1, No. 600). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 779.

⁷³⁹ The Broadening of Vocational Education (Sob. Uzak. I, 1, No. 702). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 776-778.

⁷⁴⁰ New Statute on Teacher Training Schools (Sob. Uzak I, 2, No. 873), June 14, 1917. In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 780-781; The Introduction of the New Orthography (Circular No. 6717, June 22, 1917, of the Minister of Education). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 781-783.

⁷⁴¹ The Teaching of Ukrainian and the Removal of the Jewish Quota (Zhurnaly No. 4, 1917). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 771.

and two-class schools, are transferred to the jurisdiction of the Ministry of Education.”⁷⁴² Die Orthodoxe Kirche weigerte sich standhaft, ihre Schulen zu übergeben. Noch am 29. September, wenige Tage vor dem endgültigen Zusammenbruch jeglicher Ordnung, sandte die Synode eine Delegation zur Provisorischen Regierung mit der Bitte, die Verordnung vom 20. Juni aufzuheben.⁷⁴³ Was Reformen auf dem Gebiet der akademischen Ausbildung anbetraf, so erhielten die Hochschulen mehr Autonomie, die Ernennung der Professoren wie auch die studentische Verwaltung wurden neu geregelt.⁷⁴⁴ Die Verordnung „The founding of the University of the Don and other Institutions” verfügte die Gründung der neuen Universität Don im Juli 1917, die Einrichtung eines polytechnischen Instituts in Tiflis und die Umwandlung des Perm Zweigs der Universität von Petrograd in eine eigene Universität von Perm.⁷⁴⁵

1.1 Forderungen der Lehrerschaft

Lehrer begleiteten seit 1905 die Reformen auf dem Gebiet der Volksbildung mit eigenen Vorschlägen. Engagierte Lehrer vor allem aus den Reihen der Liberalen und der Sozialrevolutionäre hatten im Frühjahr 1905 die Gründung des Allrussischen Lehrerverbandes initiiert, der „zum Kampf für eine gründliche Reorganisation des Volksbildungswesens in Rußland auf der Grundlage der Freiheit, der Demokratisierung und Dezentralisierung“ aufrief.⁷⁴⁶ Der im Februar 1906 ins Leben gerufene Allrussische Verband der Mittelschullehrer, der in seiner Mehrheit den Kadetten nahestand, bekannte sich zu einer „demokratischen, freien und autonomen Schule“.⁷⁴⁷ Die Forderungen des Allrussischen Lehrerverbandes, einen allgemeinen, unentgeltlichen und obligatorischen

⁷⁴² The Transfer of Church Parochial School to the Jurisdiction of the Ministry of Education. In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 813.

⁷⁴³ The Sobor requests the repeal of the Law Transferring Orthodox Parochial Schools to the Jurisdiction of the Ministry of Education (Russkiiia Vedomosti, No. 222, September 29, 1917, p. 5). In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 825-826.

⁷⁴⁴ The Procedure for Appointing Professors for Vacant Posts in Institutions of Higher Learning (Sob. Uzak. I, 2, No. 613) June 17, 1917. In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 794-795; New Statute on Student-Administration Relations (Sob. Uzak. I, 2, No.1040) June 24, 1917. In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 798-799.

⁷⁴⁵ The founding of the University of the Don and other Institutions (Sob. Uzak. I, 2, No. 1227), In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 793.

⁷⁴⁶ Konstantinov, N. A. Očerki po istorii srednej školy. Gimnazii i real'nye učilišča s konca XIX v do Fevral'koj revoljucii 1917 (Konstantinov, N. A. Skizzen zur Geschichte der Mittelschule. Gymnasien und Realschulen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Februarrevolution von 1917). Moskau 1956, S. 94. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 30.

⁷⁴⁷ Konstantinov, N. A. Očerki po istorii srednej školy. Gimnazii i real'nye učilišča s konca XIX v do Fevral'koj revoljucii 1917 (Konstantinov, N. A. Skizzen zur Geschichte der Mittelschule. Gymnasien und Realschulen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Februarrevolution von 1917), S. 96. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 30.

Grundschulunterricht, eine unentgeltliche Mittel- und Hochschulbildung zu ermöglichen, den Religionsunterricht als Pflichtschulfach abzuschaffen, Unterricht in der Muttersprache einzuführen und die Volksbildung in die Hände lokaler Selbstverwaltungsorgane zu legen, wie auch die der Mittelschullehrer nach einem ungehinderten Zugang zur Mittelschule, Ermäßigung des Schulgeldes, Errichtung neuer Mittelschulen, nach Autonomie mit Blick auf die inneren Angelegenheiten der Schule und die Vergabe von Ämtern und der Schulleitung wie auch die Gestaltung des Lehrplans sollten ihren Niederschlag in den Reformvorschlägen der Provisorischen Regierung finden.⁷⁴⁸ Neben diesen beiden wichtigen Verbänden entstanden weitere pädagogische Organisationen, zu denen die Liga für Bildung, der Elternverband an Mittelschulen und auch nationale Lehrerverbände der nichtrussischen Völker zählten.⁷⁴⁹ Nach der Auflösung der Zweiten Duma im Juni 1907 mussten manche Lehrerverbände ihre Arbeit wieder einstellen. Bildungs- und Erziehungskongresse hielten bis zur Februarrevolution ihre schulpolitischen Forderungen wach. Im April 1917 meldeten sich die Lehrer mit einer Resolution des Moskauer Gebietskongresses zurück. Wie schon 1905 forderten sie die Gestaltung des Volksbildungswesens in Russland nach den Prinzipien der Freiheit, Demokratisierung und Dezentralisierung. Konkret lauteten ihre Forderungen:

„1. Selbstverwaltung und Selbstbestimmung der Schulen aller Nationalitäten auf allen Stufen unter breiter Einführung des Wahlprinzips. 2. Freiheit des Unterrichts. 3. Freiwilliger Religionsunterricht, entsprechend der lokalen Konfession, wobei die Eltern das Recht haben, ihre Kinder von den Religionsstunden zu befreien. 4. Beseitigung der Beschränkungen und Privilegien im Bildungswesen, die auf dem Geschlecht, der Nationalität, der Konfession und dem Stand beruhen. 5. Unterricht in der Muttersprache und Sicherung des Rechts der Minderheit. 6. Einheit und Aufeinanderfolge aller Schultypen. 7. Allgemeine Grundschulpflicht. 8. Unentgeltlichkeit der Bildung auf allen Stufen und Gewährleistung eines tatsächlichen Zugangs zu den Bildungseinrichtungen für alle. (...) 13. Breite Entfaltung der Vorschulerziehung und der außerschulischen Bildung. 14. Zulassung der Koedukation auf allen Schulstufen. 15. Hebung des Kulturniveaus, Verbesserung der materiellen Lage und Sicherung der persönlichen Rechtsfreiheit des Lehrers.“⁷⁵⁰

In einem Kommentar nahm die Zeitung „Russkie Vedomosti“, „Russische Nachrichten“, die die Provisorische Regierung unterstützte, Stellung zu der von den Lehrern geforderten

⁷⁴⁸ Konstantinov, N. A. Očerki po istorii srednej školy. Gimnazii i real'nye učilišča s konca XIX v do Fevral'koj revoljucii 1917 (Konstantinov, N. A. Skizzen zur Geschichte der Mittelschule. Gymnasien und Realschulen vom Ende des 19. Jahrhunderts bis zur Februarrevolution von 1917), S. 94 und S. 96. In: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 30.

⁷⁴⁹ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 30 Anm. 56.

⁷⁵⁰ Bendrikov, K. Voprosy narodnogo obrazovanija pri Vremennom pravitel'stve (Bendrikov, K. Fragen der Volksbildung unter der Provisorischen Regierung). Narodnoe prosvješćenie (Volksbildung) 1927. Nr. 3, S. 107. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 67. Die genauen von den Lehrern geforderten Maßnahmen 1905 siehe in: Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 94.

Demokratisierung des Schulwesens, zeigte Verständnis für ihre Forderungen, warnte sie allerdings vor einem Alleingang und verwies auf die Rolle der Provisorischen Regierung:

„When the old regime fell and the chains of autocracy were broken, the very first regional teachers' congress in Moscow loudly proclaimed: ‚Down with the hated inspectors of public schools! Down with the school councils! All power in the school für teachers!‘ (...) All these manifestations are quite understandable as a painful reaction against the age-old oppression by the old regime. But it would be a mistake to adopt the described means as a way out. If teachers are to take part in the administration of elementary schools, then it ought to be alongside representatives of the zemstvo and municipal self-government and – horribile dictu – alongside the organs of state power in the persons of the officials of the Ministry of Education. (...)

The road to the reform of elementary education does not lie in the capture of power by teachers' communities, nor in the abolition of regional boards of education without authority (!), but in the issuance by the Provisional Government of a new statute of elementary schools, which must be published not later than July, by the opening of the next school year.“⁷⁵¹

Als Vertreter der Provisorischen Regierung hielt Volksbildungsminister Manujlov am 9./22. April 1917 auf dem Kongress des sich einen Tag zuvor neu gegründeten Allrussischen Lehrerverbandes eine Rede und versprach: „The reforms should be carried out at the earliest date, so that the new school year can start under the conditions of the democratic school. (...) I promise you, Gentlemen, that the school reform project worked out by the conference will be submitted by the Ministry of the Provisional Government unaltered.“⁷⁵² Die Lehrerschaft zeigte sich nicht zufrieden mit den Reformabsichten des Ministeriums und forderte die Einrichtung einer Instanz aus führenden Pädagogen und Vertretern gesellschaftlicher Organisationen, die dem Ministerium in seiner Arbeit zur Seite stehen und schulpolitische Richtlinien ausarbeiten sollte: „Then the next task should be to form an advisory board attached to the Ministry, consisting of representatives of the teachers, the Peasants' Union, the Soviet of Workers and Peasants' Deputies, the cooperatives, local organs of self-government. This board will have to direct the activities of the Ministry and will be an organ linking the department with the teachers.“⁷⁵³ Damit unterstützte sie den Sowjet der Arbeiter und Soldaten, der mit Blick auf die Einrichtung eines der neuen politischen Ordnung entsprechenden Schulsystems dazu aufgerufen hatte: „Let there at least be a control

⁷⁵¹ Commentary on the Democratization of the Schools (Editorial in *Russkiiia Vedomosti*, No. 76, April 7, 1917, p. 3). In: *The Russian Provisional Government 1917. Documents*, S. 775-776. Die „*Russkii Vedomosti*“ wurden 1863 gegründet, galten als liberal, nach 1905 als Organ des rechten Flügels der Kadetten, nach der Oktoberrevolution 1917 wegen eines Artikels von Boris V. Savinkov verboten.

⁷⁵² Den' No. 29, April 9, 1917, p. 5. In: *The Russian Provisional Government 1917. Documents*, S. 773.

⁷⁵³ Ebenda.

committee appointed until there is a change in the entire governing personnel. Otherwise what kind of new wine is this in old, moldy bottles!“⁷⁵⁴

1.2 Das Staatskomitee für Volksbildung

Als „Staatskomitee für Volksbildung“ trat die geforderte Instanz am 22. April/5. Mai 1917 zum ersten Mal zusammen und entsprach dem Willen zahlreicher Vertreter der Lehrerunion, der politischen Parteien, der Selbstverwaltungskörperschaften und der Gewerkschaften sowie nahezu sämtlicher bekannter und einflussreicher Pädagogen Russlands, an der Neuordnung der russischen Schule mitzuwirken.⁷⁵⁵ Die verschiedenen politischen und gesellschaftlichen Organisationen entsandten Delegierte, so dass eine Versammlung aller an der Neuordnung des Bildungswesens in Russland interessierter Kräfte ins Leben gerufen wurde. Der Statutenentwurf des Komitees sah insgesamt 74 Delegierte von elf verschiedenen Organisationen vor, unter denen der Allrussische Rätekongress der Arbeiter- und Soldatendeputierten mit acht, der Allrussische Kongress der Bauerndeputierten mit 15, der Allrussische Lehrerverband ebenfalls mit 15 und die nichtrussischen Nationalitäten mit zehn Delegierten am stärksten vertreten waren.⁷⁵⁶ Nach den Worten Anweilers begann das Komitee ohne Anerkennung und Bestätigung der Provisorischen Regierung am 4./17. Juni 1917 mit seiner Arbeit und bekleidete bis zur Oktoberrevolution eine juristisch nicht festgelegte Stellung zwischen einem offiziellen Beratungsorgan des Ministers und einem eigenmächtig handelnden „*Parlament des Bildungswesens*“.⁷⁵⁷ So nimmt es nicht wunder, dass die Beziehungen zwischen Ministerium und Komitee von Misstrauen getragen wurden. Davon zeugt ein Artikel in der *Izvestija* vom 1. Juli, in dem es an die Adresse Manujlovs gerichtet hieß: „Two days ago this Committee adopted unanimously a resolution which stated that continued collaboration between the Committee and the Minister is futile under the present conditions, and the Committee can no longer bear the responsibility for the progress of reforms in education!“⁷⁵⁸ Auch unter Manujlovs Nachfolger Ol'denburg änderte sich das angespannte Verhältnis nicht. Obwohl Pinkevič, Mitglied des Komitees, bei Ol'denburgs Amtsantritt die Hoffnung äußerte, dass sich die Beziehungen zwischen dem neuen Minister und dem

⁷⁵⁴ *Izvestiia*, No. 30, April 1, 1917, p. 3. In: *The Russian Provisional Government 1917. Documents*, S. 772.

⁷⁵⁵ Corbach, Otto. *Moskau als Erzieher*, S. 37-38.

⁷⁵⁶ Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 65-74, S. 70 Anm. 16.

⁷⁵⁷ Ebenda, S. 70. „*Parlament des Bildungswesens*“. Kursiv bei Anweiler.

⁷⁵⁸ *Izvestiie* No. 106, July 1, 1917, p. 6. In: *The Russian Provisional Government 1917. Documents*, S. 786-787.

Komitee, „an organization put under suspicion by Manuilov“,⁷⁵⁹ nunmehr regeln könnten, ließ sein Anspruch an den Minister „to exert tremendous effort and energy in pushing through all the draft bills worked out by the *committee*“ aus Sicht der Russkie Vedomosti einen Neuanfang nicht zu.⁷⁶⁰

Die Vertreter des Allrussischen Lehrerverbandes hatten nach Anweiler im Staatskomitee das Sagen. Die Bol'sheviki, vertreten durch Anatolij V. Lunačarskij, waren ebenso wie die Liberalen eine Minderheit. Pädagogen reformpädagogischer Richtungen wie Aleksandr U. Zelenko, Nikolaj Nikolaevič Iordanskij (1863-1945), Vasilij P. Vachterov standen an der Spitze der einzelnen Kommissionen des Staatskomitees. Einige von ihnen traten nach der Oktoberrevolution in den Dienst des Volkskommissariats für Bildung. In den fünf Monaten seines Bestehens hielt das Staatskomitee 70 Sitzungen ab und verfasste über 40 Entwürfe von Gesetzen und Verordnungen für verschiedene Bereiche des Schulwesens. Zwei der wichtigsten Entwürfe waren die „Leitsätze für die Ausarbeitung der Reform der Volksbildung“ und die „Provisorische Ordnung für die allgemeinbildende öffentliche Einheitsschule“. In den „Leitsätzen“ formulierte das Staatskomitee die allgemeinen Fragen der Organisation, Finanzierung und Verwaltung des Schulwesens. Über die Rolle des Staates hieß es: „Der Staat legt auf dem Wege der Gesetzgebung die Grundsätze fest, nach denen die Verhältnisse zwischen Staat und Bevölkerung geregelt sind. Die staatlichen Normen müssen das Recht der Persönlichkeit und der Gesellschaft im Volksbildungswesen gewährleisten. Der Staat sammelt, systematisiert und veröffentlicht alle die Volksbildung betreffenden Daten und Informationen von öffentlicher Bedeutung. Er unterstützt die Entwicklung und Ausbreitung der Volksbildung mit allen ihm zur Verfügung stehenden geistigen und materiellen Mitteln. Er errichtet Bildungseinrichtungen von gesamtstaatlicher Bedeutung.“⁷⁶¹ Der zweite, der für die weitere Entwicklung bedeutendere Entwurf einer „Provisorischen Ordnung für die allgemeinbildende öffentliche Einheitsschule“ entwarf eine allgemeinbildende Schule in drei Stufen aus vierjähriger Grundschule, vierjähriger Mittelschule und dreijähriger Oberschule. Der Übergang zur nächsthöheren Schule sollte ohne Prüfungen nur aufgrund des Zeugnisses erfolgen können. Von der Oberschule stand der Weg zu allen Universitätsfakultäten und Hochschulen offen. In größeren Orten sollten Grund- und Mittelschulen zusammengefasst werden. Koedukation war für alle Schulen vorgesehen. An den Grundschulen konnten

⁷⁵⁹ Russkii Vedomosti, No. 175, August 2, 1917, p. 3. In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 785.

⁷⁶⁰ Russkii Vedomosti, No. 175, August 2, 1917, p. 3. In: The Russian Provisional Government 1917. Documents, S. 787. Kursiv im Text.

⁷⁶¹ Bendrikov, K. Voprosy narodnogo obrazovanija pri Vremennom pravitel'stve (Bendrikov, K. Fragen der Volksbildung unter der Provisorischen Regierung). Narodnoe prosvješćenie (Volksbildung) 1927. Nr. 5, S. 113-117. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 71.

Kindergärten eingerichtet werden. Jede Schule auf dem Lande und in der Stadt sollte über einen Schulgarten verfügen. Die Unterrichtsfächer der Elementarschule wurden durch Naturkunde, Erdkunde, Geschichte sowie Leibeserziehung, Gesang, Zeichnen, Modellieren und wenn möglich durch Werkarbeit erweitert. Religion blieb als Unterrichtsfach erhalten, allerdings hatten die Eltern wie auch die Schüler ab dem vierzehnten Lebensjahr nunmehr das Recht, über die Teilnahme zu entscheiden. Zudem wurde die Einrichtung weltlicher Schulen ohne Religionsunterricht erlaubt.⁷⁶² Wie einschneidend diese Erlaubnis war, wird besonders deutlich, wenn man sich vor Augen hält, dass erst wenige Zeit zuvor Viktor N. Šul'gin in seiner Schrift „Die neue Erziehung“ Religion noch als Hauptlehrfach bezeichnet hatte, das durch Schreiben, Lesen, Russisch; ein wenig Geographie, Geschichte und Naturkunde lediglich ergänzt wurde. Auch in den pädagogischen Ausführungen Tolstojs und Ušinskijs hatte die religiöse Erziehung noch eine zentrale Rolle gespielt, in den Zemstva war der Religionsunterricht aufgrund seiner Bedeutung für die dörfliche Bevölkerung immer wieder ein Streitthema gewesen.

Eine entscheidende Funktion für ein neu gestaltetes Schulleben wies Anweiler dem sogenannten „Pädagogischen Rat“ zu, der die „Wahl des Schulleiters und die Zuwahl der Lehrer sowie die selbständige Gestaltung des inneren Schullebens im Rahmen der lokalen Bestimmungen“ übernehmen sollte. Ein Verbot der körperlichen Züchtigung leitete sich aus dem Grundsatz der persönlichen Freiheit des Schülers ab.⁷⁶³

Wie die Reformvorhaben aus den Reihen der Provisorischen Regierung kämpften auch die Vorschläge des Staatskomitees für Volksbildung mit den gesellschaftlichen Realitäten des Frühjahrs 1917. Alle Reformvorschläge mussten sich zudem den politischen Umwälzungen des revolutionären Geschehens im Oktober 1917 stellen. In seinem Programm vom 1. November 1917 lobte der neue Volkskommissar für das Bildungswesen Lunačarskij die bisherige Arbeit des Staatskomitees für Volksbildung, wies aber zugleich darauf hin, dass diese Arbeit noch zu sehr vorrevolutionären pädagogischen Ideen verhaftet war und einer Überprüfung bedurfte. Wörtlich hieß es:

„Eine ganze Reihe wertvoller Gesetzesentwürfe ist vom Beginn der Revolution vom Staatskomitee für Volksbildung ausgearbeitet worden, das in seiner Zusammensetzung ganz demokratisch und an erfahrenen Spezialisten reich ist. Die Staatskommission wünscht aufrichtig die planmäßige Mitarbeiterschaft dieser Kommission. Es wendet sich an das Büro

⁷⁶² Anweiler bezieht sich in seinen Ausführungen über die „Provisorische Ordnung für die allgemeinbildende öffentliche Einheitsschule“ auf Bendrikov, K. Voprosy narodnogo obrazovanija pri Vremennom pravitel'stve (Bendrikov, K. Fragen der Volksbildung unter der Provisorischen Regierung). Narodnoe prosveščenie (Volksbildung) 1927. Nr. 6, S. 104-109. Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 73.

⁷⁶³ Ebenda.

des Komitees mit der Bitte, sofort eine Sondersitzung des Komitees zur Ausführung des folgenden Programmes anzuberaumen:

a. Prüfung der Normen für die Vertretung im Komitee im Sinne seiner noch größeren Demokratisierung

b. Prüfung der Befugnisse des Komitees im Sinne einer Erweiterung derselben und seiner Umwandlung in eine Hauptstaatsinstitution für die Ausarbeitung von Gesetzentwürfen zur vollständigen Reorganisation des Volksunterrichts und der Volksbildung in Russland auf demokratischer Grundlage.

c. Prüfung der vom Komitee schon angefertigten Gesetzesentwürfe gemeinsam mit der neuen Staatskommission, die durch den Umstand erforderlich ist, dass bei ihrer Redigierung das Komitee auf den Geist der Bourgeoisie der früheren Ministerien Rücksicht nahm, die sie übrigens auch in dieser verengerten Gestalt hemmten.

Nach dieser Prüfung werden die Gesetzesentwürfe ohne alle bürokratische Verschleppung in revolutionärer Art durchgeführt werden.⁷⁶⁴

Die Reformentwürfe des Staatskomitees für Volksbildung bildeten somit den Abschluss der vorrevolutionären Reformbestrebungen auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung. Die mit der Oktoberrevolution einsetzende Umgestaltung im kommunistischen Sinne griff in ihrer Anfangsphase noch einige Ideen auf, die sie jedoch zunehmend verwarf.

1.3 Erste konkrete bildungspolitische und schulpolitische Schritte der Bol'sheviki

Mit der Februar-Revolution und der Rückkehr Lenins und Krupskajas nach Russland hatte der Kampf gegen die Provisorische Regierung begonnen. Ziel der im Sowjet organisierten Arbeiter, Bauern und Soldaten war die Proklamierung einer neuen Staatsordnung, einer neuen Gesellschaftsordnung, zu der auch die passenden bildungspolitischen und schulpolitischen Ziele gehörten. Wenige Tage nach ihrer Ankunft in Petrograd verfasste Nadežda K. Krupskaja einen Aufruf an den gerade tagenden Allrussischen Lehrerkongress. Darin griff sie die Forderungen der Lehrer nach Freiheit, Demokratisierung und Dezentralisierung mit den Worten auf:

„Der Kampf geht jetzt um den Charakter der neuen Regierungsgewalt (...) Die Bourgeoisie will keinen radikalen Bruch mit den alten Formen der Macht, sie will lediglich Reformen, sie will, daß an die Stelle des reaktionären Volksbildungsministers ein liberaler Minister tritt, an die Stelle ungebildeter Inspektoren sachverständigere, aber grundlegende Wandlungen in der gesamten Organisation des Schulwesens wünscht sie nicht (...) Reformen von unten – das ist es, was die Bourgeoisie fürchtet. (...) Wir rufen die Lehrerschaft nicht zur Geduld auf, sondern zur Selbsttätigkeit, zur schöpferischen, revolutionären Arbeit auf dem Gebiet der

⁷⁶⁴ Die Gesetzgebung der Bolschewiki. Übersetzt und bearbeitet von Hermann Klubanski (Nachdruck von 1920). Berlin 2009, S. 84-85.

Volksbildung, Hand in Hand mit den breiten Volksmassen. Nur eine solche schöpferische revolutionäre Arbeit wird die freie Schule gewährleisten, die das Volk so nötig hat.“⁷⁶⁵

In den im Allrussischen Lehrerverband organisierten Lehrern sah Krupskaja allerdings nicht die Lehrerschaft, die zu der von ihr aufgerufenen „schöpferischen, revolutionären Arbeit auf dem Gebiet der Volksbildung“ bereit war. Aus Anlass des 1. Allrussischen Kongresses des Verbandes der Lehrer-Internationalisten, der sich im Dezember 1917 zusammengeschlossen hatte, verfasste sie den Artikel „Der Allrussische Lehrerverband und der Verband der Lehrer-Internationalisten“, in dem sie die Lehrer des Lehrerverbandes als „feindlich zur Sowjetunion eingestellt“, als „negativste Elemente der Lehrerschaft, die vom alten Regime als Erbe hinterlassen wurden“, bezeichnete.⁷⁶⁶

Erste konkrete bildungspolitische und schulpolitische Zielsetzungen der Bol'sheviki zeichneten sich in dem auf der VII. Parteikonferenz der RSDAP (B) vom 24. bis 29. April 1917 angenommenen Munizipalprogramm ab, das nach den Worten Lenins dazu dienen sollte, die „Revolution in der Provinz voranzutreiben“,⁷⁶⁷ darüber hinaus in den Erläuterungen Krupskajas zum Munizipalprogramm und ihren Abschnitten über Volksbildung in dem Entwurf für das neue Parteiprogramm.⁷⁶⁸ In ihren Erläuterungen zum Munizipalprogramm skizzierte Krupskaja zum ersten Mal den geplanten Aufbau und Inhalt einer neuen Schule. Ihre wesentliche Forderung lautete, den kostenlosen, allgemeinen und weltlichen Unterricht mit produktiver Arbeit zu verbinden. Produktive Arbeit bedeutete, dass alle Kinder und Jugendlichen von zwölf bis 16 Jahren an der gesellschaftlichen Arbeit teilnahmen, Lohnarbeit unter 16 Jahren aber verboten war. Neben Schulen sollten Heime für die Freizeitbeschäftigung der Kinder sowie sommerliche Freiluftschulen und Kolonien errichtet werden. Alle Kinder sollten eine Schulspeisung erhalten sowie mit Kleidung, Schuhen und Lernmitteln versorgt werden. Den Begriff der Einheits-Arbeitsschule formulierte Krupskaja im Zusammenhang mit ihrer Überzeugung, dass es eine einzige Schule für alle Klassen der Bevölkerung geben musste, die alle Kinder sowohl auf die körperliche als auch auf die geistige Arbeit vorbereitete, um den Klassencharakter der gegenwärtigen Schule zu vernichten. „Deshalb muß in der allgemeinen Einheitsschule der Unterricht eng mit der Produktion, mit der produktiven Arbeit verbunden werden“, führte sie aus. „Eine solche

⁷⁶⁵ Krupskaja, N. K. Pedagogičeskie sočinenija v desjati tomach (Krupskaja, N. K. Pädagogische Werke in zehn Bänden). Moskau 1957-1962. Band I, S. 402 f. Zitiert in: Anweiler Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 89.

⁷⁶⁶ Krupskaja, N. K. Grundfragen der Schulentwicklung. Der Allrussische Lehrerverband und der Verband der Lehrer-Internationalisten. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II. Berlin 1966, S. 39.

⁷⁶⁷ Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 90 Anm. 50.

⁷⁶⁸ Krupskaja, N. K. Aus der Broschüre „Materialien zur Überprüfung des Parteiprogramms“. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 15-17.

Schule wird die allgemeine Arbeitsfähigkeit der Jugend fördern und es in weitem Maße ermöglichen, dass die Selbsttätigkeit des Kindes entwickelt wird und seine individuellen Neigungen und Talente auf den verschiedenen Arbeitsgebieten Anwendung finden.“⁷⁶⁹

Die von Krupskaja im Mai 1917 verfassten schulpolitischen Ziele für das neue Parteiprogramm, das an die Stelle des Programms der RSDAP von 1903 trat, lauteten:

„In Punkt 13 des Minimalprogramms (politischer Teil) ist zu ergänzen: *völlige Weltlichkeit der Schule.*

(...)

Punkt 14 ist folgendermaßen zu formulieren: *Unentgeltliche und obligatorische allgemeine und polytechnische (theoretisch und praktisch mit allen Hauptzweigen der Produktion bekanntmachenden) Ausbildung für alle Kinder beiderlei Geschlechts bis zu 16. Jahren; enge Verbindung des Unterrichts mit gesellschaftlich-produktiver Arbeit der Kinder.*

(...)

Ferner muß ein 15. Paragraph hinzugefügt werden:

15. Die Versorgung aller Schüler mit Nahrung, Kleidung und Lernmitteln auf Kosten des Staates.

(...)

Dann muß noch ein 16. Paragraph eingefügt werden:

Die Übergabe des Volksbildungswesens in die Hände der demokratischen Organe der örtlichen Selbstverwaltung; die Beseitigung jeder administrativen Einmischung der zentralen Staatsmacht in die Aufstellung der Lehrpläne und in die Auswahl der Lehrkräfte; die Wählbarkeit der Lehrer unmittelbar durch die Bevölkerung selbst und das Recht der Bevölkerung, unliebsame Lehrer abzurufen.

(...)

Ferner muß in den Punkten des Paragraphen 5, in denen Maßnahmen zum Schutze der Arbeiterklasse aufgezählt sind, gesagt werden:

Verbot der Lohnarbeit bei Kindern unter 16 Jahren.

(Kinder unter 16 Jahren sind Kinder im Schul-, aber nicht im Vorschulalter.)⁷⁷⁰

Die von Krupskaja formulierten schulpolitischen Ziele, von denen für sie die Verbindung des Unterrichts mit gesellschaftlich-produktiver Arbeit, die polytechnische Bildung, das wichtigste war, sollten die Gesellschaft im Sinne der kommunistischen Ideologie verändern, einen neuen Menschen, den kommunistischen Menschen, erziehen. Zlata Ionovna Lilina (1882-1929), Leiterin der Abteilung Volksbildung im Petrograder Exekutivkomitee und zweite Ehefrau Grigorij Evseevič Zinov'evs (1883-1936), Vorsitzender des Petrograder Sowjets, erläuterte 1918 auf dem Allrussischen Kongress für Bildungswesen, welche

⁷⁶⁹ Školnaja municipal'naja programma (Das schulische Munizipalprogramm). In: Krupskaja, N. K. Pedagogičeskie sočinenija v desjati tomach (Krupskaja, N. K. Pädagogische Werke in zehn Bänden). Band I., S. 413. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 90.

⁷⁷⁰ Krupskaja, N. K. Aus der Broschüre „Materialien zur Überprüfung des Parteiprogramms“. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 15 -17. Die kursiv gedruckten Teile sind die Ergänzungen Krupskajas. Das neue Parteiprogramm wurde auf dem VIII. Parteitag der KPR (B) (18. bis 23. März 1919) angenommen.

Maßnahmen aus ihrer Sicht erst einmal an den Schulen ergriffen werden müssen, um einen guten Kommunisten zu erziehen:

„Wir müssen aus der jungen Generation eine Generation von Kommunisten bilden, wir müssen aus den Kindern, denn sie lassen sich formen wie Wachs, echte, gute Kommunisten machen, Und wenn wir müde abtreten, werden sie uns ersetzen, die von jung auf in den Ideen des Kommunismus aufgewachsen sind. Zu diesem Zwecke gilt es nun, ohne es auf die lange Bank zu schieben, an die Kinder heranzukommen. Dabei muss aber in erster Reihe mit dem eisernen Besen aus den Schulen und Anstalten das Bourgeoisgesinde herausgekehrt werden, alle diese Erzieher und Lehrerinnen, die vom dem Gift der bürgerlichen Weltanschauung durchtränkt sind.“⁷⁷¹

2. Richtungskämpfe im Rahmen der Entstehung des Volkskommissariats für Bildung

„Wir müssen Geduld haben, aber keine zögernde Geduld, sondern eine Geduld, die alle Kräfte zur Arbeit anspannt und nicht zur Verzweiflung treibt, wenn beim Aufbau nicht alles gleich klappt. Daraus folgt nicht, daß man sich die Arbeit zu leicht machen darf. Packen wir energisch und mit größter Anspannung zu – und wir werden den neuen Menschen schaffen.“ (Anatolij V. Lunačarskij 1918)⁷⁷²

Anatolij V. Lunačarskij trat gleich nach der Machtübernahme der Bol’ševiki 1917 mit Proklamationen an die Öffentlichkeit, in denen er die Ziele der Sowjetregierung darlegte und um die Mitarbeit der Lehrerschaft und der Intelligenz warb. In seinem Aufruf vom 29. Oktober/11. November 1917 nannte er als erstes Ziel der neuen Bildungsanstrengungen den Kampf gegen „Analphabetismus und Unwissenheit“, der mit Hilfe eines „Netzes von Schulen, die den Erfordernissen der modernen Pädagogik entsprechen“, geführt werden sollte. Die neue Schulform sollte eine „absolut weltliche Einheitsschule für alle Bürger in mehreren Stufen“ sein, beruhend auf dem Ideal der „gleichen und möglichst hohen Bildung aller Bürger“.⁷⁷³ Lunačarskij unterstrich den Unterschied zwischen Unterricht und Bildung, indem er den Unterricht als „Übertragung fertiger Kenntnisse vom Lehrer auf den Schüler“ und Bildung als „schöpferischen Prozess“, der ein Leben lang die Persönlichkeit „bereichert, verstärkt und vervollkommnet“, bezeichnete.⁷⁷⁴ Er versprach ferner eine Dezentralisierung der Schulverwaltung, indem das Schulwesen auf die Organe der örtlichen Selbstverwaltung

⁷⁷¹ Rede auf dem Allrussischen Kongress für Bildungswesen. Zitiert in: Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahten Kinder Russlands. Zürich und Leipzig 1930, S. 35. Zeninow kommentierte diese Rede mit den Worten, dass „die kommunistische Kindererziehung mit der Zerstörung des ganzen bis dahin bestehenden Erziehungsapparats eingeleitet werden“ sollte. Ebenda.

⁷⁷² Lunatscharski, A. W. Was ist Bildung? (Rede bei der Eröffnung der Lehrgänge für Instrukteure der Erwachsenenbildung) 1918. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 53.

⁷⁷³ Über die Volksbildung. Aufruf des Volkskommissars für das Bildungswesen, A. V. Lunačarskij vom 29. Oktober/11. November) 1917. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 56.

⁷⁷⁴ Ebenda, S. 57. Oskar Anweiler sieht in dieser Äußerung „den Gedanken einer proletarischen Kultur hindurchschimmern“. In: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 105.

übergehen sollte. Die Pädagogen begrüßte er „in der Arena der lichtvollen und ehrenvollen Arbeit an der Bildung des Volkes“ und sagte den Volksschullehrern erneut eine Verbesserung ihrer materiellen Lage zu. „Es wäre eine Schande“, so Lunačarskij, „die Lehrer der ungeheuren Mehrheit der russischen Kinder weiterhin in Armut zu halten.“⁷⁷⁵ An Studenten und Gymnasiasten richtete er am 12./25. November den Appell, „das Leben und die Schule zu erneuern“, drei Tage später forderte er die Lehrer noch einmal auf, den Widerstand gegen die neue Regierung aufzugeben.⁷⁷⁶ Wenige Tage zuvor, am 9./22. November 1917, hatte die neu eingerichtete Staatliche Kommission für das Bildungswesen die allgemeine Leitung des Bildungswesens in Russland erhalten, nach Anweilers Worten im „antistaatlichen Geist der Oktoberrevolution und ihren radikaldemokratischen Prinzipien“. Die Kommission sollte alle Funktionen des Volkskommissariats übernehmen und der Volkskommissar für Bildung lediglich als Bevollmächtigter auftreten.⁷⁷⁷ Das Staatskomitee für Volksbildung, das eine Zusammenarbeit ablehnte, wurde durch ein Dekret vom 23. November/6. Dezember 1917 aufgelöst, der Allrussische Lehrerverband, wie erwähnt von Krupskaja als „feindlich zur Sowjetunion eingestellt“⁷⁷⁸ bezeichnet, verlor seinen Einfluss und seine Macht mit der Gründung des kommunistischen Verbandes der „Lehrer-Internationalisten“ am 17./30. Dezember 1917, der die bolschewistischen Lehrer und auch die mit den Kommunisten sympathisierenden Lehrer zusammenfasste.⁷⁷⁹ Die Zusammensetzung und Aufgaben der Staatlichen Kommission für Bildungswesen legte schließlich ein am 13. Juni/26. Juni 1918 veröffentlichtes „Dekret über die Organisation der Volksbildung in der Russischen Republik“ fest, das „die Gesamtleitung des Volksbildungswesens in der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (...) der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen, deren Vorsitzender der Volkskommissar für das Bildungswesen ist“ übertrug.⁷⁸⁰ Allerdings behielt

⁷⁷⁵ Über die Volksbildung. Aufruf des Volkskommissars für das Bildungswesen, A. V. Lunačarskij vom 29. Oktober (11. November) 1917. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 59.

⁷⁷⁶ Diese beiden Aufrufe sind abgedruckt in: Gončarov, N. K. und N. A. Konstantinov (Hrsg.). A. V. Lunačarskij o narodnom obrazovanii (Gončarov, N. K. und N. A. Konstantinov (Hrsg.). A. V. Lunačarskij über die Volksbildung). Moskau 1958, S. 515-521. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 105.

⁷⁷⁷ Anweiler, Oskar, Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 106. Da in der Kommission und im Kommissariat die gleichen Leute saßen, entwickelte sich nach Anweiler das Kommissariat schließlich zum „eigentlichen schulpolitischen Zentrum“. Im Januar 1918 hatte das Volkskommissariat bereits 17 Abteilungen, im Juni 1918 entstand das Kollegium des Volkskommissariats als eigentliches Führungsorgan, in der Kommission arbeiteten nunmehr Personen, die nicht dem Volkskommissariat angehörten. Ebenda, S. 106-107.

⁷⁷⁸ Krupskaja, N. K. Grundfragen der Schulentwicklung. Der Allrussische Lehrerverband und der Verband der Lehrer-Internationalisten. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 39. Siehe auch: Anweiler, Oskar, Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 106

⁷⁷⁹ Ebenda.

⁷⁸⁰ Ordnung für die Organisation des Volksbildungswesens in der Russischen Republik. Dekret des Rates der Volkskommissare, veröffentlicht am 26. Juni 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 63. Corbach schrieb dazu, dass der Apparat, den Lunačarskij als Vorsitzender des Volkskommissariats schuf, von vornherein das gesamte geistige Leben in Russland regeln sollte. Dazu gehörten alle Schulangelegenheiten, die

das Dekret nur für kurze Zeit Gültigkeit. Die Kommission musste der wachsenden Macht des Volkskommissariats weichen, womit nach Anweiler die für seine Entstehung verantwortlichen „radikalen demokratischen Illusionen“ im Hinblick auf das russische Schulwesen ein Ende nahmen.⁷⁸¹

Ausgangspunkt für eine inhaltliche Auseinandersetzung der verschiedenen Gruppierungen, die nunmehr für Bildung und Erziehung verantwortlich zeichneten, waren die von einer „Beratenden Gruppe aus Pädagogen, Wissenschaftlern, Vertretern der Kunst, der Schulhygiene, aus dem Arbeitsbereich sowie der Gewerkschaften und des Verbandes der Lehrer-Internationalisten“⁷⁸² erarbeiteten wesentlichen Bausteine der angestrebten Einheits- und Arbeitsschule, die Pantelejmon Nikolaevič Lepešinskij (1868-1944), Leiter der Abteilung für Schulreform im Volkskommissariat für Bildung, am 27. Mai 1918 vor der Staatlichen Kommission für Bildungswesen vorgestellt hatte. Sie lauteten:

1. Die Schule ist für alle Bevölkerungsschichten gemeinsam, sie ist eine Einheits- und Arbeitsschule.
2. Die Schulzeit beträgt neun Jahre und gliedert sich in zwei Stufen; vom 8. bis zum 13. Lebensjahr und vom 14. bis zum 17. Lebensjahr.
3. Erwünscht sind ein ununterbrochenes Schuljahr und ein voller Schultag; die Kinder sollen mehr der Schule als der Familie gehören.
4. Die Grundsätze der Einheitschule sind: a) Einheitlichkeit der Schultypen, b) Aufeinanderfolge der Stufen; ihre Aufgabe besteht in der Heranbildung einer sozial entwickelten harmonischen Persönlichkeit.
5. Die Grundsätze der Arbeitsschule lauten: a) sie muß polytechnisch sein, b) für alle Kinder ist die körperliche Arbeit verbindlich, vom 9. Lebensjahr an sollen sie an der produktiven Arbeit teilnehmen.
6. Um die sozialen Triebe der Kinder zu entwickeln, soll die Schule den Charakter einer werktätigen Kommune annehmen.⁷⁸³

In den Reihen der genannten Beratenden Gruppe um Lepešinskij, in der Literatur auch als Moskauer Gruppe bezeichnet, herrschte Einigkeit darüber, die neue Schule als eine allgemeinbildende Einheits-Arbeitsschule polytechnischen Charakters zu gestalten. Eine andere Auffassung vertraten in den Punkten 3, 5 und 6, also über die Einteilung des Schuljahres, die Lerninhalte, den Charakter der Schule, die Vertreter der Petrograder Gruppe, die ihren Ursprung in einer von Vera Rudol'fovna Menžinskaja (1872-1944) in der Abteilung

wissenschaftlichen Anstalten, Hochschulen und Fachschulen des außerschulischen Bildungswesens, die Vorschulbildung. Corbach, Otto. Moskauer als Erzieher, S. 38-39.

⁷⁸¹ Anweiler, Oskar, Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 109.

⁷⁸² Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Berlin 1985, S. 104. Diese Beratende Gruppe war jene Moskauer Gruppe, von der im Zusammenhang mit der Petrograder Gruppe noch die Rede sein wird.

⁷⁸³ Korolev, F. F. Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917-1920 (Korolev, F. F. Skizzen zur Geschichte der sowjetischen Schule und Pädagogik). Moskauer 1959, S. 150. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 112-113.

für Kultur und Aufklärung in Petrograd einberufenen besonderen Kommission hatte, die theoretische Fragen auf dem Gebiet der Volksbildung erarbeiten wie auch Schulen begutachten sollten. Neben Menžinskaja stand dem für diese Aufgaben gebildeten Expertenrat auch Al'bert P. Pinkevič vor.⁷⁸⁴ Die führenden Vertreter der Moskauer Gruppe waren neben Pantelejmon N. Lepešinskij Viktor Markovič Pozner (1877-1957), der sich schon bald nach der Revolution mit Fragen der Schulreform auseinandersetzte, N. A. Poljanskij, Verfasser eines Entwurfs für ein Schulstädtchen,⁷⁸⁵ der schon erwähnte Historiker Michail N. Pokrovskij, der sich als Stellvertreter des Volkskommissars insbesondere für die Lehrplanarbeit in der Moskauer Gruppe interessierte.⁷⁸⁶ Viktor N. Šul'gin und Lev Grigor'evič Šapiro (1887-1957) sollten schließlich gemeinsam mit Lepešinski und Pozner innerhalb der Moskauer Gruppe eine radikale Richtung einschlagen, die die weitere Arbeit der Gruppe bestimmte.⁷⁸⁷ Volkskommissar Lunačarskij, der nach Anweiler eine vermittelnde Stellung einnahm, brachte die Unterschiede beider Lager auf den Punkt. „Das Petrograder Kollegium wirft dem Moskauer vor“, so Lunačarskij, „daß es die Schule als Erziehungsanstalt der Schulkommune aufopfere, während die Moskauer den Petrogradern vorhalten, daß sie dem Geist der Schule als solcher allzu sehr vertrauten.“⁷⁸⁸ So war der auf dem I. Allrussischen Kongress für Bildungswesen im August 1918 geführte Streit über die Frage, wie die Schule umgestaltet werden sollte, nicht zuletzt ein Streit über den richtigen kommunistischen Weg,

⁷⁸⁴ Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, S. 107. Auch Sheila Fitzpatrick bezeichnet Menžinskaja als die führende Figur der Petrograder Gruppe. Daneben nennt sie noch P. K. Šternberg, Professor für Astronomie, Ol'ga Davidovna Kameneva, Ehefrau Lev Borisovič Kamenevs und Schwester Trockijs, sowie Lev Grigor'evič Šapiro. Fitzpatrick, Sheila. *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921*. Cambridge University Press (6. Juni 2002), S. 18, S. 29.

⁷⁸⁵ N. A. Poljanskij's Entwurf für ein Schulstädtchen wurde im November 1918 in der Zeitschrift *Narodnoe prosvetščenie* veröffentlicht. Anweiler sieht in ihm das Musterbeispiel einer anarcho-kommunistischen Utopie, die selbst unter den „Moskauern“ auf Zweifel stieß. Ebenda, S. 171. Zu Einzelheiten des Entwurfs, in dessen Zentrum die Aussage „Die Befreiung der Schüler kann nur das Werk der Schüler selbst sein“ stand, siehe: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 172.

⁷⁸⁶ Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, S. 104, S. 109. Nach ihren Worten vertraten Lunačarskij und Pokrovskij in Fragen der polytechnischen Einheits-Arbeitsschule eine gemeinsame Politik in enger Zusammenarbeit mit Krupskaja. Ebenda, S. 166.

⁷⁸⁷ Ebenda, S. 109. Siehe zu der Einteilung auch Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 113 Anm. 51, der die Moskauer Gruppe als extrem und die Petrograder Gruppe als gemäßigt bezeichnet. Sheila Fitzpatrick schreibt zu den Kontrahenten: „The disputes between Narkompros and the Moscow and Petrograd education departments belong to the world of inter-departmental politics.“ Fitzpatrick, Sheila. *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921*, S. 47.

⁷⁸⁸ Protokoll der Sitzung der Staatlichen Kommission am 17. August 1918. Zitiert bei: E. I. Rudneva. N. K. Krupskaja i eë rol' v stroitel'stve sovetskoj školy (E. I. Rudneva. N. K. Krupskaja und ihre Rolle beim Aufbau der sowjetischen Schule). Moskau 1958, S. 10. Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 113.

den Bildung und Erziehung gehen sollten.⁷⁸⁹ Viktor M. Pozner beantwortete sie mit den Worten:

- „1. Die Umgestaltung der Schule in der Periode der sozialistischen Umformung der Gesellschaft stellt eine Schulrevolution dar.
2. Schulrevolution bedeutet eine völlige Zerstörung des alten Schulsystems.
3. Die neue Schulkommune bildet die Keimzelle der künftigen kommunistischen Gesellschaft.
4. Die neue Schulkommune kann nur durch den spontanen Prozeß der sozialistischen Umgestaltung des gesamten Lebens errichtet werden.
5. Die Aufgabe der bewußten Architekten der neuen Gesellschaft liegt in der Entwicklung und Vertiefung der spontanen Umgestaltung der Schule.
6. Werkzeug, Mittel und Hauptmethode dieser Umgestaltung stellt die Einführung der produktiven Arbeit in die Schule (vorzugsweise auf der I. Stufe) und die Einführung der Schule in die produktive Arbeit (vorzugsweise auf der II. Stufe) dar.“⁷⁹⁰

Lunačarskij distanzierte sich von Pozners Programm, das die Schulkommune als die „Keimzelle der zukünftigen kommunistischen Gesellschaft“ betrachtete. In seiner Rede verwies er auf Lev Tolstoj und Pëtr Alekseevič Kropotkin (1842-1921) als Väter der Schulkommune und bezeichnete ihr „Ideal einer Assoziation von Produktionsgemeinschaften“ als unvereinbar mit dem Kommunismus marxistischer Prägung. Wenn man den Kommune-Begriff verwende, so Lunačarskij, entstehe leicht die Gefahr des Utopismus und eines anarchischen Kommunismus.⁷⁹¹ Unterstützung fand der Kommune-Begriff, den Lunačarskij in seiner Rede ablehnte, in N. A. Poljanskij, der auf dem vorausgegangenen Kongress der Internationalistischen Lehrer im Juni 1918 für das Ziel der pädagogischen Revolution sogar weitaus radikalere Worte gefunden hatte als Pozner: „Um die Schule neuen Typs zu errichten“, wollte er „die alte Schule totschiagen“, forderte, dass „alles Veraltete aus der Schule entfernt werden (muß): die Schulbänke, die Fachstunden, die Schulaufgaben nach Lehrbüchern – mit einem Wort alles, was sich mit dem Begriff Schule verbindet, muß vertrieben werden.“⁷⁹² Lev G. Šapiro war als Vertreter der radikalen Richtung der Auffassung, dass es nicht allein „auf eine Unterrichtsreform ankomme, sondern auf die

⁷⁸⁹ In Punkt 8 der Ordnung für die Organisation des Volksbildungswesens war festgehalten, dass die Staatliche Kommission den Allrussischen Kongress für das Bildungswesen „beruft und eröffne“, in Punkt 9, aus welchen Vertretern sich der Kongress zusammensetzt. Siehe dazu: Ordnung für die Organisation des Volksbildungswesens in der Russischen Republik. Dekret des Rates der Volkskommissare, veröffentlicht am 26. Juni 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 64.

⁷⁹⁰ Protokoly 1-go Vserossijskogo s-ezda po prosveščeniju (Aus den Protokollen des I. Gesamtrussischen Kongresses für Bildungswesen). Moskau 1919, S. 32. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 114.

⁷⁹¹ Protokoly 1-go Vserossijskogo s-ezda po prosveščeniju (Aus den Protokollen des I. Gesamtrussischen Kongresses für Bildungswesen). Moskau 1919, S. 45. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 114.

⁷⁹² In: Pravda vom 3. Juni 1918. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 115.

Organisierung des gesamten gemeinschaftlichen Lebens der Kinder in einer idealen kulturellen Umwelt“.⁷⁹³ Er wollte die „bürgerlichen Schulen mit scholastischen Unterrichtsmethoden“ ganz abschaffen und an ihrer Stelle proletarische und bäuerliche Jugendklubs und Fabriksschulen errichten.⁷⁹⁴ Jahre später, im Februar 1930, erinnerte Krupskaja, deren Position in den Auseinandersetzungen zwischen der Moskauer und Petrograder Gruppe nach Anna Gock in der Literatur umstritten ist,⁷⁹⁵ im Schlusswort ihrer Rede „Die sozialistische Basis des Systems der Volksbildung“ auf der Beratung der Gesellschaft marxistischer Pädagogen im Zusammenhang mit der 1918 im Volkskommissariat diskutierten Frage, ob die Schule überhaupt notwendig sei, an einen Artikel Šapiros, in dem er beweisen wollte, dass es „im Sozialismus keine Schule zu geben brauchte“. Ihre Antwort lautete nunmehr: „Die Schule ist notwendig. Die Schule, die ein organisatorisches Zentrum sein wird, eine solche Schule wird zweifellos eine sehr große Rolle spielen.“⁷⁹⁶ Den Grund für Krupskajas späten Rückgriff auf diesen Artikel sieht Krüger-Potratz darin, dass Šul’gin zu jenem Zeitpunkt die Auseinandersetzung über die Auflösung der Schule erneut entfachte, sie aber auf Šapiro zurückgriff, um Šul’gins Namen nicht zu nennen, da sie mit ihm in manchen Punkten übereinstimmte,⁷⁹⁷ nach Anweiler „sehr stark in den Bann der von Šul’gin propagierten Gedanken“⁷⁹⁸ geraten war. Mit der sich verschärfenden Kampagne gegen die „linken“ Pädagogen in den 1930er Jahren sollte

⁷⁹³ Narodnoe prosvěšćenie (Volksbildung) 1919. Nr. 26-28, S. 21 f. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 146.

⁷⁹⁴ Šapiro, L. Naš put’ k voprosu vtoroj stupeni (Šapiro, L. Unser Weg zu den Fragen der zweiten Stufe). Narodnoe prosvěšćenie (Volksbildung) 1919. Nr. 37/38, S. 3-5. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 146. Anna Gock sah in den Äußerungen Šapiros und auch Šul’gins zu jener Zeit bereits Ansätze der Theorie vom Absterben der Schule. Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, S. 109.

⁷⁹⁵ Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, S. 112.

⁷⁹⁶ Krupskaja, N. K. Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit. Die sozialistische Basis der Volksbildung. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 255. Anweiler erwähnt, dass Krupskaja und Lunačarskij einen Entwurf Šapiros für das Parteiprogramm unterschrieben, der von der Programmkommission unter dem Vorsitz Lenins allerdings abgelehnt wurde. Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 176 und S. 176 Anm. 172.

⁷⁹⁷ Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 224.

⁷⁹⁸ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 424. Anweiler zählt Šul’gin zu den anarcho-kommunistischen Pädagogen, ebenso Poljanskij, Pozner, Šapiro wie auch das Volkskommissariat für Bildungswesen der Ukrainischen SSR unter Grin’ko und Rjappo. Siehe: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 171.

schließlich auch Šul'gin in Ungnade fallen,⁷⁹⁹ Krupskaja sich von ihm distanzieren, seine „Theorie vom Absterben der Schule“ als „glupaja antileninskaja ideja“ bezeichnet werden.⁸⁰⁰ Unabhängig von den Forderungen der Moskauer und der Petrograder Gruppe hatte der I. Allrussische Kongress für das Bildungswesen im August 1918 deutlich gezeigt, wie weit sich die nunmehr diskutierte Pädagogik beider Seiten bereits von vorrevolutionären reformpädagogischen Ideen entfernt hatte. Reformpädagogik und kommunistische Pädagogik standen sich exemplarisch in Ivan I. Gorbunov-Posadov, Mitbegründer des „Hauses des freien Kindes“, und Vladimir Petrovič Potëmkin (1874-1946), Vertreter der Moskauer Abteilung für Volksbildung, gegenüber. Gorbunov-Posadov appellierte an die Teilnehmer des Kongresses, nicht die Idee des Klassenkampfes zum Ausgangspunkt der Erziehung zu machen und verteidigte die private Initiative im Schulwesen, da sich nach seiner Auffassung nur in Freiheit ein neues gesellschaftliches Leben entwickeln konnte. Potëmkins Erwiderung war unmissverständlich: „Wir erklären offen“, so seine Worte, „daß wir gegen die Freiheit der Privatschule sind. (...) Die Freiheit des Unterrichts in der Privatschule bedeutet das Recht der Bourgeoisie, frei und ungehindert neue Ketten für das Volk zu schmieden, von denen wir es gerade befreit haben. (...) Eure Freiheit ist die Freiheit der Bourgeoisie; unsere Freiheit ist die der armen Bauernschaft und des Proletariats (...) Wer gegen uns ist, dem nehmen wir die Freiheit.“⁸⁰¹

3. Der Kampf gegen den Analphabetismus

„Die Hauptaufgabe der Mitarbeiter im Bildungswesen und der Kommunistischen Partei, als der Vorhut im Kampf, muß darin bestehen, die Erziehung und Schulung der werktätigen Massen zu fördern, damit die alten Gewohnheiten, die alten Gepflogenheiten überwunden werden, die uns die alte Ordnung als Erbe hinterlassen hat.“ (Lenin 1920)⁸⁰²

⁷⁹⁹ Nach Krüger-Potratz wurde „links“ für linke bzw. linkssektiererische Abweichungen in Anführungszeichen gesetzt, da es links der Generallinie der Partei nichts mehr geben konnte. Die Bezeichnung „rechte Opposition“ war in der sowjetischen Pädagogikdiskussion dagegen ungebräuchlich. Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 188 Anm. 1.

⁸⁰⁰ Nach den Worten Korolevs beging Šul'gin den Fehler, aus der Theorie, dass der Staat im Kommunismus absterbe, abzuleiten, dass auch die Schule absterbe. Korolev, F. F. Lenin und die Pädagogik, Berlin 1975, S. 162. Die Theorie vom „Absterben der Schule“ wurde durch Verfügung des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931 endgültig verworfen. Siehe: Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 19.

⁸⁰¹ Protokoly 1-go Vserossijskogo s-ezda po prosveščeniju (Aus den Protokollen des I. Gesamtrossischen Kongresses für Bildungswesen). Moskau 1919, S. 51. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 116.

⁸⁰² Lenin, W. I. Rede auf der Gesamtrossischen Konferenz der Ausschüsse für politisch-kulturelle Aufklärung bei den Gouvernements- und Kreisabteilungen für Volksbildung, 3. November 1920. In: Ders. Über Volksbildung. Artikel und Reden. Berlin 1961, S. 341.

Die Dringlichkeit des von Lunačarskij in seinem Aufruf vom 29. Oktober/11. November 1917 geforderten Kampf gegen „Analphabetismus und Unwissenheit“ basierte auf den Ergebnissen der Ersten Allgemeinen Volkszählung des Russischen Reichs vom 28. Januar 1897 und einzigen vor der Oktoberrevolution.⁸⁰³ 1905 der Öffentlichkeit vorgestellt, hatte sie ein sehr niedriges durchschnittliches Bildungsniveau für das Russische Reich offenbart.⁸⁰⁴ Anweiler spricht davon, dass ein knappes Drittel der 10- bis 30-Jährigen lesen und schreiben konnte. Unter den Männern lag die Zahl der Analphabeten bei 70,7 Prozent, unter den Frauen bei 86,9 Prozent. Auf dem Lande konnten mit 82,6 Prozent weitaus weniger Menschen lesen und schreiben als in der Stadt mit 54,7 Prozent. Als Gesamtzahl der Lese- und Schreibkundigen nennt er 21,1 Prozent.⁸⁰⁵ Der von Anweiler angeführte Ökonom und Politikwissenschaftler Nicholas De Witt bezeichnete in seiner Untersuchung über die Situation von Bildung und Beschäftigung in der Sowjetunion unter Berufung auf die Volkszählung 1897 insgesamt 24 Prozent der Bevölkerung über neun Jahre als lese- und schreibkundig, 35,8 Prozent der Männer und 12,4 Prozent der Frauen, auf dem Lande konnten 19,6 Prozent der Bewohner lesen und schreiben, in der Stadt 52,3 Prozent.⁸⁰⁶ Auch Hildermeier verweist auf die „einzig verfügbaren Gesamtdaten des Allrussischen Zensus von 1897“ und führt an, dass „nur 29,3 Prozent aller Männer und 13,1 Prozent aller Frauen, i.e. 21,1 Prozent der zarischen Untertanen beiderlei Geschlechts lesen und schreiben“ konnten.⁸⁰⁷ Dieses aus seiner Sicht „betrübliche Bild“ möchte er mit dem Verweis darauf erhellen, dass sich die genannten Zahlen auf das gesamte Russische Reich, „von Warschau bis Vladivostok“ bezogen und somit die 84,1 Prozent der Gebildeten im europäischen Teil des Reichs wegen der dünnen

⁸⁰³ Hans-Jakob Tebarth präzisiert in seiner Untersuchung der Geschichte der Ersten Allgemeinen Volkszählung, dass es bis zur Mitte des Jahrhunderts bereits sogenannte Revisionen gab, die jedoch nicht mehr den Anforderungen der wissenschaftlichen Statistik genügten. Tebarth, Hans-Jakob. Zur Geschichte der Ersten Allgemeinen Volkszählung des Russischen Reiches vom 28. Januar 1897. In: Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Band 38. Heft 1. 1990, S. 73.

⁸⁰⁴ Die Veröffentlichung erfolgte 1905 in 25 durchnummerierten Tabellen, die Lesefähigkeit in Tabelle XV. Ebenda, S. 85. Tebarth hält fest, dass die Ergebnisse für die sozialhistorische Erforschung des vorrevolutionären Russlands von großer Bedeutung sind, für die Gesellschaftspolitik zum Zeitpunkt ihrer Veröffentlichung allerdings kaum noch relevant waren. Ebenda, S. 86.

⁸⁰⁵ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 35 und S. 35 Anm. 68. Anweiler/Meyer nennen für 1897 insgesamt 26,3 Prozent lese- und schreibkundige Männer und Frauen ab neun Jahren, davon 39,1 Prozent Männer und 13,7 Prozent Frauen.

⁸⁰⁶ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Statistischer Anhang. Die Entwicklung des Analphabetentums (Quelle: N. De Witt. Education an Professional Employment in the USSR. Washington 1961, S. 72), S. 461. Siehe zu den Zahlen auch Kalašnikov, A. G. Er schrieb, dass nach der Volkszählung 1897 „24 Prozent der Bevölkerung im Alter von neun und mehr Jahren des Lesens und Schreibens kundig“ waren, davon 35,8% der Männer und 12,4% der Frauen, nannte also die gleichen Zahlen wie Anweiler. Er erläuterte dazu, dass die Russen und die Völker Westrusslands den höchsten Prozentsatz an Lese- und Schreibkundigen besaßen, den kleinsten die Völker des Ostens und des Nordens. Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR, S. 5.

⁸⁰⁷ Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1259. Er bezieht sich bei den 21,1 Prozent auf die von Anweiler genannte Zahl in: Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland, S. 35. Im Statistischen Anhang wurden 24 Prozent genannt.

Besiedlung in vielen Regionen statistisch „kaum ins Gewicht“ fielen. Wenn auch nach 1905 die Alphabetisierung der Bevölkerung in der Weise einen großen Sprung machte, dass nach Hildermeier 68 Prozent der 1913 eingezogenen Rekruten lesen und schreiben konnten, um 1914 „über die Hälfte“ der Kinder zwischen acht und elf Jahren im gesamten Russischen Reich, sogar 60 Prozent im europäischen Teil, eine Schule besuchten,⁸⁰⁸ lautete die Forderung in der ersten Deklaration des Volkskommissariats für Volksbildung nach wie vor: „Es ist nötig, in kürzester Frist die allgemeine Liquidierung des Analphabetentums auf dem Wege der Organisierung eines Netzes von Schulen, welche den Forderungen der modernen Pädagogik entsprechen, und durch die Einführung des obligatorischen Unterrichts zu erreichen.“⁸⁰⁹ Das bedeutete nichts anderes, als dass das Analphabetentum der russischen Bevölkerung trotz des genannten Rückgangs auch in den folgenden Jahren das wesentliche Problem blieb, das der raschen Umgestaltung der Gesellschaft im Wege stand. Am 26. Dezember 1919 unterschrieb Lenin ein Dekret über die Liquidierung des Analphabetentums, „um der gesamten Bevölkerung der Republik die Möglichkeit einer bewußten Teilnahme am politischen Leben des Landes einzuräumen“.⁸¹⁰ Eine besondere „Allrussische Kommission zur Liquidierung des Analphabetentums“ wurde durch ein Dekret des Rates der Volkskommissare vom 19. Juni 1920 dem Volkskommissariat für Bildungswesen zur Seite gestellt. In den Gouvernements, Kreisen und Amtsbezirken entstanden lokale Kommissionen.⁸¹¹ „Aber schon allein der Umstand, daß eine Außerordentliche Kommission zur Liquidierung des Analphabetentums gebildet werden mußte, beweist“, kritisierte Lenin, „daß wir (wie sollte ich mich milder ausdrücken?) so etwas wie Halbwilde sind, denn in einem Lande, wo die Menschen keine Halbwilden sind, wäre es eine Schande, eine außerordentliche Kommission zur Liquidierung des Analphabetismus zu gründen; dort

⁸⁰⁸ Ebenda, S. 1260.

⁸⁰⁹ Zitiert in: Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 70. Die Zahl der Grund-, Siebenjahres- und Zehnjahresschulen betrug 1914/15 105.524 Schulen und 7.896.000 Schüler; die Zahl der mittleren Fachschulen 450 und 54.300 Schüler; Hochschulen und Universitäten 105 und 127.400 Studenten. Die Entwicklung des sowjetischen Bildungssystems. In: Anweiler/Meier. Dokumente, S. 36.

⁸¹⁰ Über die Liquidierung des Analphabetentums unter der Bevölkerung der RSFSR. Dekret des Rates der Volkskommissare vom 26. Dezember 1919. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 98-99. Der Schriftsteller Konstantin Paustowski kritisierte im Zusammenhang mit der Liquidierung des Analphabetentums die Art und Weise, wie die Sprache Russisch dem Volk beigebracht wurde und fürchtete eine Vereinfachung der Sprache, die sich seiner Meinung nach in den unzähligen Abkürzungen zeigte. So hieß Likvidacija Bezgramotnosti zum Beispiel LikBes. Siehe dazu: Westerman, Frank. Ingenieure der Seele, S. 96-97. Der im Vorwort erwähnte Schriftsteller Boris Andreewič Pil'njak, Autor des Romans „Das nackte Jahr“, erfand nach Trockij solche aus Anfangsbuchstaben zusammengesetzte Wortgebilde, vor allem für die Bezeichnung von Behörden und Unternehmen, selbst, da er darin „das Aufheulen der revolutionären Elementargewalt“ hörte, so zum Beispiel in GLAWBUM für das Hauptamt für Papierzuteilung. Trotzki, Leo. Literatur und Revolution, S. 68.

⁸¹¹ Bis 1929 erschienen weitere Dekrete und Anweisungen der Staats- und Parteiorgane, die die Beseitigung des Analphabetismus der russischen Bevölkerung zum Inhalt hatten. Die wichtigsten siehe: Anweiler/Meier. Dokumente, S. 100. Über die Arbeit zur Liquidierung des Analphabetentums, Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 17. Mai 1929, S. 166-168.

liquidiert man das Analphabetentum in den Schulen.“⁸¹² Das Analphabetentum bezeichnete er als zweiten der drei Hauptfeinde, der erste war die kommunistische Hoffart, der dritte die Bestechlichkeit, die der politischen Aufklärung gegenüberstanden: „Der Analphabet steht außerhalb der Politik“, so Lenin, „man muß ihm zuerst das Abc beibringen. Ohne das kann es keine Politik geben, ohne das gibt es nur Gerüchte, Tratsch, Märchen, Vorurteile, aber keine Politik.“⁸¹³

Volkskommissar Lunačarskij ging es nicht allein darum, den Menschen das Lesen und das Schreiben beizubringen, sie sollten ihre neuen Fähigkeiten auch anwenden. „Was aber ist ein lese- und schreibkundiger Mensch wert, der überhaupt kein Buch liest?“, fragte er in seiner Rede bei der Eröffnung des I. Allrussischen Kongresses für Erwachsenenbildung am 6. Mai 1919 und antwortete: „Das ist ein Mensch, der dazu verurteilt ist, wieder ins Analphabetentum zu verfallen.“⁸¹⁴ Neben den Dorflesestuben nahmen Rote Ecken und Klubs den Kampf gegen das Analphabetentum auf, leisteten politische und kulturelle Aufklärungsarbeit, die unabdingbar für den Aufbau einer neuen Gesellschaftsordnung war. Der Kampf gegen das Analphabetentum wie auch politische Aufklärungsarbeit dauerten auch nahezu ein Jahrzehnt nach der Revolution noch an. Die alte Methode der Liquidierung des Analphabetismus, die darin bestand, dass der „Liquidator des Analphabetentums“⁸¹⁵ in seinem Zimmer saß und der Lernwillige zu ihm gehen musste, hielt Lunačarskij nach Jahren der Erfahrung für unzureichend. Wirkungsvoller schien aus seiner Sicht die Arbeit mit Gruppen. Darüber hinaus musste dem Analphabeten, der in der Regel Bauer war, Literatur in die Hand gegeben werden, damit er begriff, dass das Lesen zu den notwendigsten wirtschaftlichen Handlungen gehörte, „daß er ohne das nicht leben kann“.⁸¹⁶ Die Dorflesestube wie sie Lunačarskij vorschwebte, sollte zum Zentrum dieser Anstrengungen werden. Sie sollte im Dorf der Ort sein, wo sich der Bauer Auskunft holen konnte, wo Gesetze, Dekrete und Zeitungen vorgelesen wurden, ein Ort, der das Leben im Dorf verfolgte. Die Dorflesestube war Ort der Wandzeitung, war Bibliothek und Lesezimmer, Ratgeberin und Versammlungsort in einem. Von Zeit zu Zeit sollten dort auch Vorträge über wichtige Kulturfragen, Fragen der Gesundheit und der Landwirtschaft gehalten werden. Die Dorflesestuben mussten tatkräftige Überzeugungsarbeit leisten, da die Bauern aufgrund ihrer

⁸¹² Lenin, W. I. Die neue Ökonomische Politik und die Aufgaben der Abteilung für politische Aufklärung. Referat auf dem II. Gesamtrussischen Kongreß der Abteilungen für politische Aufklärung, 17. Oktober 1921. In: Ders. Über Volksbildung, S. 380.

⁸¹³ Ebenda, S. 383.

⁸¹⁴ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Erwachsenenbildung in Sowjetrußland (Rede bei der Eröffnung des I. Allrussischen Kongresses für Erwachsenenbildung am 6. Mai 1919. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 55.

⁸¹⁵ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus (Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongreß der Lehrer vom Januar 1925 in Moskau) In: Ders. Über die Volksbildung, S. 129.

⁸¹⁶ Ebenda.

Normen und Traditionen Alphabetisierungskampagnen besonders kritisch gegenüberstanden.⁸¹⁷ Sergej Gessen warf aus diesem Grunde den offiziellen Versuchen, den Analphabetismus zu bekämpfen, vor, dass sie dem politischen Propagandazweck zu sehr untergeordnet wären und die Ergebnisse somit nur äußerst gering bleiben konnten. Zudem wurde aus seiner Sicht nicht ausreichend Geld für diese Form der Erwachsenenbildung zur Verfügung gestellt.⁸¹⁸

Die wachsende Macht der Partei blieb in den darauffolgenden Jahren nicht ohne Einfluss auf die Ziele des nach wie vor geführten Kampfs gegen den Analphabetismus. In einem Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 17. Mai 1929 „Über die Arbeit der Liquidierung des Analphabetentums“ forderten die Verantwortlichen unter Berücksichtigung der „Aufgaben der sozialistischen Umgestaltung der Volkswirtschaft und de(s) gewaltigen Drang(s) der werktätigen Massen zur Erhöhung ihres kulturellen Niveaus“⁸¹⁹ neue Maßnahmen für die Beseitigung des Analphabetentums in der Bevölkerung, die ganz konkret die Partei und gesellschaftliche Organisationen einbinden sollten. Sie betrafen noch immer einen hohen Prozentsatz der Bevölkerung, da von 1897 bis 1926 nach den Angaben Gessens der Anteil der Frauen und Männer, die lesen und schreiben konnten, von 22,3 Prozent lediglich auf 39,6 Prozent angewachsen war.⁸²⁰

4. Pädagogik und Politik

„Die Schule muß ein Werkzeug der Diktatur des Proletariats werden, das heißt, sie soll nicht nur die Prinzipien des Kommunismus im allgemeinen vermitteln, sondern sie muß auch dem ideologischen, organisatorischen und erzieherischen Einfluß des Proletariats auf die halbproletarischen und nichtproletarischen Schichten der werktätigen Massen Geltung verschaffen.“ (Aus dem Programm der KPR (B) 1919)⁸²¹

Das von Lenin am 26. Dezember 1919 unterschriebene Dekret über die Liquidierung des Analphabetentums sollte „der gesamten Bevölkerung der Republik die Möglichkeit einer

⁸¹⁷ Ebenda, S. 129-130. Nach Hildermeier standen die Bauern Bildung kritisch bis ablehnend gegenüber. Ihnen reichten elementare Kenntnisse aus. Er führt eine Erhebung von 1911 an, die besagt, dass fast drei Viertel der Elementarschüler nur zwei Jahre in die Schule gingen, nur 4,7 Prozent besuchten die vierte Klasse. Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands, S. 1260.

⁸¹⁸ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 67.

⁸¹⁹ Über die Arbeit zur Liquidierung des Analphabetentums, Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 17. Mai 1929. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 166.

⁸²⁰ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 68. Hier findet sich eine Tabelle zur Alphabetisierung: Der Anteil der des Lesens und Schreibens Kundigen betrug 1897 bei Männern 31,8%, bei Frauen 13,1%, gesamt 22,3%; 1920 bei Männern 40,9%, bei Frauen 24,4%, gesamt 31,9%; 1926 bei Männern 50,8%, bei Frauen 29,2%, gesamt 39,6%.

⁸²¹ Entwurf des Programms der KPR (B). Programmpunkt: Auf dem Gebiet der Volksbildung. In: Lenin. Über Volksbildung, S. 282.

bewußten Teilnahme am politischen Leben des Landes“ ermöglichen,⁸²² eines politischen Lebens, zu dem auch Bildung und Erziehung gehörten, das nunmehr allein von den Bol'sheviki bestimmt wurde. Wie die an anderer Stelle erwähnte Diskussion auf dem I. Allrussischen Bildungskongress im August 1918 zwischen Gorbunov-Posadov, der die private Initiative im Schulwesen weiter verteidigte, und dem Vertreter der Moskauer Gruppe Potëmkin, der sich gegen die Freiheit der Privatschule aussprach, die er mit der Freiheit der Bourgeoisie gleichsetzte, gezeigt hatte, verdrängten revolutionäre pädagogische Ansätze zunehmend die letzten reformpädagogischen Kräfte im Bereich des Bildungswesens. Schützenhilfe erhielt Potëmkin von Lenin, der in seiner Rede auf dem Kongress der Schule unmissverständlich die wesentliche Rolle „im Kampf für den Sturz der Bourgeoisie“ zugewiesen und die „bürgerliche Kultur“ beschuldigt hatte, ihre Bildung zu nutzen, um „gegen die werktätigen Massen auf(zu)treten“.⁸²³ Das neue System setzte ausschließlich auf staatliche Macht, bekämpfte jede Form privater gesellschaftlicher Ansätze und schränkte nach Einschätzung des Pädagogen und Psychologen Pëtr Fëdorovič Kapterev (1849-1922), Anhänger der Lernschule, seit den 1920er Jahren eine öffentliche pädagogische Diskussion immer weiter ein. Schon 1918 hatte Kapterev unter dem Eindruck der wachsenden Kluft zwischen der politischen Pädagogik des Bolschewismus und den Bestrebungen der vorrevolutionären liberalen und sozialistischen Intelligenz geschrieben, dass die russische Schule „unter ein schweres Joch und unter eine noch größere Abhängigkeit von der Zentralgewalt“ geraten wäre als vor der Revolution.⁸²⁴ In einem 1921 veröffentlichten Aufsatz über „Pädagogik und Politik“ sprach er sich noch einmal eindeutig gegen eine Unterordnung der Erziehung unter die politischen Ziele der herrschenden Partei aus. Er befürchtete, dass sich in einem solchen Fall die Pädagogik, die für ihn in ihrem Wesen unpolitisch war, in eine „einfache Dienerin der Parteipolitik“ verwandeln würde.⁸²⁵ Kapterev und mit ihm der Petersburger Professor und Historiker Ivan Michajlovič Grevs (1860-1941) hielten auch nach der Revolution an der Idee

⁸²² Über die Liquidierung des Analphabetentums unter der Bevölkerung der RSFSR. Dekret des Rates der Volkskommissare vom 26. Dezember 1919. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 98-99.

⁸²³ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß für Bildungswesen, 28. August 1918. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2. Berlin 1975, S. 42.

⁸²⁴ Kapterev, P. F. Besprechung des Buchs „Organizacija avtonomnoj školy“ („Die Organisation der autonomen Schule“). Pedagogičeskaja mysl' (Der pädagogische Gedanke) 1918. Nr. 9-12, S. 147-149. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 100-101.

⁸²⁵ Nikolaj A. Konstantinov bezeichnete die Schriften der Pädagogen Kapterev (Über die Selbstverwaltung und die Disziplin der Schule. In: Pädagogischer Gedanke Nr. 1-4, Jg. 21) und Grevs (Zwei pädagogische Ideale. Ebenda) als „bürgerliche Einflüsse“. Solche bürgerlichen Kräfte versuchten nach Konstantinov, „auf der ganzen ideologischen Front zum Angriff überzugehen“. Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 12. Auch Fëdor Filippovič Korolev kritisierte in „Lenin und die Pädagogik“ Pädagogen, die Erziehung und Bildung „von konkreten historischen Bedingungen, von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, von den Entwicklungstendenzen der Gesellschaft“ trennten. Sie erkannten nicht „den grundsätzlichen Unterschied zwischen dem Sowjetstaat und dem feudal-bürgerlichen Staat“. Das galt nach Korolev auch für Ventcel'. In: Korolev, F. F. Lenin und die Pädagogik. Berlin 1975, S. 155.

einer „autonomen Schule und Pädagogik“⁸²⁶ fest. Dem Vorwurf, dass die Bol'sheviki die Pädagogik zu einer einfachen Dienerin der Parteipolitik herabstufen würden, suchte Anatolij V. Lunačarskij mit einem Auszug aus dem Programm der Kommunistischen Partei über die Volksbildung zu begegnen, in dem es hieß, dass „in der Periode der Vorbereitung der Bedingungen, die die vollständige Vorbereitung des Kommunismus ermöglichen, die Schule nicht nur Vermittler der Prinzipien des Kommunismus im allgemeinen sein (darf), sondern sie muß auch Vermittler des ideologischen, organisatorischen und erzieherischen Einflusses des Proletariats auf die halbproletarischen und nichtproletarischen Schichten der werktätigen Masse sein, um eine Generation zu erziehen, die fähig ist, den Kommunismus endgültig zu errichten“.⁸²⁷ Mit Verweis auf den VIII. Parteitag der Kommunistischen Partei im März 1919, vor allem aber auf Lenin, betonte Lunačarskij, dass es „keine Formen der Wissenschaft und Kunst (gäbe), die nicht mit den großen Ideen des Kommunismus und der unendlich mannigfaltigen Arbeit zur Schaffung der kommunistischen Wirtschaft verbunden wären“.⁸²⁸ Diese Aussage konnte nichts anderes heißen, als dass die Ziele der Kommunistischen Partei und des Proletariats übereinstimmten und Wissenschaft und Kunst, also die Inhalte von Bildung und Kultur, aber auch von Wissenschaft und Technik nahezu untrennbar mit der Idee des Kommunismus verbunden waren, in der Folge Persönlichkeiten wie Gorbunov-Posadov, Kapterev und Grevs, die die Pädagogik nicht den Zielen der Partei unterordnen wollten, durch Persönlichkeiten wie Pinkevič und Šul'gin ersetzt wurden, die in der marxistisch-leninistischen Lehre den Weg der neuen Pädagogik sahen. Pinkevič und Šul'gin arbeiteten neben Pavel P. Blonskij und Stanislav T. Šackij, Aleksej G. Kalašnikov, Verfasser der 1919 erschienenen Schrift „Das Problem der industriellen Arbeitsschule“ und des Buchs „Die Volksbildung in der UdSSR“ und Moisej Michajlovič Pistrak, ab 1922 Leiter einer Schulkommune in Moskau, in der Erziehungswissenschaftlichen Sektion unter der Führung Krupskajas. Bis zum Beginn der 1930er Jahre galt Pinkevič als führender sowjetischer Erziehungstheoretiker und trat als Kritiker pädagogischer Auffassungen hervor, die von der marxistisch-leninistischen Lehre abwichen. In der Diskussion um die Stellung der Schule im politischen Klassenkampf forderte er eine „organisierte Teilnahme der Partei des Proletariats an der Arbeit der Schule“. Nur durch die Kontrolle der Partei konnten aus seiner Sicht „aus der Verbindung der Schule mit der Gegenwart diejenigen Resultate hervorgehen, die dabei

⁸²⁶ Kapterev, P. F. *Pedagogika i politika* (Kapterev, P. F. Pädagogik und Politik). *Pedagogičeskaja mysl'* (Der pädagogische Gedanke) 1918. Nr. 9-12, S. 43-49. In: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 156.

⁸²⁷ Programm der Kommunistischen Partei Rußlands (B), beschlossen auf dem VIII. Parteitag der KPR (B) vom 18. bis 23. März 1919. Zitiert in: Lunatscharski, A. W. Wladimir Iljitsch und die Volksbildung. In: Ders. *Über die Volksbildung*, S. 30.

⁸²⁸ Ebenda, S. 37.

erzielt werden sollen“.⁸²⁹ Trotz der in diesen Aussagen erkennbaren Einordnung der Schule und Erziehung in den politischen Kampf blieben jene in den ersten Jahren nach der Revolution interessiert aufgenommenen pädagogischen Ideen aus dem westlichen Ausland für Pinkevič eine wichtige Erfahrung, so dass er noch 1929 die Worte fand: „Die sowjetische Pädagogik hat sich in ihrer Entwicklung auf die Errungenschaften der fortschrittlichen ausländischen Pädagogik gestützt. Die Namen vieler westeuropäischer und amerikanischer Pädagogen sind der sowjetischen Pädagogik wohl bekannt, da ihre Methoden in der Praxis der sowjetischen Schulen angewendet werden.“⁸³⁰ Nur wenige Zeit später sollte sich der politische Wind für Pinkevič, Šul’gin und Kalašnikov gemeinsam mit den westeuropäischen und amerikanischen Pädagogen drehen. Zu Beginn der 1920er Jahre noch Kritiker pädagogischer Positionen, die von der marxistisch-leninistischen Lehre abwichen, galten sie forthin selbst als „bürgerlich“ und „abweichlerisch“.⁸³¹

5. Der Volkskommissar für Bildung Anatolij V. Lunačarskij

„Vor allem müssen wir eine neue Generation erziehen, müssen wir neue Menschen erziehen.“ (Anatolij V. Lunačarskij 1927)⁸³²

Mit Anatolij V. Lunačarskij übernahm nach der Revolution ein Mann mit umfangreicher Bildung und großem Interesse für Literatur und Kunst das Amt des ersten Volkskommissars für Bildungswesen. Darüber geben seine zahlreichen Schriften und Reden über Philosophie, Literatur, Darstellende Kunst, Bildende Kunst, Musik und von ihm verfasste Theaterstücke Auskunft.⁸³³ Der deutsche Reiseschriftsteller Leo Matthias, der Lunačarskij nach der Revolution in Moskau traf, porträtierte ihn als eine „gespaltene Seele“: „Lunatscharski hat in seinem Leben ziemlich viel geschrieben. Im Mittelpunkt seiner Bücher, Broschüren und Artikel steht das religiöse Problem oder das Problem der Kunst. Er hat sich selbst als Künstler auch betätigt. Er hat verschiedene Dramen geschrieben, von denen die bekanntesten ‚Oliver

⁸²⁹ Pinkevič, A. P. *Pedagogika* (Pinkevič, A. P. *Pädagogik*). Band 2. 5. Auflage. Moskau 1929, S. 30. Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 159.

⁸³⁰ Pinkevič, A. P. *Osnovy sovetskoi pedagogiki* (Pinkevič, A. P. *Die Grundlagen der sowjetischen Pädagogik*). Moskau-Leningrad 1929, S. 288. Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 159.

⁸³¹ Krüger-Potratz, Marianne. *Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931*, S. 298.

⁸³² Lunatscharski, A. W. *Die Bildung und die gesellschaftlich tätige Frau. Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder der Sowjets sind, am 14. Oktober 1927*. In: Ders. *Über die Volksbildung*, S. 150.

⁸³³ Siehe dazu: Lunatscharski, Anatoli. *Das Erbe. Essays – Reden – Notizen*. Dresden 1965. Darin finden sich Schriften über Grundfragen der Ästhetik, über Beethoven, Schubert, Wagner, Čajkovskij, Tizian, Rembrandt, Diderot, Faust, Shakespeare, Lope de Vegas, Swift, Goethe, Gribojedov, Puškin, Dobroljubov, Ščedrin, Flaubert, Whitman. Zu seinen Theaterstücken zählen „Faust und die Stadt“, „Der befreite Don Quichote“.

Cromwell‘ und ‚Faust in der Stadt‘ heißen. Aber es ist eben nur eine Betätigung geblieben. Die Kunst ist nicht seine Ausdrucksform ebensowenig wie die Politik. ‚Er ist ein Künstler‘ – sagen die Politiker. ‚Er ist ein Politiker‘ – sagen die Künstler. Jede Seite lehnt ihn ab.“⁸³⁴

Am 6. Dezember 1875 in Poltava geboren, besuchte er das Erste Kiever Gymnasium, durfte aber, da er einem Zirkel angehörte, der den Sozialdemokraten nahestand, nicht in Moskau studieren. Er ging nach Zürich und studierte an der dortigen Universität von 1892 bis 1894 Philosophie und Naturwissenschaften und setzte sich insbesondere mit dem philosophischen System des deutschen Philosophen Richard Avenarius (1843-1896) auseinander, der als Begründer des Empiriokritizismus gilt.⁸³⁵ Zurück in Russland wurde er Teil der revolutionären Bewegung 1905 und als Verfechter ihrer politischen Forderungen Ende desselben Jahres verhaftet. Lunačarskij emigrierte und verbrachte die Jahre von 1906 bis zur Februarrevolution 1917 im Ausland als Publizist und Redner im Auftrag Lenins auf Parteitag und Parteikonferenzen wie auch als Verfasser literarischer und philosophischer Schriften. Er lernte die westeuropäische Kunstszene kennen, vertrat in Kunstfragen im Gegensatz zu Lenin eine eher liberale Haltung, betrachtete Kunst und Literatur als wichtigen Bestandteil der allgemeinen Bildung eines Jeden.⁸³⁶ Für Künstler sollten nach seiner Auffassung die gleichen Anforderungen gelten wie für einen Menschen, der einen handfesten Beruf ausübte, denn, so Lunačarskij: „Jeder muß die Grundlagen aller Wissenschaften und aller Künste kennen.“ Er betrachtete es als eine Forderung der Ethik und der Moral, dass die Menschen einander in allen Wirkungsstätten dienten, „in den Gruben, auf den Feldern, in den Gärten, in den Fabriken und Werken, in Kunstwerkstätten jeder Art, in Theatern und Akademien, Universitäten und Laboratorien“.⁸³⁷ Der in allen Fertigkeiten gebildete Mensch sollte Träger der neuen Gesellschaft werden. Die bürgerliche Gesellschaft konnte für Lunačarskij diese Forderung nicht erfüllen, da in der bürgerlichen Gesellschaft aus seiner Sicht Spezialisten, aber auch „eine Unmenge Schmarotzer und Müßiggänger“⁸³⁸ das Menschenbild, wie es ihm vorschwebte, entstellten. Gemeinsam mit Krupskaja und Michail N. Pokrovskij, bei dem sich Leo Matthias die Frage stellte, wie ein solcher Mann, ein „alter

⁸³⁴ Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Rußland, S. 90.

⁸³⁵ Zur Definition der philosophischen Richtung Empiriokritizismus siehe: Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt. 20. Auflage. Stuttgart 1978, S. 146. Der Empiriokritizismus fand unter Marxisten Zuspruch, Lenin dagegen lehnte ihn ab und kritisierte ihn heftig in seiner Schrift „Materialismus und Empiriokritizismus“ von 1908.

⁸³⁶ Zu den biographischen Daten siehe: Lunatscharski, Anatoli. Das Erbe, S. 236-238. Bei ihrer Wiedergabe wurde Rücksicht darauf genommen, dass sie mit dem Blick eines sozialistischen Wissenschaftlers verfasst wurden.

⁸³⁷ Lunatscharski, A. W. Was ist Bildung? Rede bei der Eröffnung der Lehrgänge für Instrukteure der Erwachsenenbildung 1918. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 43.

⁸³⁸ Ebenda.

Sozialist“, der „eine dreibändige Geschichte über Rußland geschrieben“⁸³⁹ hatte, Vertreter des Volkskommissars für Bildungswesen werden konnte, suchte Lunačarskij sein Menschenbild zu verwirklichen, eventuell auch eingedenk der Worte, die Lenin ihm nach der Amtseinführung mit auf den Weg gegeben hatte:

„Ich muß Ihnen zwei Worte sagen, Anatoli Wassiljewitsch. Um Ihnen Instruktionen aller Art für Ihre neuen Verpflichtungen geben zu können, habe ich jetzt keine Zeit, und ich kann auch nicht sagen, daß ich irgendein völlig durchdachtes System von Gedanken über die ersten Schritte der Revolution im Bildungswesen hätte. Es ist klar, daß sehr vieles völlig umgemodelt, umgeformt, in neue Bahnen gelenkt werden muß. Ich denke, Sie sollten sich unbedingt ernsthaft mit Nadeshda Konstantinowna unterhalten. Sie wird Ihnen helfen. Sie hat viel über diese Fragen nachgedacht, und ich glaube, sie hat die richtige Linie umrissen. (...) Klar ist eins: Man muß mit allen Mitteln dafür sorgen, daß der Zugang zu den Hochschulen für die breiten Massen, vor allem für die Arbeiterjugend erweitert wird. Große Bedeutung messe ich den Bibliotheken bei (...) Man muß dem Leser sowohl große Lesesäle als auch die Beweglichkeit des Buches garantieren, das selbst zum Leser kommen muß.“⁸⁴⁰

Der neue Volkskommissar für Bildung kritisierte die Vertreter der Freien Erziehung, die auch nach der Revolution die Autonomie von Schule und Pädagogik verteidigten, ebenso wie jene, die in der Schulkommune die wahre Verbindung von Schule und Leben sahen. Für ihn musste das neue Bildungssystem einen Menschen mit einem hohen Maß an Allgemeinbildung und zugleich an gründlichem Spezialwissen hervorbringen. Er beschrieb diesen neuen Menschen zu Beginn seiner Amtszeit in sehr anschaulicher Weise:

„Ein solcher Mensch hört das ganze Konzert, das um ihn herum gespielt wird, erfaßt alle Töne, sie alle fließen in der einen Harmonie zusammen, die wir Kultur nennen. Und gleichzeitig spielt er selbst ein bestimmtes Instrument, spielt es gut und leistet seinen wertvollen Beitrag zu allgemeinem Reichtum; dieser allgemeine Reichtum aber in seiner Gesamtheit spiegelt sich in seinem Bewusstsein und in seinem Herzen wider.“⁸⁴¹

Ein wirklich gebildeter Mensch konnte für Lunačarskij wenige Monate nach der Revolution nur in einer Gesellschaft heranreifen, in der jeder arbeitete, um seinen Beitrag zu leisten, „für den gemeinsamen Tempel, in dem er selbst wohnt und selbst das Große und Schöne anbetet – nur in einer solchen Gesellschaft ist ein wirklich gebildeter Mensch möglich“.⁸⁴² Bildung

⁸³⁹ Unter „solcher Mann“ verstand er: „Er ist ein alter Sozialist und hat eine dreibändige Geschichte über Rußland geschrieben. Aber was besagt das schließlich? Was besagt es schließlich, wenn man nicht nur ein Gelehrter ist, sondern auch ein Fachmann für Universitätsprobleme – wenn man verkalkt ist und bis auf die Nasenfalte an einen Schulrat erinnert?“ Die Frage, wieso er ein Stellvertreter Lunačarskij wurde, beantwortete er: „weil kein anderer da war“. Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Rußland, S. 10.

⁸⁴⁰ Lunatscharski, A. W. Aus: Erzählungen über Lenin. Aus den Erinnerungen an den Oktober. In: Genosse Lenin, S. 62.

⁸⁴¹ Lunatscharski, A. W. Was ist Bildung? Rede bei der Eröffnung der Lehrgänge für Instrukteure der Erwachsenenbildung 1918. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 42.

⁸⁴² Ebenda, S. 45.

musste für ihn danach streben, „aus dem Menschen, der durch die heutige Gesellschaft verkümmert ist, einen Menschen von großer körperlicher Schönheit zu machen, der absolut alles ausführt, was ihm der Besitz all der Organe diktiert, die bei uns verkümmert, nicht entwickelt sind. Er muß seine Organe harmonisch entwickeln, so daß sie einander nicht stören. Und die Gesellschaft als Ganzes muß gleichfalls alle ihre Organe so entwickeln, daß sie einander nicht stören. (...) Und diese Harmonie, das was wir Kultur nennen, ist eben Bildung“.⁸⁴³ Die Schule lieferte zwar den Schlüssel zu dieser Bildung, aber Bildung war für Lunačarskij, und damit stimmte er mit Lenin überein, nicht nur eine Angelegenheit der Schule. Der Mensch musste sein Leben lang lernen, um jene Harmonie zu erreichen, die die neue Gesellschaft ausmachte. Konkret bedeutete das, Erwachsenen nach der Schule, aber auch Erwachsenen, die nie eine Schule besuchen konnten, Möglichkeiten der Bildung zu eröffnen. Eine solche „allseitig harmonische Entwicklung der Persönlichkeit“⁸⁴⁴ zog sich nach der Revolution wie ein roter Faden durch die Suche nach einem pädagogischen Leitgedanken und sollte noch Jahrzehnte später in der Sowjetunion im Mittelpunkt der Erziehung stehen. Dieser allseitigen Entwicklung hatten sich nach den Worten des sowjetischen Pädagogen Nikolaj K. Gončarov bereits vor Marx und Engels, die mit ihrer Definition des „vollständig entwickelte Menschen“⁸⁴⁵ den Grundstein dieser Suche gelegt hatten, bereits die Dekabristen und revolutionären Demokraten gewidmet, von denen er Černyševskij und Belinskij hervorhob. So hatte Černyševskij in „Was tun?“ geschrieben, „daß das Glück des Kämpfers für die Sache des Volkes ohne das Glück anderer undenkbar ist“ und Belinskij die Behauptung aufgestellt, daß es „für die Entwicklung der Persönlichkeit keine Grenzen (gibt)“ und „diese Entwicklung der Persönlichkeit durch Voraussetzungen einer gegebenen Epoche bestimmt (wird)“.⁸⁴⁶ Für die Sowjetunion als „gegebene Epoche“ bedeutete dies, dass die Industrie die „Voraussetzungen“ bildete, die „zum Fortschritt, zur Entwicklung des Menschen“ führte.⁸⁴⁷

Lunačarskij's Bildungsideal, dass der Mensch sein Leben lang lernen musste, um jene Harmonie zu erreichen, die die neue Gesellschaft ausmachte, kam auch jenem Ideal nahe, das der deutsche Pädagoge Georg Kerschensteiner in seiner 1912 erstmals erschienenen Schrift „Begriff der Arbeitsschule“ weniger pathetisch als der Volkskommissar vorgestellt hatte.

⁸⁴³ Ebenda.

⁸⁴⁴ Gontšarov, N. K. Lenin und die Pädagogik, S. 19.

⁸⁴⁵ Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23. Berlin 1962 (Nach der vierten von Friedrich Engels durchgesehenen und herausgegebenen Auflage, Hamburg 1890), S. 507-508.

⁸⁴⁶ Zitiert in: Gontšarov, N. K. Lenin und die Pädagogik, S. 19. Als weitere „revolutionäre Demokraten“ nannte Gončarov an dieser Stelle Herzen, Dobroljubov, Pisarev.

⁸⁴⁷ Ebenda, S. 20.

Auch für Kerschensteiner war nur jener Mensch ein brauchbarer Bürger, der eine Arbeit leistete, die direkt oder indirekt den Zwecken des Staatsverbandes zugute kam. Wer nicht arbeitete, handelte unsittlich. Für Kerschensteiner stand der Beruf des Bürgers vor allem im Interesse des Staatsverbandes, für Lunačarskij diente die schöpferische Anstrengung des Individuums der Vereinigung aller in Harmonie. Kerschensteiners Bildungsideal suchte die Verwirklichung eines Staatswesens, das den sittlichen Gedanken verkörperte, in dessen Dienst der einzelne seine eigene sittliche Vollendung fand. Lunačarskij dagegen wollte in der „Epoche der größten Revolution, die die Welt je gesehen hat“, ⁸⁴⁸ den Werktätigen, den Arbeitern und Bauern, durch die Verbindung von Schule und Arbeit ein Werkzeug in die Hand geben, mit dem er nunmehr als idealer Mensch ein neues Staatswesen aufbauen konnte. Und der ideale Mensch war für den sozialistischen Staat Lunačarskij's „der Mensch der Arbeit, der mit den Kenntnissen seines Jahrhunderts ausgerüstet ist, der den absolut gebildeten Arbeiter und zugleich den Herrn des Lebens in sich vereinigt“. ⁸⁴⁹ Wie an anderer Stelle gezeigt, betrachtete Lunačarskij die Schule als den Schlüssel für die Bildung, war sich aber sicher, dass sie allein nicht die Aufgabe bewältigen konnte, sein Ideal zu schaffen. Daher musste sie Ergänzung finden in einer Erwachsenenbildung, die für ihn „nicht nur ein mächtiger Hebel (...), der die Volksmassen auf eine neue Bildungsstufe hebt (war), sondern gleichzeitig ein mächtiger Hebel, um diejenigen umzubilden, die sich für gebildet halten“. ⁸⁵⁰ Aus dieser Verbindung der Wissenden und Nicht-Wissenden wurde in einem nächsten Schritt, so die Hoffnung Lunačarskij's, „allmählich der gebildete Mensch, der Kämpfer und Titan geschaffen, der alle Kräfte anspannt, um das Antlitz der Erde und dann auch das Antlitz jenes Gottesmenschen, jenes Wesens zu verändern, um dessentwillen die Welt vielleicht erschaffen wurde, ein Beherrscher der Natur, von dem wir träumen, wenn wir sagen – ein gebildeter Mensch“. ⁸⁵¹ Als untrennbar verbunden mit der sozialistischen allseitigen Menschenbildung sah Lunačarskij die körperliche Erziehung, die aus jenen, die die bürgerliche Erziehung verkrüppelt hatte, gesunde, kräftige, gewandte, selbstbewusste und schöne Menschen machte, musste allerdings noch 1928 in einer Rede über die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule zugeben, dass „wir einstweilen noch auf einem etwas Oblomowschen, intelligenzlerischen, auf einem etwas asketischen, etwas tolstoianischen Standpunkt (stehen), der uns zu der Annahme veranlaßt, der ‚Geist‘ sei das einzig Wichtige, was aber den

⁸⁴⁸ Lunatscharski, A.W. Was ist Bildung? Rede bei der Eröffnung der Lehrgänge für Instruktoren der Erwachsenenbildung 1918. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 50.

⁸⁴⁹ Lunatscharski, A.W. Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung (1920). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 90.

⁸⁵⁰ Lunatscharski, A.W. Was ist Bildung? Rede bei der Eröffnung der Lehrgänge für Instruktoren der Erwachsenenbildung 1918. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 50.

⁸⁵¹ Ebenda, S. 51.

„sündigen Leib“ betreffe, so beschäftige sich damit die Bourgeoisie“.⁸⁵² Literatur, Malerei und Musik sollten dann eingesetzt werden, wenn sie für die Umerziehung des Menschen ideologisch nützlich waren. Das galt nicht allein für die schulische Erziehung. Vor allem in der Literatur entwickelte sich nach der Revolution ab den 1920er Jahren ein eigenständiges Genre, das nur den Zweck verfolgte, den erwachsenen Menschen außerhalb der Bildungseinrichtungen zu beeinflussen, in ihm die neue Ideologie zu verankern und zu festigen.⁸⁵³ Nach vielen Jahren im Amt des Volkskommissars sah Lunačarskij in der Kunst nach wie vor ein entscheidendes Mittel zur Umerziehung des Menschen, deren Aufgabe es war, „solche Methoden der Einwirkung auf die Gefühle der Kinder ausfindig zu machen, die sie besonders nachdrücklich und nachhaltig zu kommunistischen Reflexen erziehen“.⁸⁵⁴ Schulische Erziehung, Erwachsenenbildung, Umerziehung waren Schlüsselbegriffe einer sozialistischen Erziehung, wie sie Lunačarskij in seinen Reden und Äußerungen immer wieder beschrieb. In einer Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen 1927 unterstrich er erneut die Notwendigkeit einer sozialistischen Erziehung, indem er die Versäumnisse der Bildung und Erziehung bis zur Revolution betonte: „Wir alle, selbst die jüngsten der hier Anwesenden, sind mit den Sünden der Vergangenheit behaftet. Wir haben eine sehr schlechte Erziehung genossen: In der Schule, in der wir gelernt haben, hat man uns verdorben und mehr Lügen in unsere Köpfe gepfercht als Wahrheiten; und auch das Elternhaus hat uns völlig falsch erzogen.“ Er hob hervor, dass die Arbeiter und Bauern nach den Entbehrungen während der Revolutionszeit nunmehr als Belohnung das Recht erworben hatten, ihre „Kinder so zu erziehen, wie es nötig ist, und sie als aufrechte, gesunde und echte Bürger der kommenden sozialistischen Ordnung ins Leben zu führen“.⁸⁵⁵ Diesem von Lunačarskij gezeichneten verklärten Bild des zukünftigen „gesunden und echten Bürgers“ aus den Reihen der Arbeiter und Bauern setzte Anatolij Rybakov in seinem Buch „Die Kinder vom Arbat“ ein ernüchterndes Bild vor allem der Bauern in den 1930er Jahren entgegen. Nach wie vor trugen sie wie schon zu Zeiten Tolstojs Schafspelze und Bastschuhe, waren „linkisch und unbeholfen“. Auf Bahnhöfen, in Werken und Betrieben hinterließen sie einen scharfen Geruch nach „Schweiß, Schafspelzen und Knoblauch“. Gerade die Bauern waren für Rybakov die Opfer der „unerbittlichen Gesetze der Geschichte, des Gebots der

⁸⁵² Lunatscharski, A.W. Die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule. Referat auf einer Beratung der Gesellschaftskundelehrer 1928. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 190. Die Bedeutung der körperlichen Erziehung teilten mit Lunačarskij später die Pädagogen Šackij, Blonskij und Makarenko.

⁸⁵³ Die wichtigsten frühen sowjetischen Schriftsteller und Dichter werden in der Einleitung vorgestellt.

⁸⁵⁴ Lunatscharski, A.W. Die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule. Referat auf einer Beratung der Gesellschaftskundelehrer 1928. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 197. Kursiv im Text.

⁸⁵⁵ Lunatscharski, A.W. Die Bildung und die gesellschaftlich tätige Frau. Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder der Sowjets sind, am 14. Oktober 1927. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 150.

Industrialisierung“.⁸⁵⁶ Denn der neue sozialistische Mensch war nicht der Landwirtschaft treibende Bauer, sondern der Arbeiter, der seine ganze Kraft einsetzte, um das Agrarland Russland in ein fortschrittliches Industrieland zu verwandeln.

Zum Zeitpunkt der Rede Lunačarskijs 1927 gab es nach seinen Worten 104.600 Schulen, in denen 7.000.230 Kinder⁸⁵⁷ zu dem erhofften aufrechten, gesunden und echten Bürger und Arbeiter erzogen werden konnten. Die Zahl der Schulen war damit im Vergleich zur Zarenzeit um vier Prozent gestiegen. Auf den ersten Blick für einen Zeitraum von nahezu zehn Jahren ein bescheidener Zuwachs, doch angesichts der Folgen des Krieges und des Bürgerkrieges bezeichnete Lunačarskij diese Zahl als ansehnlich. Die zu Beginn der Revolution aufgestellte Forderung „Jedes Kind muß zur Schule gehen“ lag aber auch 1927 noch in weiter Ferne. Um sie zu verwirklichen, mussten nach Lunačarskij riesige Mittel zur Verfügung gestellt werden, die er bis 1932/33 in die Lehrerausbildung und die Bereitstellung neuer Schulgebäude investieren wollte. Mit einer ausreichenden Zahl von Lehrern hoffte der Volkskommissar, die dringend benötigte allgemeine Schulpflicht für Jungen und für Mädchen bis 1932/33 in die Tat umsetzen zu können.⁸⁵⁸ Denn in ihr sah er nach wie vor das einzige Mittel, den Analphabetismus großer Bevölkerungskreise weiter zu bekämpfen und endgültig zu besiegen. Wenn auch Lunačarskij die Erziehung des neuen Menschen nicht allein der Schule überlassen wollte und sich insbesondere für Erwachsenenbildung, für außerschulische Maßnahmen und die Kunst als Erziehungsinstrumente stark machte, spielte sie als Institution und Ort der Umsetzung bildungspolitischer Inhalte, der Ziele und Forderungen der sozialistischen Revolution eine ungleich bedeutendere Rolle. Die Schule sollte nicht mehr nur Lehrinhalte und die Prinzipien des Kommunismus im allgemeinen vermitteln, sondern sich durch den „ideologischen, organisatorischen und erzieherischen Einfluss des Proletariats auf die halbproletarischen und nicht proletarischen Schichten der werktätigen Massen Geltung verschaffen, um eine Generation zu erziehen, die fähig ist, den Kommunismus endgültig zu errichten“.⁸⁵⁹ Lichtgestalt für alle Fragen der Bildung blieb Lenin, in seiner „Konsequenz und Harmonie“ war er für Lunačarskij das leuchtende Vorbild für die Menschen, die den Kommunismus aufbauen sollten. Damit jene Menschen, die die Forderungen der sozialistischen Gesellschaftsordnung erfüllen konnten, möglichst schnell erzogen wurden,

⁸⁵⁶ Rybakov, Anatolij. Die Kinder vom Arbat. Köln 1988, S. 141-142.

⁸⁵⁷ Lunatscharski, A.W. Die Bildung und die gesellschaftlich tätige Frau. Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder der Sowjets sind, am 14. Oktober 1927. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 152-153. Welche Schulformen damit gemeint waren, geht aus dem Text nicht hervor.

⁸⁵⁸ Zur Entwicklung des allgemeinbildenden Schulwesens siehe: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Statistischer Anhang a) Grundschulen, b) Mittelschulen (mittlere Bildung), S. 461-462.

⁸⁵⁹ Aus dem Programm der Kommunistischen Partei Rußlands (B), beschlossen auf dem VIII. Parteitag der KPR (B) vom 18. bis 23. März 1919. Zitiert in: Lunatscharski, A.W. Wladimir Iljitsch und die Volksbildung. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 30.

erwartete Lunačarskij von den Lehrenden ganz im Sinne Lenins, „natürlich alle die Kenntnisse (zu) vermitteln, die das Menschengeschlecht bisher erworben hat, eine ganze Reihe von Wissenschaften, vom Lesen und Schreiben bis zur Arithmetik, verschiedene Wissenschaften: mathematische Wissenschaften, Naturwissenschaften, Gesellschaftswissenschaften“, ⁸⁶⁰ nicht aber jene von ihm als Pseudowissenschaften bezeichneten Fächer wie Religion und Geschichte zu unterrichten. Durch Religion und Geschichte hatte aus seiner Sicht die zarische Schule einen „Bravourpatriotismus, der von Verachtung gegenüber anderen Nationalitäten begleitet war“ gelehrt, während die sowjetische Schule die echte Wahrheit über die Menschen lehrte, wie sie leben und wie sie leben müssten, wahre Kämpfer für die Freiheit und das Glück der Menschen erzog. Die sowjetische Schule lehnte nach seinen Worten einen Unterricht ab, der sich auf das Studium der Bücher beschränkte. „Wissen heißt, eine Sache abtasten“, so formulierte es Lunačarskij, „heißt, sie selber machen, verschiedene Seiten an ihr entdecken und lernen, diese genau zu beobachten. Deshalb führen wir überall solche Unterrichtsmethoden und Unterrichtsverfahren ein, bei denen das Buch zwar eine Rolle spielt, aber nicht die Hauptrolle.“⁸⁶¹ Die Kinder fanden ihr Wissen nicht in einem Buch, sondern beschrieben, zeichneten und malten auf Spaziergängen, auf Exkursionen und in Arbeitsprozessen an Ort und Stelle. Unter Anleitung des Lehrers lernten sie selbständig. Sie trugen Material zusammen, erschlossen Lerninhalte und prägten sie sich ein. In der Praxis erprobten Šackij und Blonskij die von Lunačarskij aufgezeigten Methoden, Šackij in seiner Sommerkolonie noch eher spielerisch; ausgeprägt, durchdacht und gezielt eingesetzt schließlich in Blonskij's Modell einer Arbeitsschule.

Für Lunačarskij waren Unterricht und Erziehung untrennbar miteinander verbunden. Die Aufgaben des Unterrichts und die Aufgaben der Erziehung schloss er in den Begriff Bildung ein. Bildung, im Russischen obrazovanie, stammte in seiner Definition von dem Wort obraz ab, das im Deutschen mit dem Wort Bild wiedergegeben wird. Ein gebildeter Mensch war für den Volkskommissar ein Mensch, in dem das Menschenbild dominierte.⁸⁶² Das Kind kam in

⁸⁶⁰ Lunatscharski, A.W. Die Bildung und die gesellschaftlich tätige Frau. Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder der Sowjets sind, am 14. Oktober 1927. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 155-156. Siehe dazu: Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Geamrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands. 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 326.

⁸⁶¹ Lunatscharski, A.W. Die Bildung und die gesellschaftlich tätige Frau. Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder der Sowjets sind, am 14. Oktober 1927. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 156. Auch Kerschensteiner vertrat die Auffassung, dass nicht das Buch der „Träger der Kultur, sondern die Arbeit, die hingebende, sich selbst aufopfernde Arbeit im Dienste der Mitmenschen oder einer großen Wahrheit“ war. In: „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“. Festrede zur Pestalozzifeier am 12. Januar 1908 in der Peterskirche zu Zürich. In: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen, S. 107.

⁸⁶² Lunatscharski, A.W. Die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule. Referat auf einer Beratung der Gesellschaftskundelehrer 1928. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 185.

seiner Interpretation als „Halbfabrikat, als ein gewisses Rohmaterial“⁸⁶³ in die Schule. Dieses Rohmaterial musste nun eine Form erhalten, gebildet werden. So betrachtete er konsequenterweise den pädagogischen Prozess als einen „Arbeitsprozeß“, an dessen Ende ein vorher festgelegtes Produkt stand, ein Produkt wie bei jeder handwerklichen Tätigkeit. Das ideale Produkt war für ihn die harmonische Persönlichkeit, ein Mensch mit einer Allgemeinbildung, ein Mensch, dem nichts Menschliches fremd war. Allerdings sollte die erstrebte harmonische Persönlichkeit nunmehr, um ihre Aufgaben beim Aufbau der neuen sozialistischen Gesellschaft erfüllen zu können, zusätzlich eine praktische Ausbildung auf einem oder mehreren Fachgebieten erhalten. In der Spezialisierung des Einzelnen auf eine bestimmte Rolle, die er in der Gesellschaft spielen sollte, und dem Ideal einer harmonischen Persönlichkeit sah Lunačarskij keinen Widerspruch mehr.⁸⁶⁴ Allein die russische Wirklichkeit besaß noch nicht die Voraussetzungen, diesen Menschen zu schaffen. Sie benötigte, wie sich zum Zeitpunkt seiner Rede zeigte, einen Menschen, der „sehr konzentriert sein Ziel verfolgt, aufs schärfste Kritik übt, zu riesigem Kräfteaufwand und größter Selbstaufopferung fähig ist“.⁸⁶⁵ Die Harmonie als Ziel des Sozialismus wollte Lunačarskij nicht aus den Augen verlieren, doch auf dem Wege zu dieser Harmonie, den er als einen „Prozeß des Kampfes“ bezeichnete, mussten erst einmal „andere Ziele“ erreicht werden. Den Sozialismus im Prozess des Kampfes, des Kampfes der „unterdrückten Menschheit, die ihre aus lebendigen Leibern und dem lebendigen Selbstbewußtsein ihrer Klassenfeinde bestehenden lebendigen Ketten sprengt“ unterschied Lunačarskij vom siegreichen Sozialismus, der für ihn „die klassenlose Gesellschaft“ war.⁸⁶⁶ Nach dem Sieg des Sozialismus, der Etablierung der klassenlosen Gesellschaft war in den Augen des Volkskommissars endlich Raum für den neuen Menschen, den „Kollektivmenschen“, der für die Gesellschaft und nicht für seine persönlichen Interessen lebte. Erfüllt vom „Pathos der politisch-ökonomischen Verhältnisse des sozialistischen Aufbaus“ würde er in diesen Verhältnissen aufgehen, sie lieben und in ihnen das Ziel und den Inhalt seines Lebens sehen.⁸⁶⁷ Seine persönlichen Interessen träten weit in den Hintergrund, was aber nicht bedeutete, dass er keine Persönlichkeit mehr besäße. Vielmehr sollten sich auf der kollektiven Grundlage die Besonderheiten des einzelnen Menschen voll entfalten. „Wir müssen einen Menschen erziehen“, so Lunačarskijs Forderung angesichts der Entwicklung im Lande bis 1927, „der wirklich unserer großen Übergangszeit entspricht.“⁸⁶⁸

⁸⁶³ Ebenda.

⁸⁶⁴ Ebenda, S. 185-186.

⁸⁶⁵ Ebenda, S. 187.

⁸⁶⁶ Ebenda.

⁸⁶⁷ Ebenda.

⁸⁶⁸ Ebenda, S. 188.

6. Nadežda K. Krupskaja

„Das Ziel der Schule entspricht den allgemeinen Zielen der Arbeiterklasse. Es besteht darin, eine Generation zu erziehen, die imstande sein wird, die Aufgaben der Arbeiterklasse zu lösen.“ (Nadežda K. Krupskaja 1923)⁸⁶⁹

Während Lunačarskij ein sozialistisches Kultur- und Bildungsideal, ein Zukunftsgemälde kommunistischer Kultur entwarf, wandte sich Nadežda K. Krupskaja in vielen Positionen im Bereich der Bildung den Problemen von Schule und Erziehung zu. Ab 1894 Lenins engste politische Vertraute und Ehefrau seit 1898, sah sie in der marxistischen Grundauffassung von der Erziehung als einem klassenbedingten gesellschaftlichen Prozess die Grundlage ihrer pädagogischen Anschauungen.⁸⁷⁰ In ihren zahlreichen Funktionen machte sie sich vor allem für die Arbeitserziehung und die polytechnische Bildung stark. Schon im April 1917 sprach sie in einem Artikel von der Notwendigkeit, Kinder, „die Erbauer des neuen Lebens“,⁸⁷¹ frühzeitig an Arbeit zu gewöhnen und den Unterricht in der Schule mit produktiver Arbeit zu verbinden. So hielt sie in ihrer Schrift „Die Aufgaben der Schule in der ersten Stufe“ 1922 fest, dass schon zu Beginn der Revolution „verkündet wurde, daß unsere Schule eine Arbeitsschule sein müsse“, von der sie eine feste Vorstellung hatte: *„Erstens, Mittelpunkt des Lernens in der Schule muß die Arbeitstätigkeit der Bevölkerung in der Vergangenheit und der Gegenwart sein – das ist das Wesentlichste. Zweitens, bei der Organisation des Schullebens muß die produktive Arbeit der Kinder die dominierende, vorherrschende Rolle spielen.“*⁸⁷² Die unter Erstens genannte Arbeitstätigkeit der Bevölkerung sollte aus ihrer Sicht die Grundlage des Stundenplans bilden, das *„allseitige Studium der Arbeitstätigkeit“* bezeichnete sie als *„polytechnische Bildung“*, die den Charakter der Arbeitsschule bestimmen sollte.⁸⁷³ Ihr „Interesse für die Landschule und den Lehrerberuf“⁸⁷⁴ erwachte bereits mit elf Jahren. Erfahrungen, die sie in ihrem ersten Gymnasium sammelte, prägten nach ihrer Aussage ihre Haltung zur schulischen Erziehung in der Zarenzeit. „Die Lehrer stellten Aufgaben“, schrieb sie 1930, „riefen die Schülerinnen an die Wandtafel, fragten die Aufgaben ab und gaben Zensuren. Fragen durfte man nicht. Unsere Klassenlehrerin war zänkisch und kleinlich,

⁸⁶⁹ Krupskaja, N. K. Aus dem Aufsatz „Über die Ziele der Schule“. „Na putjach k nowoi shkole“ (Auf dem Weg zu einer neuen Schule), 1923, Nr. (2) 5. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 112.

⁸⁷⁰ Siehe dazu: Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, S. 74-79.

⁸⁷¹ Krupskaja, N. K. Schutz der Arbeit von Kindern und Jugendlichen – eine unaufschiebbare Aufgabe der Arbeiter. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule. Berlin 1959, S. 32.

⁸⁷² Krupskaja, N. K. Die Aufgaben der Schule in der ersten Stufe. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band III, S. 73. Kursiv bei Krupskaja.

⁸⁷³ Ebenda, S. 75. Kursiv bei Krupskaja.

⁸⁷⁴ Krupskaja, N. K. Mein Leben. „Moja shisn“ (Mein Leben), „Junge Garde“ 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 13.

bevorzugte die reichen Mädchen, die im eigenen Wagen kamen, und hatte an den schlechtgekleideten Mädchen immer etwas auszusetzen.⁸⁷⁵ Der anschließende Besuch eines Privatgymnasiums revidierte ihre Haltung zum Lernen, denn dort wurde sie nach eigenen Worten „zu einem Menschen erzogen, der für die Gesellschaft fühlte und dachte“.⁸⁷⁶ 1886 beendete sie dieses Gymnasium mit einer goldenen Medaille. Ein weiteres Jahr besuchte sie die pädagogische Klasse eines Gymnasiums und erwarb den Titel einer Hauslehrerin. Universität und Hochschule blieben ihr als Mädchen verwehrt.⁸⁷⁷ Einen Weg, dieses Unrecht zu beseitigen, suchte sie zuerst in den Schriften Tolstojs, dessen Einfluss auf die russische Pädagogik sie im Gegensatz zu Lenin, der Tolstojs Einfluss vor allem in dessen schriftstellerischen Tätigkeit sah, als „unauslöschlich“ bezeichnete, wenn er auch aus ihrer Sicht „das eine oder andere Problem falsch gesehen hat“.⁸⁷⁸ Sie erkannte, dass „körperliche Arbeit und persönliche Selbstvervollkommnung“ allein nicht ausreichten, die ungerechten gesellschaftlichen Bedingungen im Land zu verändern.⁸⁷⁹ Ein Studentenzirkel öffnete ihr schließlich die Augen und sie fand in der Lehre von Karl Marx den für sie richtigen Weg. Marxistin wurde sie nach ihren Worten durch das „Kapital“, insbesondere beeinflusste sie der Satz „Die Stunde des kapitalistischen Privateigentums schlägt. Die Expropriateurs werden expropriert“, der sie von dem bevorstehenden Sieg der Arbeiterbewegung überzeugte.⁸⁸⁰ Vor allem aber wollte Krupskaja den Frauen einen Weg aus ihren gesellschaftlichen und privaten Abhängigkeiten weisen. Sie erlebte, wie Bäuerinnen und Arbeiterinnen schon von klein auf für ihren Lebensunterhalt hart arbeiten mussten, keinen Zugang zu Bildung hatten und für die Erziehung ihrer Kinder weder Zeit noch die Fähigkeiten besaßen. Die Kinder der Bäuerinnen, Heimarbeiterinnen, Fabrikarbeiterinnen, Dienstmädchen und unverheirateten Frauen blieben sich selbst überlassen. Auf dem Lande mussten die Kinder der Bäuerinnen von klein auf arbeiten, die Kinder der Heimarbeiterinnen in der Stadt ab ihrem fünften Lebensjahr, die Arbeiterkinder nicht selten bereits mit zwölf Jahren ihren Lebensunterhalt selbst

⁸⁷⁵ Ebenda, S. 14.

⁸⁷⁶ Ebenda.

⁸⁷⁷ Ebenda, S. 15. In „Mein Leben“ schrieb Krupskaja dazu, dass „in jener Zeit Frauen weder in die Universität noch in irgendeine Hochschule aufgenommen (wurden). Nach einer Verfügung der Zarin, die der Meinung war, daß die Frau nicht studieren dürfe, sondern den Mann und die Kinder versorgen müsse, wurden die medizinischen und überhaupt die höheren Kurse für die Frauen abgeschafft“.

⁸⁷⁸ Krupskaja, N. K. Leo Tolstoi in der Beurteilung eines französischen Pädagogen. „Swobodnoje wospitanije“ (Freie Erziehung), 1911-1912, Nr. 12, S. 91-96. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 41.

⁸⁷⁹ Krupskaja, N. K. Mein Leben. „Moja shisn“ (Mein Leben), „Junge Garde“ 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 15.

⁸⁸⁰ Ebenda, S. 17. Der Satz steht in Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 24. Die sogenannte ursprüngliche Akkumulation. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 791.

verdienen.⁸⁸¹ Einen Weg aus dieser Misere bot für Krupskaja allein „die gesellschaftliche Erziehung der Kinder“,⁸⁸² die sie 1923 in einer kurzen Schrift einleitend mit den Worten definierte: „Die gesellschaftliche Erziehung umfaßt erstens die Erziehung zu gesellschaftlichen Instinkten, zweitens zu gesellschaftlichem Bewußtsein und drittens zu gesellschaftlichen Fertigkeiten.“⁸⁸³ Angesichts der unhaltbaren Lebensumstände der Frauen auf dem Lande und in der Stadt konnte sie für eine vollständige und allseitige Ausbildung sorgen, die bereits in Kindergärten nach westeuropäischem Vorbild einsetzen sollte. „Wenn gute Kindergärten auch schon heute möglich sind“, schrieb Krupskaja 1899, „so werden sie in der sozialistischen Gesellschaft doch noch weit besser sein. (...) Aus dem Kindergarten werden die Kinder in die Schule übergehen. Die Schule der sozialistischen Gesellschaft wird natürlich der jetzigen nicht ähnlich sein. In der künftigen Schule werden die Schüler weit mehr lernen, sie werden gleichzeitig an produktive Arbeit gewöhnt werden, und vor allem wird die Schule sie nicht nur unterrichten. Sie wird vielmehr alle Kräfte, die geistigen und die physischen, in den Kindern entwickeln und sie zu nützlichen, tatkräftigen Bürgern erziehen.“⁸⁸⁴ Mit diesen Worten unterstrich Krupskaja die Notwendigkeit der Verbindung von Schule und produktiver Arbeit und zeichnete früh das Bild einer Arbeitsschule mit polytechnischer Bildung, für die sie sich nach der Revolution im Volkskommissariat für Bildungswesen vehement einsetzte. Sie war fest davon überzeugt, dass nur diese Schulform die Generation erziehen konnte, die für den Aufbau des Kommunismus gebraucht wurde. Die Notwendigkeit für die Schaffung polytechnischer Schulen in einer sozialistischen Gesellschaftsordnung erkannte Krupskaja als Marxistin naheliegend in frühen Forderungen von Karl Marx und Friedrich Engels. „Marx hat den Fragen der Erziehung viel Zeit gewidmet“, schrieb sie 1918, „und er hat darauf hingewiesen, dass die Verbindung von Unterricht mit produktiver Arbeit der Hebel ist, der die moderne Gesellschaft umwälzen und umgestalten kann; eine solche polytechnische Erziehung ist eine notwendige Vorbedingung für die allseitige Bildung.“⁸⁸⁵ Mit ihm hatte auch Friedrich Engels bereits 1847 in den Grundsätzen des Kommunismus erste Umriss einer späteren polytechnischen Bildung als Antwort auf die 20. Frage: Was werden die Folgen der schließlichen Beseitigung des Privateigentums sein? gezeichnet:

⁸⁸¹ Siehe dazu: Krupskaja, N. K. Die Frau und die Kindererziehung. 1899, „Shenstschina-rabotniza“ (Die werktätige Frau), Gis, Moskau 1926, S. 24-31. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 23-27.

⁸⁸² Ebenda, S. 28.

⁸⁸³ Krupskaja, N. K. Die gesellschaftliche Erziehung. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band III, S. 13.

⁸⁸⁴ Krupskaja, N. K. Die Frau und die Kindererziehung. 1899, „Shenstschina-rabotniza“ (Die werktätige Frau), Gis, Moskau 1926, S. 24-31. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 29.

⁸⁸⁵ Krupskaja, N. K. Die Ideale der sozialistischen Erziehung. Rede auf der Konferenz proletarischer Kultur- und Bildungsorganisationen am 20. September 1918. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 50.

„Die gemeinsam und planmäßig von der ganzen Gesellschaft betriebene Industrie setzt vollends Menschen voraus, deren Anlagen nach allen Seiten hin entwickelt sind, die imstande sind, das gesamte System der Produktion zu überschauen. Die durch die Maschinen schon jetzt untergrabene Teilung der Arbeit, die den einen zum Bauern, den anderen zum Schuster, den dritten zum Fabrikarbeiter, den vierten zum Börsenspekulanten macht, wird also gänzlich verschwinden. Die Erziehung wird die jungen Leute das ganze System der Produktion rasch durchmachen lassen können, sie wird sie in Stand setzen, der Reihe nach von einem zum andern Produktionszweig überzugehen, je nachdem die Bedürfnisse der Gesellschaft oder ihre eigenen Neigungen sie dazu veranlassen. Sie wird ihnen also den einseitigen Charakter nehmen, den die jetzige Teilung der Arbeit jedem einzelnen aufdrückt. Auf diese Weise wird die kommunistisch organisierte Gesellschaft ihren Mitgliedern Gelegenheit geben, ihre allseitig entwickelten Anlagen allseitig zu betätigen. Damit aber verschwinden notwendig auch die verschiedenen Klassen. So daß die kommunistisch organisierte Gesellschaft einerseits mit dem Bestand der Klassen unverträglich ist und andererseits die Herstellung dieser Gesellschaft selbst die Mittel bietet, diese Klassenunterschiede aufzuheben.“⁸⁸⁶

Wesentliche Aussagen von Marx und Engels zur Erziehung, die über Krupskaja ihren Weg in die Diskussion über die Notwendigkeit einer polytechnische Bildung nahmen, finden sich in ihrem 1847 verfassten Kommunistischen Manifest, in einer von Marx im September 1866 formulierten Resolution über Kindererziehung wie auch in seinem 1867 erschienenen Werk „Das Kapital“. Im Kommunistischen Manifest forderten die Autoren eine „öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder. Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in ihrer heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion“⁸⁸⁷ in der aus Anlass des Kongresses der I. Internationale in Genf im September 1866 verfassten Resolution über Kindererziehung bezog Marx ausführlich Stellung, verwahrte sich gegen Kinderarbeit, es sei denn, die produktive Arbeit der Kinder wurde mit Bildung verbunden, machte sich also für eine polytechnische Bildung stark.

„Wir betrachten die Tendenz der modernen Industrie, Kinder und junge Personen von beiden Geschlechtern zur Mitwirkung an dem Werk der sozialen Produktion herbeizuziehen, als eine progressive, heilsame und rechtmäßige Tendenz, obgleich die Art und Weise, auf welche die Tendenz unter der Kapitalherrschaft verwirklicht wird, eine abscheuliche ist.

In einem rationellen Zustand der Gesellschaft sollte jedes Kind ohne Unterschied vom 9. Jahre an ein produktiver Arbeiter werden; auf gleiche Weise sollten keine erwachsenen Personen von dem allgemeinen Gesetz der Natur ausgenommen sein, nämlich zu arbeiten, um imstande zu sein, zu essen und zu arbeiten nicht nur mit dem Gehirn, sondern auch mit den Händen. (...)

Von diesem Standpunkt ausgehend sagen wir, daß keinen Eltern und keinen Arbeitgebern durch die Gesellschaft Erlaubnis gegeben werden darf, die Arbeit von Kindern oder jungen Personen zu gebrauchen, außer unter der Bedingung, daß jene produktive Arbeit mit Bildung verbunden wird.

⁸⁸⁶ Engels, Friedrich. Grundsätze des Kommunismus. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 4, S. 376.

⁸⁸⁷ Marx, Karl. Manifest der kommunistischen Partei (2. Ausgabe 1848). II. Proletarier und Kommunisten. In: Karl Marx. Manifest der kommunistischen Partei, S. 88.

Unter Bildung verstehen wir drei Dinge: Erstens: Geistige Bildung. Zweitens: Körperliche Ausbildung, solche, wie sie in den gymnastischen Schulen und durch militärische Übungen gegeben wird. Drittens: Polytechnische Erziehung, welche die allgemeinen wissenschaftlichen Grundsätze aller Produktionsprozesse mitteilt und die gleichzeitig das Kind und die junge Person einweihet in den praktischen Gebrauch und in die Handhabung der elementaren Instrumente aller Geschäfte.⁸⁸⁸

In seinem Werk „Das Kapital“ fasste Karl Marx seinen Blick auf die Erziehung in einer von Arbeitern dominierten Gesellschaft schließlich in die Worte, die für die Erziehung des neuen Menschen als „vollseitig entwickelter Mensch“ im nachrevolutionären Russland und in der Sowjetunion von Bedeutung werden sollten: „Aus dem Fabrikssystem, wie man im Detail bei Robert Owen verfolgen kann, entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welcher für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“⁸⁸⁹ Zehn Jahre später griff Friedrich Engels diesen Satz in seiner Streitschrift „Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft“, „Anti-Dühring“ genannt, auf, um seinen Inhalt noch einmal zu bekräftigen. Er stellte Marx der Haltung Dührings zu einer zukünftigen Erziehung gegenüber, indem er vorausschickte, dass der Kritisierte „auch etwas davon läuten gehört (hat), daß in der sozialistischen Gesellschaft Arbeit und Erziehung verbunden und dadurch eine vielseitige technische Ausbildung, sowie eine praktische Grundlage für die wissenschaftliche Erziehung gesichert werden solle (...) aber, wie wir sahen, die alte Arbeitsteilung in der Dühringschen Zukunftsproduktion im wesentlichen ruhig fortbesteht“, die „technische Schulbildung“ somit „eben nur einen Schulzweck (hat)“ und schließlich das Gesagte, eine „haltungslose und inhaltslose Kannegießerei“, im Vergleich zu Marx Satz über die Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht und Gymnastik als „wahrhaft jammervoll“ bezeichnete.⁸⁹⁰

Waren Marx und Engels für Krupskaja die entscheidenden Theoretiker auf dem Gebiet der Erziehungsmethoden für einen Menschen, der die zukünftige industrielle Gesellschaft erbauen und beherrschen konnte, so betrachtete sie Persönlichkeiten wie Johann Heinrich Pestalozzi, Philipp Emanuel von Fellenberg (1771-1844) und den britischen Unternehmer und Begründer des Genossenschaftswesens Robert Owen (1771-1858) als Wegbereiter jener Methoden, die „in der eigenen Praxis die Notwendigkeit und die Durchführbarkeit einer für die Volksmassen

⁸⁸⁸ Marx, Karl und Friedrich Engels. Über die Gewerkschaften. Tribüne. Verlag und Druckereien des FDGB. Berlin 1953, S. 117.

⁸⁸⁹ Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 507-508.

⁸⁹⁰ Engels, Friedrich. „Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft („Anti-Dühring“). In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 20. Berlin 1975 (Nachdruck Berlin 1962), S. 300.

so notwendigen, umfassenden polytechnischen Bildung zu beweisen“ suchten.⁸⁹¹ Der Chemiker Antoine Laurent Lavoisier (1743-1794) arbeitete nach ihren Worten sogar einen Plan aus, in dem es hieß, „daß vom frühen Kindesalter an eine umfassende polytechnische Bildung organisiert und mit der Industrie und den Sozialwissenschaften verbunden werden soll“.⁸⁹² Allerdings sollten die Methoden der genannten Persönlichkeiten eher als ein Potpourri, denn als ein Konzept betrachtet werden.

„Unmittelbare Erbin“ dieser Ansichten über die Bedeutung der produktiven Arbeit für die Volksbildung und der praktischen Erfahrungen konnte für Krupskaja nur die Arbeiterklasse sein, die allein „auf den engen Zusammenhang der Volksbildung mit den Erfordernissen der industriellen Entwicklung“ hinweisen und zeigen konnte, „wie diese Entwicklung unvermeidlich zu der Notwendigkeit führt, den Unterricht mit allseitig produktiver Arbeit der Kinder zu verbinden, und wie eine derartige Verbindung die Beseitigung der Arbeitsteilung, wie sie in der gegenwärtigen Gesellschaft besteht, vorbereitet“.⁸⁹³ Allerdings sahen die Anfänge einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit in der Erinnerung Krupskajas „erbärmlich“ aus, bestanden lediglich in „einer Selbstbedienung und in der Arbeit in Tischler-, Schneider- und Buchbinderwerkstätten“,⁸⁹⁴ besaßen zu jenem Zeitpunkt noch einen ausschließlich schlichten handwerklichen Charakter. Lenin, der mit zunehmender Hinwendung Russlands zur Industrialisierung unter „polytechnischem Prinzip“ schließlich verstand, „die *Grundlagen* der modernen Industrie *insgesamt* zu lehren“, wies aus diesem Grunde auf der III. Tagung des Allrussischen Zentralvollzugsausschusses 1920 kritisch darauf hin, dass sich „in die Idee der Arbeitsschule (...) kleinbürgerliche tolstoianische Ideen eingeschlichen“ hätten, „gegen unseren Willen“.⁸⁹⁵

Krupskajas Forderung nach einer gesellschaftlichen Erziehung, die das Leben der Frauen auf dem Land und in der Stadt verbessern sollte, weist sie mit Aleksandra Michajlovna Kollontaj (1872-1952), 1917 bis 1918 Volkskommissarin für soziale Fürsorge, 1944 bis 1945 Botschafterin in Schweden, als frühe Verfechterin der Gleichberechtigung der Frau aus. Die gesellschaftliche Erziehung sollte das Vorurteil ausräumen, dass die Frau „von Natur aus“ zur Führung des Haushalts „vorherbestimmt“ ist. Ein solches „Geschwätz“ schädigte in ihrem

⁸⁹¹ Krupskaja, N. K. Volksbildung und Demokratie. Hrsg. Verlag „Rabotnik proswestschenija“ (Der Arbeiter der Volksbildung) 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 54.

⁸⁹² Ebenda, S. 60. Krupskaja bezieht sich auf Nouveau Dictionnaire de Pedagogie et d'Instruction Primaire, publie sous la direction de F. Buisson. Paris 1911.

⁸⁹³ Krupskaja, N. K. Volksbildung und Demokratie. Hrsg. Verlag „Rabotnik proswestschenija“ (Der Arbeiter der Volksbildung) 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 63.

⁸⁹⁴ Krupskaja, N. K. Die Rolle Lenins im Kampf um die polytechnische Schule. „Kommunistitscheskoje wospitanije“ (Kommunistische Erziehung), 1932, Nr. 9. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 202.

⁸⁹⁵ Lenin, Wladimir Iljitsch. Aufzeichnungen zum Bericht A. W. Lunatscharskis auf der III. Tagung des Gesamtrussischen Zentralerekutivkomitees der 7. Legislaturperiode, 26. September 1920. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 132-133. Kursiv im Text.

Verständnis die Beziehungen zwischen Mann und Frau und „legte den Keim der Ungleichheit“. Da die Frauen immer mehr gezwungen waren, ebenfalls Geld zu verdienen, sah sie es als notwendig an, dass Jungen und Mädchen in gleicher Weise alle Arbeiten im Haushalt verrichteten und diese Arbeit nicht als etwas Unwürdiges betrachteten.⁸⁹⁶ Zugleich maß Krupskaja der Frau als „natürlicher Erzieherin“⁸⁹⁷ eine wesentliche Rolle bei der Verwirklichung des Sozialismus zu. Um diesen „natürlichen“ Einfluss der Mutter auf die Erziehung der kleinen Kinder und damit auf die Entwicklung der Persönlichkeit richtig zu nutzen, sollten vorschulische Einrichtungen und die Sowjetschule ihr zeigen, wie sie helfen konnte, ihre Kinder zu neuen Menschen, zu Erbauern des Sozialismus, zu erziehen. Krupskaja zeigte sich überzeugt, dass durch die Verbindung der gesellschaftlichen Erziehung in den vorschulischen Einrichtungen und der polytechnischen Erziehung in den Schulen mit der Familienerziehung, „bei der die Herzen der Mütter leidenschaftlich für die Sache des Sozialismus schlagen, (...) eine Generation prächtiger Menschen heranwachsen“ würde.⁸⁹⁸ Nach den Vorschuleinrichtungen, in denen das Kind in der Erwartung Krupskajas in seinen ersten Lebensjahren gemeinsam mit anderen Kindern leben, spielen, arbeiten und seine Freuden und Leiden teilen lernte, lag es in den ersten Jahren nach der Revolution, von Lunačarskij als „Prozess des Kampfes“ bezeichnet, in der Hand der Schule, auf jede Art und Weise zur Entwicklung des „gesellschaftlichen Instinkts“ der Kinder und Jugendlichen beizutragen. Die neue Schule hatte nicht mehr allein die Aufgabe, die Kinder zu unterrichten und zu bilden, sondern sie zu brauchbaren Mitgliedern der aufzubauenden sozialistischen Gesellschaft zu erziehen. Die Schule in der neuen Gesellschaft war keine abgeschlossene Einheit, eine Trennung zwischen Schule und bürgerlicher Familie gab es nicht mehr. Bildung und Erziehung verließen den Raum der Schule und näherten sich dem wirklichen gesellschaftlichen Leben an. Die Schule und ihre Schüler waren mit dem Leben der Erwachsenen verbunden, vor allem mit dem Leben der Arbeiterklasse. „Die richtig organisierte gesellschaftliche Erziehung soll den Schülern nicht nur dabei helfen, eine bewusste Einstellung zu den Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens zu bekommen“, forderte Krupskaja, „sondern sie auch lehren, an diesem Leben aktiv mitzuarbeiten.“⁸⁹⁹ „Eine bewusste Einstellung zu den Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens zu bekommen“,

⁸⁹⁶ Krupskaja, N. K. Sollen Jungen in „Weibearbeit“ unterrichtet werden? „Swobodnoje wospitanije“ (Freie Erziehung), 1909-1910, Nr. 10, S. 55-60. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 31.

⁸⁹⁷ Krupskaja, N. K. Aus dem Aufsatz „Die starke Sowjetfamilie“. Aus der Sammlung N. K. Krupskaja: „Šenstschina strany sowjetow – rawnoprawny grashdanin“ (Die Frau des Sowjetlandes – eine gleichberechtigte Bürgerin). Verlag des ZK der KPdSU (B) 1938, S. 147. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 283.

⁸⁹⁸ Ebenda, S. 284.

⁸⁹⁹ Krupskaja, N. K. Die gesellschaftliche Erziehung. „Na putjach k nowoi shkole“ (Auf dem Weg zu einer neuen Schule), 1922, Nr. (1) 4. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 107.

bedeutete für Krupskaja, die marxistische Weltanschauung zu lehren. Aus diesem Grunde gehörte es nach ihren Worten zu den wichtigsten Aufgaben des Volkskommissariats für Bildungswesen, einen Lehrplan zu erarbeiten, in dem zwar das Wort Marxismus nicht unbedingt vorkommen musste, da die Kinder noch keine Vorstellung von dieser Weltanschauung hatten, der aber „den Zusammenhang der Erscheinungen in ihrer gegenwärtigen Form und den Zusammenhang der verschiedenen Verhältnisse in Natur, Wirtschaft und Gesellschaft und deren Koordinierung zeigen müsse“. Und „wenn man eine solche klare Vorstellung von dem Zusammenhang und der Entwicklung der Erscheinungen gibt“, war sie überzeugt, „vermittelt man die Grundlage des Marxismus.“⁹⁰⁰ Krupskajas intensive Auseinandersetzungen mit den Ideen von Karl Marx veranlassten Ulrich Baumann, sie als „erste marxistische Historikerin und Komparatistin auf dem Felde der Pädagogik“ zu bezeichnen. Er begründet seine Auffassung damit, dass Krupskaja vor 1917 die erste war, die in Artikeln, vor allem aber in ihrer Schrift „Volksbildung und Demokratie“, die Gedanken von Marx zu Bildung und Erziehung interessierten pädagogischen Kreisen in Russland darlegte. Sie stimmte mit Marx darin überein, dass die Geschichte, somit auch die Geschichte von Erziehung und Bildung, von Klassenkämpfen bestimmt wurde.⁹⁰¹ Sergej Gessen stellte Krupskajas Schrift in den Mittelpunkt der in seiner Interpretation ersten Periode der Bildungspolitik der Sowjetregierung, die er als „anarcho-kommunistische“ Periode bezeichnete. Aus der gesellschaftlichen Erziehung und polytechnischen Bildung erwuchs aus Gessens Sicht die Einheitsarbeitsschule, der Blonskij schließlich seine ideale Gestalt gab.⁹⁰² In der zweiten Periode der Bildungspolitik trat nach Gessen an die Stelle der „polytechnisch“ gebildeten Persönlichkeit die „kommunistisch-professionelle“ Bildung, als deren Urheber er das Ukrainische Volkskommissariat für Bildung betrachtete.⁹⁰³

⁹⁰⁰ Krupskaja, N. K. Rede auf dem II. Allunionskongreß der Pionierleiter. „O detskom dwishenii“ (Die Kinderbewegung. Sammelwerk), „Junge Garde“, Moskau 1926, S. 97-119. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 131. Siehe auch die Lehrplanentwürfe von Blonskij und Šackij, die ebenso von Entwicklung und Erscheinungen, der Abhängigkeit von Technik und Natur sprechen.

⁹⁰¹ Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, S. 75. Baumann weist noch darauf hin, dass Anweiler nicht, wie er, Krupskaja, sondern E. N. Medynskij als ersten marxistischen Historiker auf dem Gebiet der Pädagogik bezeichnet. Baumann wählt als Kriterium nicht die Länge, Vollständigkeit und Vollkommenheit, sondern die methodische Herangehensweise an die Geschichte der Pädagogik.

Ekkehard Saueremann, Professor für Wissenschaftlichen Kommunismus, MLU Halle, hat in seinem Buch „Revolutionäre Erziehung und revolutionäre Bildung“ in Kapitel II „Der Weg der wissenschaftlichen Begründung der revolutionären Erziehung des Proletariats“ wesentliche Schriften von Karl Marx und Friedrich Engels über die Erziehung des Proletariats und der Arbeiterklasse zusammengestellt und erläutert. Saueremann, Ekkehard. Revolutionäre Erziehung und revolutionäre Bildung. Berlin 1985, S. 93-150.

⁹⁰² Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 13-17. Gessen verwendete den Begriff „anarcho-kommunistisch“ für eine ganze Periode, Anweiler für einzelne Pädagogen jener Jahre, zu denen Krupskaja allerdings nicht zählte.

⁹⁰³ Ebenda, S. 26.

Die Ziele der schulischen Bildung waren festgesteckt, doch in den ersten Jahren nach der Revolution fehlten Schulen, fehlten „alle materiellen und geistigen Voraussetzungen“,⁹⁰⁴ den von Lenin, Lunačarskij und Krupskaja geforderten allgemeinen Unterricht für alle Kinder durchzusetzen. Vor allem auf dem Land gab es kaum Schulen, sah es nach den Worten Krupskajas „kläglich“⁹⁰⁵ aus, da nicht einmal die Hälfte der Kinder eine Schule besuchen konnte. Für den Aufbau der neuen Gesellschaft war aber gerade die Bildung der Bauernkinder wichtig. Sie durften nicht als Bauern an die Landwirtschaft verloren gehen, sondern sollten als Arbeiter die industrielle Entwicklung in Russland vorantreiben, mehr noch, sie auf ein Niveau heben, das nicht nur mit den kapitalistischen Ländern Schritt halten konnte, sondern sie schließlich überholte. Krupskaja war zudem davon überzeugt, dass nicht nur die Bildungsverantwortlichen im Volkskommissariat erkannt hatten, wie wichtig die richtige Bildung für den Aufbau einer bedeutenden Industrienation und einer neuen Gesellschaftsordnung war, sondern auch das Volk selbst. Immer mehr Bauern kamen nach ihren Worten in das Volkskommissariat, wollten über die Schule sprechen und suchten Hilfe.⁹⁰⁶ Denn in den ersten Jahren nach der Revolution stand nicht allein die richtige Erziehung im Fokus der Bildungspolitik, sie sah sich auch vor die Aufgabe gestellt, die Gesundheit der Kinder, die zwischen 1918 und 1920 viele Entbehrungen erleiden mussten, zu ihrem Thema zu machen. So betrachteten Krupskaja und Lunačarskij die „körperliche Erziehung“ als einen unabdingbaren Teil der sozialistischen Erziehung. Unter körperlicher Erziehung verstand Krupskaja nicht „Sport, Marschieren usw.“, sondern „Schlaf und Erholung, (...) Nahrung, frische Luft und Baden, (...) die einfachen Dinge, die aber für das Wohlergehen der Kinder und für ihre Entwicklung so wichtig sind“.⁹⁰⁷ Der gebildete, der körperlich gesunde neue Mensch, der die industrielle Entwicklung vorantrieb und den Sozialismus aufbaute, war im sozialistischen Sprachgebrauch ein kollektiver Mensch. Während nach Krupskaja die Erziehungsmethoden der Bourgeoisie das Ziel hatten, die Arbeiterkinder zu gehorsamen Sklaven und die Kinder der Reichen zu Führerpersönlichkeiten zu erziehen, wollte die sozialistische Erziehung die Fähigkeiten, die Aktivität und das Bewusstsein eines jeden Kindes entwickeln und fördern. Während das Bürgertum seine

⁹⁰⁴ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 19.

⁹⁰⁵ Krupskaja, N. K. Rede auf dem II. Allunionskongreß der Pionierleiter. „O detskom dwishenii“ (Die Kinderbewegung. Sammelwerk), „Junge Garde“, Moskau 1926, S. 97-119. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 130.

⁹⁰⁶ Ebenda.

⁹⁰⁷ Krupskaja, N. K. Rede auf einer Beratung über die körperliche Erziehung der Kinder in der Massenschule. „O detskom dwishenii“ (Die Kinderbewegung. Sammelwerk), „Junge Garde“, Moskau 1926, S. 97-119. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 135. Diese Haltung teilten Šackij, Blonskij, Makarenko. Frische Luft, Baden, Schlafen, aber auch der Sport in spielerischer Form gehörten zum Alltag ihrer Konzepte und Kolonien. Makarenko ergänzte die körperliche Erziehung mit militärischen Disziplinen wie Aufstellen und Marschieren.

Kinder zu Individualisten erzog, die das Ich über alles erhoben und die Gesamtheit ablehnten, erzog der Sozialismus nach Krupskaja den Kollektivist, der für die Gesamtheit einstand. „Der kollektivistisch erzogene Mensch mit bewußter innerer Disziplin“ verhielt sich „auch der Gesellschaft gegenüber diszipliniert, (...) behandelt die gesellschaftlichen Fragen anders“.⁹⁰⁸ Das ideale Leben des gebildeten, körperlich gesunden, kollektiven neuen Menschen beschrieb sie mit den Worten:

„Im Winter wird er in einem Betrieb Traktoren, Mährescher, Autos und Flugzeuge herstellen, Millionen von Büchern drucken, Tausende von Kleidungsstücken herstellen, kurz alles, was die Menschen zum Leben, zur Arbeit und zur Freude benötigen. Im Sommer wird derselbe Arbeiter am Steuer eines sowjetischen Autos auf die fernen Felder fahren oder zusammen mit der Brigade seines Werkes in den in großer Zahl dorthin fliegenden ‚Flügeln der Sowjets‘ aufsteigen und mit seinen Arbeiterhänden die Erde pflügen, sie bearbeiten und für eine neue Pflanzen- und Tierwelt erschließen. Im Winter wird sich dieser neue Arbeiter und Mensch des Sowjetlandes, nachdem er seine fünf bis sechs Stunden an der Werkbank gearbeitet hat, in den Laboratorien der Arbeiteruniversitäten und in reich ausgestatteten öffentlichen Bibliotheken, wie sie Wladimir Iljitsch ersehnt hat, über ein Buch gebeugt, mit der ganzen Kraft des Wissens ausrüsten und im nächsten Sommer diese Kenntnisse auf die Arbeit anwenden und unermeßliche Reichtümer im Innern der Erde, den früher undurchdringlichen Taigawäldern und den stummen Weiten der einst toten Wüsten entreißen. (...)“⁹⁰⁹

7. Grundsteine für den Aufbau eines neuen Volkssystemes

„Die künftige Gesellschaft, zu der wir hinstreben, die Gesellschaft, in der es nur Arbeitende geben soll, die Gesellschaft, in der es keinerlei Unterschiede geben soll – diese Gesellschaft zu bauen, erfordert lange Zeit. Wir legen jetzt nur die Grundsteine für die künftige Gesellschaft. Bauen aber werdet ihr sie müssen, wenn ihr erwachsen sein werdet.“ (Lenin 1919)⁹¹⁰

7.1 Verordnungen

Zahlreiche Verordnungen dokumentierten ab 1917 die Entwicklung eines neuen Volkssystemes, dessen Ziel „eine Generation zu erziehen, die fähig ist, den Kommunismus endgültig aufzubauen“, im März 1919 Eingang in das Programm der Russischen Kommunistischen Partei (B) fand.⁹¹¹ Dass die Voraussetzungen für die Entwicklung eines neuen Volkssystemes gegeben waren, davon zeigte sich der

⁹⁰⁸ Krupskaja, N. K. Die kommunistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Aus einem Vortrag N. K. Krupskajas auf dem III. Kongreß zum Schutz der Kinder am 26. Mai 1930. „Na putjach k nowoi schkole“ (Auf dem Weg zu einer neuen Schule), 1930, Nr. 7. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 156.

⁹⁰⁹ Krupskaja, N. K. Zum Pioniertreffen. „Utschitelskaja gaseta“ (Lehrerzeitung), 1929, Nr. 92. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 148.

⁹¹⁰ Lenin, W. I. Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß kommunistischer Schüler, 17. April 1919. In: Ders. Über Volkssystem, S. 284.

⁹¹¹ Programm der Kommunistischen Partei (B), beschlossen auf dem VIII. Parteitag der KPR (B) vom 18. bis 23. März 1919. Auszug in: Krupskaja, N. K. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 406.

Russlandreisende Otto Corbach überzeugt. Aus seiner Sicht bot Sowjetrussland „das günstigste Feld für die erstmalige Verwirklichung einer idealen Erziehung, wie sie Pestalozzi und Fichte schon vor mehr als hundert Jahren in ihren Grundzügen richtig entwarfen“.⁹¹² Der Russe war darüber hinaus in Corbachs Überzeugung „aufgrund seiner Sozialisierung für moderne sozialistische oder kommunistische Lehren viel empfänglicher als der von Hause aus individualistisch überzüchtete Westeuropäer“.⁹¹³

Nach der Deklaration Lunačarskijs vom 29. Oktober/11. November 1917, die auf dem Wege zu einem neuen Volksbildungssystem „als erstes Ziel“ den Kampf gegen den Analphabetismus aufnehmen wollte,⁹¹⁴ erschien am 13. Dezember 1917 eine Verordnung über die Reform der Mittelschule, die der seit 1905 gestellten Forderung der Lehrerschaft nach einer Demokratisierung des Schulwesens Rechnung trug: „Die Entscheidung aller Lebensfragen der Schule hat auf kollegialem Wege zu erfolgen, wobei als höchstes Kollegialorgan der Schule ein pädagogischer Rat gebildet wird; (...) Als Vertreter der Demokratie gehen drei Repräsentanten des örtlichen Rates der Arbeiter-, Soldaten- und Bauerndeputierten mit vollem Stimmrecht in den pädagogischen Rat ein.“⁹¹⁵

Am 2. Februar 1918 hob eine Verordnung die alte Schulverwaltung auf und übertrug ihre Kompetenzen an die Volksbildungsabteilungen der Räte in der Form, dass die „Ämter der Direktoren und Inspektoren der Volksbildung, aber auch die Gouvernementsdirektoren und -inspektoren sowie ihre Kanzleien abgeschafft (wurden)“.⁹¹⁶ Ein am 5. Februar 1918 erscheinendes Dekret des Rates der Volkskommissare „Über die Trennung der Kirche vom Staat und der Schule von der Kirche“ verbot die „Unterrichtung religiöser Glaubenslehren (...) in allen staatlichen und öffentlichen Schulen, aber auch in privaten Lehranstalten, in denen allgemeinbildende Gegenstände unterrichtet werden“. Privater Religionsunterricht durfte allerdings weiterhin erteilt und genommen werden.⁹¹⁷ Ein Dekret vom 23. Februar 1918 galt der Überführung aller Lehranstalten in die Verwaltung des Volkskommissars für Bildungswesen: „Für die Neuordnung des Schul- und Bildungswesens in Rußland, mit dem Ziel seiner Vereinigung und Erneuerung auf der Grundlage einer neuen Pädagogik und des

⁹¹² Corbach, Otto. Moskauer als Erzieher, S. 18.

⁹¹³ Ebenda, S. 20.

⁹¹⁴ „Über die Volksbildung“. Aufruf des Volkskommissars für das Bildungswesen A. V. Lunačarskij vom 29. Oktober/11. November 1917. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 56. Kursiv bei Anweiler/Meyer.

⁹¹⁵ In: Altrichter, Helmut; Haumann, Heiko (Hrsg.). Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod. Band 2. Wirtschaft und Gesellschaft, S. 38.

⁹¹⁶ Ebenda, S. 49.

⁹¹⁷ Ebenda, S. 50. Anweiler/Meyer nennen als Datum des Dekrets „Über die Trennung der Kirche vom Staat und der Schule von der Kirche“ den 21. Januar/3. Februar 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 61. Zu nennen ist noch die Verordnung „Über die Abschaffung der Uniformen und Abzeichen aller Lehranstalten“ vom 21. Februar 1918 nach Altrichter, Helmut; Haumann, Heiko; Anweiler/Meyer geben als Datum den 18. Februar 1918 an.

Sozialismus, werden alle Lehranstalten der höheren, mittleren und unteren, die allgemeinbildenden und speziellen, die auf der Liste verschiedener Behörden stehen, in die Verwaltung des Volkskommissars für Volksaufklärung überführt, mit allen Räumlichkeiten, dem Vermögen und den Kapitalien, die sich in ihrem Besitz befinden, aber auch den Geldanweisungen und den Krediten (...)“.⁹¹⁸ Den gemeinsamen Unterricht beider Geschlechter schrieb die am 31. Mai 1918 veröffentlichte Verordnung „Über die Einführung des obligatorischen Gemeinschaftsunterrichts“ fest.⁹¹⁹ Verordnungen gleichen Datums schafften „die lateinische Sprache als Pflichtunterricht“ ab⁹²⁰ und hoben „die Anwendung des Zensursystems für die Beurteilung der Kenntnisse und des Betragens der Schüler (...) in allen Fällen der Schulpraxis ohne Ausnahme“ auf.⁹²¹

Seiner Bewunderung für die schulpolitischen Maßnahmen der Sowjetregierung Ausdruck gab der sowjetische Schriftsteller Michail A. Šolochov im zweiten Teil seines Romans „Neuland unterm Pflug“ am Beispiel des Besuchs seines Helden Davydov in einer Schule in einem Kosakendorf am Don. Das Schulgebäude sollte renoviert werden. Während er auf das Ende des Unterrichts wartete, beobachtete er die junge Lehrerin und die Schüler. „Beim Anblick der frischen Kindergesichter“, schrieb Šolochov, „der blonden und braunen Schöpfe, die sich über die Pultdeckel beugten, wurde ihm froh ums Herz.“ Er erinnerte sich daran, wie „auch er einstmals vor langer Zeit, ebenso wie Fedotkas Banknachbar, die Gewohnheit hatte, beim Schreiben oder Zeichnen den Kopf seitwärts zu legen und die Zunge im Mundwinkel zu bewegen. (...) Und genau wie bei der ersten Bekanntschaft mit Fedotka im Frühjahr dachte er seufzend: Ihr Knirpse werdet’s einmal besser haben, habt’s ja jetzt schon besser, wofür hätte ich auch sonst im Feld gestanden? Doch nicht dafür, daß es euch so dreckig geht wie mir in meiner Kindheit.“⁹²²

Die wichtigsten Dokumente des neuen Volksbildungssystems waren die Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule vom 16. Oktober 1918, die die Allgemeinen Bestimmungen über die Einheits-Arbeitsschule, die Grundsätze der schulischen Arbeit, die Ordnung und Voraussetzungen der schulischen Arbeit, die Maßnahmen der Verwirklichung des Schulreformplanes festhielt, sowie die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule gleichen

⁹¹⁸ In: Altrichter, Helmut; Haumann, Heiko (Hrsg.). Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod. Band 2. Wirtschaft und Gesellschaft, S. 51.

⁹¹⁹ Ebenda, S. 60.

⁹²⁰ Ebenda.

⁹²¹ Ebenda, S. 61.

⁹²² Scholochow, Michail. Neuland unterm Pflug, S. 252.

Datums, die sehr ausführlich die neue Schulform, die Unterrichtsgestaltung, die Ziele des Unterrichts, die Anforderungen an die Lehrer und ihre Arbeit beschrieben.⁹²³

Über den bereits auf dem Ersten Allrussischen Kongress für Volksbildung 1913/1914 thematisierten Umgang mit nationalen Minderheiten im Hinblick auf das Schulwesen hatte sich Lenin Ende 1913 und Anfang 1914 in seinen Schriften „Über die national-kulturelle Autonomie“⁹²⁴, „Noch einmal über die Trennung des Schulwesens nach Nationalitäten“⁹²⁵, „Kritische Bemerkungen zur nationalen Frage“⁹²⁶ und „Ist eine obligatorische Staatssprache notwendig?“⁹²⁷ vehement und durchaus polemisch auseinandergesetzt. Seine Haltung verdeutlichen die letzten Sätze der Frage „Ist eine obligatorische Staatssprache notwendig?“, in denen es hieß: „Das russische Volk erkennt *keinerlei* nationale Unterdrückung, auch keine ‚im Interesse der russischen Kultur und Staatlichkeit‘ ausgeübte an. Das ist der Grund, warum die russischen Marxisten sagen, daß das *Nichtvorhandensein* einer obligatorischen Staatssprache notwendig ist, bei Zulassung des Schulunterrichts in allen örtlichen Sprachen und Einführung eines Grundgesetzes in die Verfassung, das jedwede Privilegien einer Nation sowie jegliche Verletzung der Rechte einer nationalen Minderheit für null und nichtig erklärt.“⁹²⁸ In diesem Sinne folgte am 31. Oktober 1918 auf die Ordnung und die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule eine Verordnung „Über die Schulen der nationalen Minderheiten“. Darin wurde allen „Nationalitäten, die die Russische Sozialistische Föderative Sowjetrepublik bevölkern, (...) das Recht der Organisierung des Unterrichts in ihrer Muttersprache auf beiden Stufen der Einheits-Arbeitsschule und in der Hochschule“ gewährt.⁹²⁹ Schulen der nationalen Minderheiten sollten dann eingerichtet werden, wenn es eine ausreichende Zahl von Schülern einer anderen Nationalität gab. In den Schulen der nationalen Minderheiten sollte in der Sprache der Mehrheit der Bevölkerung unterrichtet

⁹²³ Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik. Dekret des Allrussischen Zentralerekutivkomitees der Sowjets, veröffentlicht am 16. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 66-73. Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule. Von der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen, veröffentlicht am 16. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 73-89.

⁹²⁴ Lenin, W. I. Über die „national-kulturelle“ Autonomie. „Sa Prawdu“ (Für die Wahrheit) Nr. 46, 28. November 1913. In: Ders. Über Volksbildung, S. 169-172.

⁹²⁵ Lenin, W. I. Noch einmal über die Trennung des Schulwesens nach Nationalitäten. „Proletarskaja Prawda“ (Die proletarische Wahrheit) Nr. 9, 17. Dezember 1913. In: Ders. Über Volksbildung, S. 179-181.

⁹²⁶ Lenin, W. I. Kritische Bemerkungen zur nationalen Frage. Geschrieben Oktober-Dezember 1913. Veröffentlicht 1913 in der Zeitschrift „Prosveschtschenije“ (Bildung) Nr. 10, 11, 12. In: Ders. Über Volksbildung, S. 182-207.

⁹²⁷ Lenin, W. I. Ist eine obligatorische Staatssprache notwendig? „Proletarskaja Prawda“ (Die proletarische Wahrheit) Nr. 14 (32), 18. Januar 1914. In: Ders. Über Volksbildung, S. 208-210.

⁹²⁸ Ebenda, S. 209-210. Kursiv bei Lenin.

⁹²⁹ Über die Schulen der nationalen Minderheiten. Verordnung des Volkskommissars für Bildungswesen veröffentlicht am 31. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 89. Siehe dazu auch die „Deklaration über die Rechte der Völker Rußlands“ vom 2./15. November 1917. In: Altrichter, Helmut (Hrsg.). Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod. Band 1: Staat und Partei. München 1986, S. 135.

werden, um eine kulturelle Annäherung zu fördern und die „Klassensolidarität der Werktätigen der verschiedenen Nationalitäten“ zu entwickeln. Die Verwaltung der Schulen der nationalen Minderheiten sollte im Volkskommissariat für das Bildungswesen und in den Gebiets- und Gouvernementsabteilungen für Volksbildung zusammengefasst, für sie eine besondere Abteilung eingerichtet werden, die sich aus Vertretern des Volkskommissariats für Bildungswesen und des Volkskommissariats für Nationalitäten zusammensetzte. Vor Ort sollten die Gebiets- und Gouvernementsabteilungen für Volksbildung eine Abteilung auf den gleichen Grundlagen einrichten.⁹³⁰

7.2 Lenins Aussagen zu Bildung und Erziehung

Der Sieg des Sozialismus war das erklärte Ziel der bolschewistischen Revolution, an dessen Spitze Lenin stand. Der Bolschewismus als revolutionäre Weltanschauung, als politische Ideologie und als politisches System war sein Werk. Mit der revolutionären Weltanschauung und dem politischen System untrennbar verbunden war die Suche nach neuen Formen und Inhalten von Schule, Erziehung und Bildung, denn in der Sprache der Revolutionäre gehörten Fragen der Erziehung und Bildung „zu den Grundproblemen der sozialistischen Revolution und der Diktatur des Proletariats“, deren methodologische Grundlage aus ihrer Sicht allein die „Lehre Lenins“ sein konnte.⁹³¹ An diese Bedeutung Lenins für die neue, die Revolution tragende und stützende Volksbildung erinnerte Lunačarskij 1924 in seinem Artikel „Wladimir Iljitsch und die Volksbildung“:

„Wenn es dem Volkskommissariat für Bildungswesen gelingt, das zu verwirklichen, was Wladimir Iljitsch vorgezeichnet hat, und seinen Weg einschlägt, muß es immer daran denken, daß der Begründer des Kommunismus gleichzeitig der bedeutendste Begründer der sowjetischen Pädagogik war.“⁹³²

Fëdor Filippovič Korolev (1898-1971), Theoretiker der Sowjetpädagogik und Leninforscher, sah in Lunačarskijs Aussage, Lenin wäre der „bedeutendste Begründer der sowjetischen Pädagogik“ eine „wahre, aber nicht mehr ausreichende Charakteristik“, da aus seiner Sicht Lenin „solche Grundlagen der sozialistischen Pädagogik entwickelt und gefestigt hat, die

⁹³⁰ Über die Schulen der nationalen Minderheiten. Verordnung des Volkskommissariats für das Bildungswesen, veröffentlicht am 31. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente. S. 89.

⁹³¹ Gontscharow, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik, S. 3. Albert Herzer vertrat die Auffassung, dass die Befreiung vom Despotismus (der Zaren) durch einen anderen Despotismus (den von Lenin) geschah. Die Bevölkerung sollte nun durch eine einheitliche Erziehung zu willigen, bewussten, aktiven Kommunisten erzogen werden. Herzer, Albert. Bolschewismus und Menschenbildung, S. 39.

⁹³² Lunatscharski, A. W. Wladimir Iljitsch und die Volksbildung. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 38.

nicht allein nationale, nicht nur sowjetische, sondern *auch internationale Bedeutung habe*“.⁹³³ Sicher war Lenin als Vorsitzender der Kommunistischen Partei und Regierungschef Sowjetrusslands nicht der „bedeutendste Begründer der sowjetischen Pädagogik“. Diese von Lunačarskij und Korolev formulierte Bewunderung für Lenin als Pädagoge muss dem Kult um seine Person zugeschrieben werden. Lenin schuf kein geschlossenes pädagogisches Konzept, seine Aussagen zu Bildung und Erziehung ergaben sich aus seiner Beschäftigung mit bildungspolitischen und pädagogischen Fragen im Rahmen des Aufbaus der sozialistischen Gesellschaft und der Anpassung an die Bedürfnisse der realen sozialistischen Praxis, fanden sich in Reden, Einwüfen und Anfragen an das Volkskommissariat für Bildungswesen.

7.2.1 Verbindung von Unterricht und Arbeit

Seine frühesten Gedanken zu Schule und Bildung äußerte Lenin in den Jahren 1895 und 1897 in seiner Auseinandersetzung mit den revolutionären Zielen der Narodniki und mit Sergej Nikolaevič Južakov (1849-1910), Soziologe, Publizist und Theoretiker des Volkstümlertums. Seit Erscheinen des Buches „Die körperliche Arbeit als unentbehrliches Element der Bildung“ von Sergej Nikoleavič Krivenko (1847-1906) im Jahre 1879 spielte in der Narodniki-Bewegung die Verbindung von Arbeit und Schule eine wichtige Rolle. Krivenko, Mitherausgeber der Zeitschrift „Russkoe Bogatstvo“, „Russischer Reichtum“⁹³⁴ forderte die Einrichtung von Werkstätten, Schulgärten und Versuchsfelder in Schulen, damit die Schüler neben theoretischen Schulkenntnissen auch handwerkliche Fertigkeiten erwerben. In Južakovs Schultheorie fand sich der Gedanke einer Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit wieder. Južakov wollte darüber hinaus die ökonomische Selbsterhaltung der ländlichen Schulgenossenschaft, die wohlhabenden Schüler aber von der vorgesehenen dreijährigen Arbeitsverpflichtung befreien. Lenin nahm in dem Aufsatz „Perlen Volkstümlicher Projektmacherei“ 1897 Stellung zu Južakov und formulierte seine Gedanken über die Verbindung von Unterricht und Arbeit:

⁹³³ Korolev, F. F. Lenin und die Pädagogik, S. 9-10. Kursiv im Text. Gončarov bezeichnete Lunačarskij's Aussage aufgrund der Leistungen Lenins als „das volle Recht“. Gontšarov, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik, S. 3.

⁹³⁴ Russkoe Bogatstvo (Russischer Reichtum). Literatur- und Wissenschaftsmagazin 1876-1918, ab 1880 Organ der Volkstümmler, zwischen 1883 und 1891 Sprachrohr der russischen Liberalen, ab 1892 wieder Organ der Volkstümmler, Publizisten waren unter anderen Vladimir Korolenko und Maksim Gor'kij, als vermeintlicher Gegner der Revolution wurde die Zeitschrift 1918 eingestellt.

„Der Artikel des Herrn Jushakow, der die ‚Frage der allgemeinen Volksschulbildung‘ behandelt (siehe Titelliste des Buches), nennt sich: ‚Eine Bildungsutopie. Plan einer allgemeinen obligatorischen Mittelschulbildung‘. Schon aus dem Titel ist ersichtlich, daß dieser im höchsten Grade lehrreiche Artikel des Herrn Jushakow sehr vieles verheißt. In Wirklichkeit aber verheißt die ‚Utopie‘ des Herrn Jushakow noch unvergleichlich mehr. ‚Auf keinen Fall weniger als dies, teurer Leser, ohne jedes Zugeständnis oder Kompromiß...‘, so beginnt der Autor seinen Artikel. ‚Volle Gymnasialbildung für die ganze Bevölkerung beiderlei Geschlechts, obligatorisch für alle und ohne jede Kosten für Staat, Semstwo und Volk – das ist meine gewaltige Bildungsutopie‘!

(...)

Herrn Jushakows Plan besteht darin, die Gymnasialbildung mit produktiver Arbeit der ‚Gymnasiasten‘ zu verbinden, die ihren Unterhalt selbst bestreiten: ‚... Die Bestellung einer bestimmten Bodenfläche . . . sichert der ganzen jungen Generation von der Geburt an bis zur Beendigung des Gymnasiums eine reichliche, schmackhafte und gesunde Ernährung und ebenso die Ernährung der Jugend, die die Ausbildungskosten abarbeitet‘ (...)⁹³⁵

(...)

Dieser richtige Gedanke besteht darin, daß man sich das Ideal einer künftigen Gesellschaft nicht ohne Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit der jungen Generation vorstellen kann: weder Unterricht und Bildung ohne produktive Arbeit noch produktive Arbeit ohne gleichzeitige Unterweisung und Bildung könnten je auf die Höhe gebracht werden, die das heutige Niveau der Technik und der Stand der wissenschaftlichen Kenntnisse fordern. Diesen Gedanken haben schon die großen Utopisten der Vergangenheit geäußert; er wird vollauf auch von den ‚Schülern‘ geteilt, die u. a. gerade aus diesem Grunde sich nicht prinzipiell gegen die industrielle Arbeit von Frauen und Jugendlichen wenden, die die Bestrebungen, diese Arbeit ganz zu verbieten, für reaktionär halten und nur darauf bestehen, daß dabei den Anforderungen des Gesundheitsschutzes vollauf genügt wird.“⁹³⁶

Die Gedanken einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit hatten nach den Worten Lenins „schon die großen Utopisten der Vergangenheit“ ausgesprochen⁹³⁷, zu denen er Karl Marx und Friedrich Engels zählte, die den „Keim der Erziehung der Zukunft“ in einer Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht sahen, wie auch den von ihm verehrten Nikolaj G. Černyševskij, der 1862 für Russland die Frage „Was tun?“ gestellt hatte.⁹³⁸ Schule und Erziehung waren entsprechend der Marxschen Theorie vom Klassenkampf Klassenerscheinungen und unterlagen den Gesetzen der ökonomischen Entwicklung und des Klassenkampfes. Wie die Kunst, die Literatur und andere Erscheinungen des „ideologischen Überbaus“⁹³⁹ waren Form und Inhalt der Erziehung und Bildung von gesellschaftlichen

⁹³⁵ Lenin, W. I. Perlen volkstümlicher Projektmacherei. (S. N. Jushakow. Fragen des Bildungswesens. St. Petersburg, 1897). Geschrieben in der Verbannung Ende 1897. In: Lenin, W. I. Werke. Band 2. 1895-1897. Berlin 1961, S. 478-479.

⁹³⁶ Ebenda, S. 481.

⁹³⁷ Ebenda.

⁹³⁸ Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 508.

⁹³⁹ Marx, Karl. Zur Kritik der Politischen Ökonomie. Vorwort. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 13. Berlin. 1961, S. 8-9. „Die Gesamtheit dieser Produktionsverhältnisse bildet die ökonomische Struktur der Gesellschaft, die reale Basis, worauf sich ein juristischer und politischer Überbau erhebt und welcher bestimmte

Kräfteverhältnissen bestimmt. Wie Marx ordnete Lenin die pädagogischen Fragen dem politischen Kampf unter und nach Jahren intensiver pädagogischer Arbeit in der Sowjetunion fanden Ogorodnikow und Šimbirev in ihrem Lehrbuch für Pädagogik dafür die Formulierung: „Gegenstand der sowjetischen Pädagogik als Wissenschaft ist die kommunistische Erziehung und Bildung und die kommunistische Unterrichtung des Nachwuchses.“ In der Schule sollten die Schüler die Fähigkeit erwerben, „die Gesamtheit des menschlichen Wissens in sich aufzunehmen“, damit der Kommunismus nicht einfach gelernt wird, sondern die logische Folgerung aus der modernen Bildung ist.⁹⁴⁰

7.2.2 Schule als Werkzeug der Diktatur des Proletariats

In einer Rede auf dem I. Allrussischen Kongress für Bildungswesen am 28. August 1918 knüpfte Lenin nach den Worten Krupskajas an seine Ausführungen von 1897 an,⁹⁴¹ konkretisierte die Aufgaben der Schule in der neuen Gesellschaft dergestalt, dass er sie als Waffe gegen die alte Gesellschaftsordnung bezeichnete, mehr noch, deutlich machte, dass Schule und Politik in der neuen Gesellschaft nicht zu trennen waren, das Volk in seiner Überzeugung aus eigenem Antrieb nach Wissen strebte, um das neue Russland zu erbauen:

„In Wirklichkeit war die Schule voll und ganz ein Werkzeug der Klassenherrschaft der Bourgeoisie verwandelt worden; sie war ganz und gar von bürgerlichem Klassengeist durchdrängt, sie wollte den Kapitalisten gefügige Knechte und tüchtige Arbeiter liefern. (...)

Unsere Aufgabe auf dem Gebiet des Schulwesens ist gleichfalls der Kampf für den Sturz der Bourgeoisie; wir erklären offen, daß es Lüge und Heuchelei ist zu behaupten, die Schule stehe außerhalb des Lebens, außerhalb der Politik. (...)⁹⁴²

Die Werktätigen streben nach Wissen, denn sie brauchen es für ihren Sieg, Neun Zehntel der werktätigen Massen haben begriffen, daß Wissen eine Waffe ist in ihrem Kampf um die

gesellschaftliche Bewußtseinsformen entsprechen. Die Produktionsweise des materiellen Lebens bedingt den sozialen, politischen und geistigen Lebensprozeß überhaupt. Es ist nicht das Bewußtsein der Menschen, das ihr Sein, sondern umgekehrt ihr gesellschaftliches Sein, das ihr Bewußtsein bestimmt.“

⁹⁴⁰ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 12. Damit orientierten sich die Autoren an dem bereits an anderer Stelle zitierten Satz Lenins, dass Kommunist nur jemand werden kann, „wenn er sein Gedächtnis um alle die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind“. Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

⁹⁴¹ „Charakteristisch“ für Lenins Rede war nach Krupskaja, dass sie „gleichsam an die im Jahre 1897 gemachten Beweisführungen anknüpft“. Damit meinte sie den Klassencharakter der Schule. Krupskaja, N. K. Lenin und die Volksbildung. „O rabote sredi šenstschin“ (Die Arbeit unter den Frauen), Sammlung von Aufsätzen, Gis, Moskau-Leningrad 1926, S. 62-69. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 121.

⁹⁴² Konstantinov sah in diesen Worten Lenins „den wichtigsten Grundsatz der Sowjetpädagogik“. Aus seiner Sicht widerlegte Lenin damit die Behauptung, die Schule könnte der ganzen Gesellschaft dienen, und griff jene Pädagogen an, die eine Verbindung von Schule und Politik ablehnten. Dazu gehörten nicht nur die Befürworter der Freien Erziehung, sondern auch Šul’gin, der vom „Absterben der Schule“ gesprochen hatte. Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 7.

Befreiung, daß ihre Mißerfolge auf mangelnde Bildung zurückzuführen sind und daß es jetzt von ihnen selbst abhängt, die Bildung tatsächlich jedermann zugänglich zu machen. Unsere Sache ist dadurch gesichert, daß die Massen selbst an den Aufbau des neuen, sozialistischen Rußlands herangegangen sind.“⁹⁴³

Am Ende seiner Rede verwies er, wie er es noch oft tun sollte, auf die bereits an anderer Stelle thematisierte Bedeutung der Lehrer für den Aufbau der neuen Gesellschaft: „Alle, die nicht in Worten, sondern in Taten mit dem Volk sympathisieren, der beste Teil der Lehrerschaft, wird zu Hilfe kommen – und darin sehen wir das sichere Unterpfand dafür, daß die Sache des Sozialismus siegen wird.“⁹⁴⁴ Zwei Tage nach dem Kongress wurde Lenin bei einem Attentat schwer verletzt. Seine Rede zur Bildungs- und Schulpolitik fand in der Erinnerung Krupskajas daher nicht die ihr gebührende Beachtung, „teils deshalb, weil der Schuß der Kaplan zeitweilig alle aktuellen Fragen in den Hintergrund treten ließ, und teils weil während der zaristischen Selbstherrschaft den Fragen der Volksbildung von den Marxisten keine besondere Aufmerksamkeit gewidmet wurde“.⁹⁴⁵

Weitere Antworten auf Fragen der Volksbildung gab Lenin ein Jahr später auf dem VIII. Kongress der KPR (B) im März 1919. Er forderte als Programmpunkt „Auf dem Gebiet der Volksbildung“, die mit der Oktoberrevolution 1917 eingeleiteten Veränderungen „zu Ende“ zu führen, indem „aus der Schule, dem Werkzeug der Klassenherrschaft der Bourgeoisie, ein Werkzeug zur Zerstörung dieser Herrschaft und zugleich zur völligen Aufhebung der Klassenteilung der Gesellschaft“ gemacht würde.⁹⁴⁶ Um dieses Ziel zu erreichen, skizzierte Lenin für den Entwurf des Programms der KPR (B) als „Hauptaufgaben der Diktatur des Proletariats auf politischem Gebiet“:

- „1. Gewährleistung einer unentgeltlichen und obligatorischen allgemeinen und polytechnischen (theoretisch und praktisch die Grundlagen aller Hauptzweige der Produktion vermittelnden) Bildung für alle Kinder beiderlei Geschlechts bis zum 16. Lebensjahr.
2. Herstellung einer engen Verbindung zwischen Unterricht und gesellschaftlich produktiver Arbeit.

⁹⁴³ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß für Bildungswesen, 28. August 1918. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 42. Der I. Gesamtrussische Kongreß für Bildungswesen tagte vom 26. August bis 4. September 1918 in Moskau.

⁹⁴⁴ Ebenda, S. 43.

⁹⁴⁵ Krupskaja, N. K. Lenin und die Volksbildung. „O rabote sredi shenstschin“ (Die Arbeit unter den Frauen), Sammlung von Aufsätzen, Gis, Moskau-Leningrad 1926, S. 62-69. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 121. Am 30. August 1918 verletzte die Sozialrevolutionärin Fanny Kaplan Lenin mit zwei, nach Orlando Figes drei, Schüssen lebensgefährlich. Am 3. September wurde Fanny Kaplan für ihre Tat erschossen. Krupskaja beschrieb die Ereignisse nach dem Attentat ausführlich und sehr persönlich in ihren Erinnerungen an Lenin. Siehe auch: Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 663-665. Figes hält das Attentat und die schnelle Genesung Lenins, die in dem Dokumentarfilm „Wladimir Iljitschs Kreml-Spaziergang“ festgehalten wurde, für den Beginn des Lenin-Kults.

⁹⁴⁶ Lenin. Wladimir Iljitsch. Entwurf des Programms der KPR (B). Programmpunkt: Auf dem Gebiet der Volksbildung. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 63.

3. Versorgung aller Schüler mit Nahrung, Kleidung und Lernmitteln auf Staatskosten.
4. Verstärkte Agitation und Propaganda unter der Lehrerschaft.
5. Heranbildung von Kadern einer neuen, von den Ideen des Kommunismus durchdrungenen Lehrerschaft.
6. Heranziehung der werktätigen Bevölkerung zur aktiven Mitwirkung am Bildungswesen (Entwicklung von ‚Volksbildungsräten‘, Mobilisierung der Lese- und Schreibkundigen usw.).
7. Umfassende Hilfe der Sowjetmacht beim Selbststudium und bei der selbständigen Fortbildung der Arbeiter und werktätigen Bauern (Schaffung von Bibliotheken, von Schulen für Erwachsene, Volkshochschulen, Vorlesungszyklen, Kinos, Studios usw.).
8. Breiteste Entfaltung der Propaganda der kommunistischen Ideen.^{„947}

Die auf dem VIII. Parteitag der Kommunistischen Partei im März 1919 angenommenen Aufgaben der Schule für die endgültige Verwirklichung des Kommunismus lesen sich schließlich wie folgt:

- „1. Durchführung der unentgeltlichen und obligatorischen allgemeinen und polytechnischen (in der Theorie und Praxis mit allen Hauptzweigen der Produktion vertraut machenden) Bildung für alle Kinder beiderlei Geschlechts im Alter bis zu 17 Jahren.
2. Schaffung eines Netzes von Vorschuleinrichtungen: Kinderkrippen, Kindergärten, Kinderhorten usw. zum Zwecke der Verbesserung der gesellschaftlichen Erziehung und der Emanzipation der Frau.
3. Vollständige Verwirklichung der Prinzipien der Einheit-Arbeitsschule, mit der Muttersprache als Unterrichtssprache und mit gemeinsamem Unterricht für die Kinder beiderlei Geschlechts; diese Arbeitsschule soll absolut weltlich, d. h. frei von jeglichem religiösen Einfluß sein, den Unterricht eng mit der gesellschaftlich produktiven Arbeit verknüpfen und allseitig entwickelte Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft heranbilden.
4. Versorgung der Schüler mit Nahrung, Kleidung, Schuhwerk und Lebensmitteln auf Kosten des Staates.
5. Heranbildung neuer Kader von Arbeitern auf dem Gebiet des Bildungswesens, die von den Ideen des Kommunismus durchdrungen sind.
6. Heranziehung der werktätigen Bevölkerung zur aktiven Teilnahme an der Sache des Bildungswesens (Entwicklung der Räte der ‚Volksbildung‘, Mobilmachung der Lese- und Schreibkundigen usw.).
7. Allseitige staatliche Unterstützung der Selbstbildung und Selbstentwicklung der Arbeiter und Bauern (Schaffung eines Netzes außerschulischer Bildungseinrichtungen: Büchereien, Schulen für Erwachsene, Volkshäuser und Volksuniversitäten, Kurse, Vorträge, Kinos, Ateliers usw.).
8. Breite Entfaltung der beruflichen Ausbildung für Personen im Alter von über 17 Jahren in Verbindung mit allgemeinen polytechnischen Kenntnissen.^{„948}

⁹⁴⁷ Entwurf des Programms der KPR (B). Erste Skizze eines Programmentwurfs der KPR. Die Hauptaufgaben der Diktatur des Proletariats in Rußland auf politischem Gebiet. In: Lenin, Wladimir Iljitsch. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 65-66. Die von Lenin vorgelegten Vorschläge bildeten die Grundlage für das auf dem VIII. Parteitag der KPR (B) vom 18. bis 23. März 1919 angenommene Programm der Kommunistischen Partei.

⁹⁴⁸ Aus dem Programm der Russischen Kommunistischen Partei (Bolschewiki), angenommen auf dem VIII. Parteitag der RKP (B) vom 18. bis 23. März 1919. Auf dem Gebiete der Volksbildung. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 91-92. Die schulpolitischen Grundsätze galten formell bis 1961.

Diese Grundsätze, die die Volksbildung nach der Revolution leiteten, zeigen deutlich, dass die Schule im Sinne Lenins als ein „Werkzeug der Diktatur des Proletariats“ und mit ihr Erziehung und Bildung ausschließlich als ein Instrument für den Aufbau der erstrebten sozialistischen Gesellschaftsordnung dienen sollten. Bildung war also zweckbestimmt. Die Kommunistische Partei forderte den Monopolanspruch über Schule, Vorschulerziehung, Unterrichtsinhalte, Versorgung, Bildung von Kadern und Aktivierung der Bevölkerung für die Erziehungsziele der Partei, Weiterbildung und berufliche Ausbildung. In einer weiteren Resolution des VIII. Parteitages der KPR (B) „Über die politische Propaganda und die Kultur- und Bildungsarbeit auf dem Lande“ wurde die Zweckbestimmung von Bildung und Erziehung in allen Bereichen des öffentlichen Lebens, so auch der Wissenschaft und Kunst, erneut unterstrichen:

„2. Die allgemeine Bildung – innerhalb und außerhalb der Schule (einschließlich der künstlerischen durch Theater, Konzerte, Kinovorstellungen, Ausstellungen Bilder usw.) – bringt nicht nur das Licht mannigfacher Kenntnisse in die Unwissenheit des Dorfes, sondern soll hauptsächlich die Herausbildung des Selbstbewusstseins und einer klaren Weltanschauung fördern. Sie muß sich daher eng an die kommunistische Propaganda anschließen. Es gibt keine Formen der Wissenschaft und Kunst, die nicht mit den großen Ideen des Kommunismus und der unendlich mannigfaltigen Arbeit zur Schaffung der kommunistischen Wirtschaft verbunden wären.“⁹⁴⁹

Auf dem III. Allrussischen Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands am 2. Oktober 1920 wandte sich Lenin an jene, die aus seiner Sicht für den Aufbau der zukünftigen kommunistischen Gesellschaft in besonderem Maße verantwortlich waren, an die Jugend, genauer an den Kommunistischen Jugendverband. „Wir können den Kommunismus nur aus jener Summe von Wissen, Organisationen und Institutionen aufbauen, mit jenen Vorräten an menschlichen Kräften und Mitteln, die uns die alte Gesellschaft hinterlassen hat“, appellierte er an seine Zuhörer, „Nur wenn wir die Schulung, die Organisierung und die Erziehung der Jugend von Grund auf umgestalten, werden wir erreichen können, daß als Ergebnis der Anstrengungen der jungen Generation eine Gesellschaft geschaffen wird, die der alten nicht gleicht, d. h. eine kommunistische Gesellschaft.“⁹⁵⁰ Wenn Lenin auch mit einer neuen Lehre,

⁹⁴⁹ Über die politische Propaganda und die Kultur- und Bildungsarbeit auf dem Lande. Resolution des VIII. Kongresses der RKP (B) vom 18. bis 23. März 1919. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 94. (O političeskoj propaganda i kul'turno-prosvetitel'noj rabote s derevne. Direktivy i postanovlenija, II., S. 136-139).

⁹⁵⁰ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 324-325. Diese Rede gilt als bedeutendster Beitrag Lenins zur kommunistischen Pädagogik. Für Konstantinov spielte sie eine besondere Rolle beim Aufbau der neuen Schule und der pädagogischen Wissenschaft, diente auch noch drei Jahrzehnte später der Sowjetpädagogik als Richtschnur für ihre Arbeit. Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 9. Für Gončarov war sie „ein großer Beitrag zur Entwicklung der Sowjetpädagogik“, in der

der Lehre von Marx, und mit einer Schule, die „der alten nicht gleich“, eine neue Gesellschaft schaffen wollte, lehnte er die alte Schule nicht generell ab, sondern wandte sich an jene Vertreter der Jugend und Verfechter der neuen Bildung, die die alte Schule angriffen, mit der Überzeugung, „daß wir von der alten Schule das übernehmen müssen, was an ihr gut war“.

(...) Kommunist konnte für Lenin „einer nur dann werden, wenn er sein Gedächtnis um alle die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind“.⁹⁵¹ Diese ausführlichen Darlegungen Lenins zur „Schulung, Organisierung und Erziehung der Jugend“⁹⁵² lasen nach Krupskaja nur wenige, da viele meinten, Lenin wollte dem Komsomol lediglich „die Notwendigkeit des Lernen“⁹⁵³ deutlich machen. Nach Krupskaja dienten sie vielmehr dazu, den engen Zusammenhang von Schule und Leben aufzuzeigen, halfen der Jugend, „sich selbst gegenüber kritisch zu sein und zu erkennen, wie und in welche Richtung man sich umerziehen muss, um zu einem wirklichen Kommunisten zu werden“.⁹⁵⁴ Damit schien aus ihrer Sicht Lenins Rede 1920 das gleiche Schicksal zu ereilen wie seine Rede auf dem I. Allrussischen Kongress für Bildungswesen am 28. August 1918, die wegen des auf ihn verübten Attentats in der Erinnerung Krupskajas zu Unrecht kaum Beachtung gefunden hatte.

7.2.3 Polytechnische Bildung

Auf einer Parteiberatung, die nach Beendigung des VIII. Gesamtrussischen Sowjetkongresses für den 31. Dezember 1920 einberufen worden war und vor allem durch den Plan Lenins zur Elektrifizierung des Landes eine gewisse Bekanntheit erreichen sollte, setzte sich Lenin erneut mit Fragen der Volksbildung auseinander. Ein wesentliches Ergebnis der Beratungen war die vor allem im Volkskommissariat umstrittene Verkürzung der Schulzeit von neun auf sieben Jahre, was bedeutete, dass Jungen und Mädchen mit 15 Jahren in das Berufsleben eintreten sollten. In den Direktiven des Zentralkomitees an die kommunistischen Mitarbeiter des Volkskommissariats für Bildungswesen vom Februar 1921 hieß es unter Punkt 1, dass die Partei „die Herabsetzung der Altersgrenze für die allgemeine und polytechnische Bildung von 17 auf 15 Jahre ausschließlich als vorübergehende praktische Notmaßnahme“,⁹⁵⁵ der

Lenin die marxistische Lehre von der Erziehung, von „der Rolle der Erziehung bei der Herausbildung neuer Menschen“, vertiefte. Gontscharow, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik, S. 5.

⁹⁵¹ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

⁹⁵² Ebenda, S. 324.

⁹⁵³ Krupskaja, N. K. Anleitung zum Handeln. „Komsomolskaja prawda“ vom 2. Oktober 1935, Nr. 227. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 275.

⁹⁵⁴ Ebenda, S. 276.

⁹⁵⁵ Direktiven des Zentralkomitees an die kommunistischen Mitarbeiter des Volkskommissariats für das Bildungswesen, verfaßt von V. I. Lenin. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 113. Die Herabsetzung der

schwierigen wirtschaftlichen Lage der Sowjetrepublik geschuldet, zu verstehen wäre. Da Lenin die Frage der polytechnischen Bildung „im wesentlichen“ im Parteiprogramm geklärt sah,⁹⁵⁶ betrachtete er die Herabsetzung der Schulpflicht von neun auf sieben Jahre durchaus pragmatisch, warf dem Volkskommissariat für Bildung einen „Mangel an sachlichem und praktischem Sinn“⁹⁵⁷ vor und kommentierte diese Entscheidung mit den Worten: „Allgemeine Betrachtungen, die krampfhaft eine solche Herabsetzung ‚begründen‘ wollen, sind glatter Unsinn. Genug des Spiels mit allgemeinen Betrachtungen und mit angeblichem Theoretisieren! Der ganze Schwerpunkt der Arbeit muß auf ‚die Berücksichtigung und Überprüfung der *praktischen* Erfahrungen‘, auf die ‚systematische *Ausnutzung der Lehren* dieser Erfahrung‘ verlegt werden.“⁹⁵⁸ Krupskaja hatte für die genannte Parteikonferenz zu Fragen der Volksbildung auf Wunsch Lenins Thesen zur Bedeutung der polytechnischen Bildung formuliert, die sie allerdings nicht wie vorgesehen in einem Referat vortragen konnte,⁹⁵⁹ da sie erkrankte. „Meine Thesen wurden damals nicht bekannt“, hielt Krupskaja fest. „Ich wurde krank und hielt auf der Parteiberatung kein Referat.“⁹⁶⁰ Darüber hinaus wurden sie auch deshalb nicht bekannt, da Lenin sie nach ihren Worten mit der schriftlichen Anmerkung zurückhielt: „(Privat. Konzept. **Nicht veröffentlichen.** Ich werde dies noch ein paar Mal überdenken.)“⁹⁶¹ Lenins Anmerkungen unterstrichen nach Krupskajas nachträglicher

allgemeinen Schulbildung von neun auf sieben Jahre wurde auf der im Text genannten Parteikonferenz über Fragen der Volksbildung im Dezember 1920 beschlossen und 1921 umgesetzt. Die neunjährigen Schulen blieben neben den Siebenjahresschulen bestehen. Ebenda, S. 115.

⁹⁵⁶ Lenin, W. I. Über die Arbeit des Volkskommissariats für Bildungswesen, 7. Februar 1921. In: Ders. Über Volksbildung, S. 358.

⁹⁵⁷ Direktiven des Zentralkomitees an die kommunistischen Mitarbeiter des Volkskommissariats für das Bildungswesen, verfaßt von V. I. Lenin. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 114.

⁹⁵⁸ Lenin, W. I. Über die Arbeit des Volkskommissariats für Bildungswesen, 7. Februar 1921. In: Ders. Über Volksbildung, S. 359. Kursiv im Text.

⁹⁵⁹ Anna Gock spricht in ihrer Untersuchung zur polytechnischen Bildung und Erziehung in der Sowjetunion von mehreren Thesenvarianten, von denen zwei erhalten geblieben sind, die sich in der Beschreibung der Schule der II. Stufe hinsichtlich der Altersgrenze unterscheiden. Die Fassung „Polytechnische Schule“ trägt nach ihren Angaben das Datum 20.12.1920, eine jüngere ist mit „Thesen über die polytechnische Schule überschrieben. Die sowjetische Forschung geht aus ihrer Sicht von einer weiteren Fassung aus, zu der Lenin seine Notizen gemacht haben soll. Siehe: Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, S. 43-44. Angesichts der Diskussion über die Verkürzung der allgemeinbildenden Schulzeit scheinen die unterschiedlichen Varianten nachvollziehbar.

⁹⁶⁰ Krupskaja, N. K. Die Rolle Lenins im Kampf um die polytechnische Schule. „Kommunistitscheskoe wospitanije“ (Kommunistische Erziehung), 1932, Nr. 9. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 203. Anweiler/Meyer schreiben in einer Anmerkung, dass Krupskaja ihre Thesen über polytechnische Bildung in einem Referat auf der Parteikonferenz über Fragen der Volksbildung am 31.12.1920 vorgetragen hat. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 111. In Lenin, Wladimir Iljitsch. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2 heißt es dazu S. 312 Anm. 55: „(...) Sie hatte die Aufgabe, für den X. Parteitag der KPR (B) Materialien zur ‚Organisierung des Bildungswesens in der Republik‘ vorzubereiten. W. I. Lenin verfolgte die Arbeit der Beratung sehr aufmerksam. N. K. Krupskaja konnte das geplante Referat jedoch infolge Krankheit nicht halten.“ Nach Korolev wurden Lenins Notizen zu Krupskajas Thesen zur polytechnischen Bildung erst 1929 nach ihrer Veröffentlichung in *Na putjach k novoj škole* (Auf dem Weg zu einer neuen Schule) bekannt. Korolev, F. F. Lenin und die Pädagogik, S. 223.

⁹⁶¹ Krupskaja, N. K. Die Rolle Lenins im Kampf um die polytechnische Schule. „Kommunistitscheskoe wospitanije“ (Kommunistische Erziehung), 1932, Nr. 9. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 202-

Einschätzung die große Bedeutung der polytechnischen Bildung als Basis für den Aufbau der klassenlosen Gesellschaft. „Man muß 2. klar sagen“ notierte er, „daß wir in keiner Weise von dem Prinzip und der *nach Maßgabe des Möglichen*, sofortigen Verwirklichung gerade der polytechnischen Bildung abgehen können.“⁹⁶² Als „*unbedingte Aufgabe*“ verlangte er „den *sofortigen* Übergang zur *polytechnischen Bildung*“ oder „richtiger gesagt, die sofortige Verwirklichung einer Reihe schon jetzt möglicher *Schritte zum polytechnischen Unterricht*“⁹⁶³, zu denen für ihn vor allem die Elektrizität in Form eines Elektrizitätswerksbesuchs, von Programmen, Vorträgen zählten. Erst viele Jahre später im Mai 1929 sollte Krupskaja ihre Thesen über polytechnische Bildung auf der ersten Tagung des Staatlichen Gelehrtenrates vortragen. In der 16., der letzten These, hielt sie nach wie vor zuversichtlich an der Verwirklichung der polytechnischen Schule fest: „In unserem Sowjetland wird die Entwicklung der polytechnischen Schule durch die langsame Entwicklung der Großindustrie aufgehalten. Aber mit jedem Jahr wird dieses Hindernis schwächer und die sowjetische Schule wird mehr und mehr eine polytechnische Gestalt annehmen.“⁹⁶⁴

7.2.4 Die Rolle des Lehrers

Wie im Zusammenhang mit seiner Rede auf dem I. Allrussischen Kongress für Bildungswesen am 28. August 1918 aufgezeigt, übertrug Lenin den Lehrern, vor allem den Volksschullehrern, deren Bedeutung er nach den Worten Krupskajas „hoch ein(schätzte)“, ⁹⁶⁵ die wesentliche Verantwortung für die Erziehung der neuen Generation „zu Menschen, bei

203. Siehe auch Lenin, Wladimir Iljitsch. Über polytechnischen Unterricht. Notizen zu den Thesen Nadeshda Konstantinownas. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 183.

⁹⁶² Lenin, Wladimir Iljitsch. Über polytechnischen Unterricht. Notizen zu den Thesen Nadeshda Konstantinownas. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 183. Siehe auch: Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 57. Über polytechnische Bildung. Notizen V. I. Lenins zu den Thesen N. K. Krupskajas, geschrieben Ende 1920, zuerst veröffentlicht 1929. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 111. Krupskaja, N. K. Zur Frage der Ausbildung der Arbeitskraft. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 63.

⁹⁶³ Lenin, Wladimir Iljitsch. Über polytechnischen Unterricht. Notizen zu den Thesen Nadeshda Konstantinownas. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 183. Kursiv im Text. Über polytechnische Bildung. Notizen V. I. Lenins zu den Thesen N. K. Krupskajas, geschrieben Ende 1920, zuerst veröffentlicht 1929. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 112. Siehe auch: Krupskaja, N. K. Die Rolle Lenins im Kampf um die polytechnische Schule. „Kommunistisches wospitanije“ (Kommunistische Erziehung), 1932, Nr. 9. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 203. Weder in der von der DDR herausgegebenen Auswahl Leninscher Texte zur Bildungspolitik und Pädagogik noch in der Dokumentensammlung von Anweiler/Meyer findet sich ein Hinweis auf den Ursprung der Thesen Krupskajas, zu denen Lenin seine Notizen gemacht hatte.

⁹⁶⁴ Krupskaja, N. K. Über polytechnische Bildung. Thesen zum Referat auf der ersten Tagung des Staatlichen Gelehrtenrates, Mai 1929. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 74.

⁹⁶⁵ Krupskaja, N. K. Lenin über die Volksbildung und den Volksschullehrer. „Na putjach k nowoi schkole“ (Auf dem Weg zu einer neuen Schule), 1927, Nr. 10, S. 3-5. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 141.

denen das persönliche Leben untrennbar mit dem gesellschaftlichen und mit dem Kampf für den Sozialismus und den Kommunismus verschmolzen sein wird“.⁹⁶⁶ Aus seiner Sicht oblag es somit dem Lehrer, seine Tätigkeit „mit der Aufgabe der sozialistischen Organisierung der Gesellschaft zu verknüpfen“.⁹⁶⁷ Auf dem II. Gesamtrussischen Kongress der auf internationalistischen Positionen stehenden Lehrer am 18. Januar 1919 ließ Lenin keinen Zweifel daran, „daß sich die große Mehrheit der Lehrerschaft jetzt zweifellos aufrichtig zur Macht der Werktätigen und Ausgebeuteten bekennt und bekennen wird im Kampf für die sozialistische Umwälzung und im Kampf gegen jenen Teil der Lehrerschaft, der bis heute, an den alten bürgerlichen Vorurteilen, den alten Zuständen und der alten Heuchelei festhaltend, sich einbildete, er könne von diesen alten Zuständen etwas hinüberretten“.⁹⁶⁸ Die sich daran anschließende Präzisierung, dass zu dieser „bürgerlichen Heuchelei“ auch die Behauptung gehörte, „die Schule könne außerhalb der Politik stehen“,⁹⁶⁹ macht noch einmal deutlich, dass Bildung und Erziehung als Instrument der Machthaber allein dem Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung zu dienen hatten.

Um die „aufrichtigen“ Lehrer im Kampf für die sozialistische Umwälzung zu stärken, trat Lenin für die Gründung einer Gewerkschaft ein, die alle für Bildung Verantwortlichen und vor allem die Lehrer erfassen sollte. Sie war aus seiner Sicht zur Schaffung der neuen sozialistischen Schule notwendig, die allein die Schule zu einem Werkzeug der menschlichen Persönlichkeit außerhalb der Klasse machen konnte, und nicht, wie die bürgerliche Schule, „für die Bourgeoisie gehorsame und rührige Diener, Vollstrecker ihres Willens, Sklaven des Kapitals abzurichten“. Nur die sozialistische Schule stand in „untrennbarer Verbindung mit allen Werktätigen und Ausgebeuteten“.⁹⁷⁰ Auf der Allrussischen Konferenz der politischen Bildungsämter der Gouvernements- und Kreisabteilungen für Volksbildung am 3. November 1920 forderte Lenin „eine neue Armee von Pädagogen, von Lehrern heran(zu)bilden, die mit der Partei, mit ihren Ideen eng verbunden, von ihrem Geist durchdrungen sein muß, die die Arbeitermassen gewinnen, sie mit dem Geist des Kommunismus erfüllen und für das

⁹⁶⁶ Krupskaja, N. K. Die Aufgaben und die Kader unserer Sowjetschule. „Sa kommunistitscheskoje proswestschenje“ (Für kommunistische Bildung), 1935, Nr. 69. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 270.

⁹⁶⁷ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß der internationalistischen Lehrer, 5. Juni 1918. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 33.

⁹⁶⁸ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede auf dem II. Gesamtrussischen Kongreß der auf internationalistischen Positionen stehenden Lehrer, 18. Januar 1919. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 50.

⁹⁶⁹ Ebenda.

⁹⁷⁰ Ebenda.

interessieren muß, was die Kommunisten tun.⁹⁷¹ Mit diesen Worten zeigte Lenin erneut unmissverständlich auf, welche Rolle er der Volksbildung in Sowjetrußland zugeordnet hatte. Die Wertschätzung, die Lenin vor allem dem Volksschullehrer als Hauptstütze der neuen Schule und der neuen kommunistischen Erziehung entgegenbrachte, formulierte er noch einmal deutlich in einem Tagebucheintrag vom 2. Januar 1923, der aus Sicht Lunačarskijs als das Vermächtnis Lenins zu betrachten war:

„Der Volksschullehrer muß bei uns so hoch gestellt werden, wie er in der bürgerlichen Gesellschaft nie gestanden hat, nicht steht und nicht stehen kann. Das ist eine Wahrheit, die keiner Beweise bedarf. Diesen Stand der Dinge müssen wir anstreben durch systematische, unablässige, zähe Arbeit sowohl an der Hebung des geistigen Niveaus des Lehrers als auch an seiner allseitigen Vorbereitung auf seinen wahrhaft erhabenen Beruf und vor allem und hauptsächlich an der Hebung seiner materiellen Lage.“⁹⁷²

Das geistige Niveau und die materielle Lage der Lehrer hatten sich in der Tat seit Beginn des 20. Jahrhunderts, seit den Beobachtungen Vera Figners, nicht gebessert. Das geht aus einer von Otto Corbach in seiner Schrift „Moskau als Erzieher“ genannten, auf 102 Gouvernementsstädte, 14 Bezirksstädte und 27 Dörfer angewandte „anonymen Enquete“ hervor, die zu dem Ergebnis gelangt war, dass von der Gesamtzahl der Lehrerschaft 75 Prozent eine mittlere und 13 Prozent eine niedere Schulbildung besaßen. 75 Prozent der Lehrer waren Frauen. Unter den Lehrern, die jünger als 30 Jahre waren, lag der Anteil der Frauen bedingt durch Revolution, Krieg und Bürgerkrieg sogar bei 81 Prozent.⁹⁷³ Mit Blick auf die von Lenin hervorgehobene Bedeutung des Lehrers für die Errichtung einer kommunistischen Gesellschaftsordnung kommentierte Viktor N. Šul’gin die Ergebnisse der Enquete mit den Worten: „Die Masse der Lehrerschaft beteiligt sich nicht an der allgemeinen gesellschaftlichen Arbeit, hat kein Interesse für die Zeitströmungen und nimmt an dem Aufbau des neuen Lebens keinen Anteil. (...) Die Lehrer lesen keine Zeitungen, keine Journale, weder Broschüren noch Bücher. (...) Keine Kenntnisse, keine Erfahrung, keine Verbindung mit dem geistigen kulturellen Leben des Landes und der Welt, keine Kollektivarbeit. (...) So findet die Lehrerschaft keine Antwort auf die Fragen, die sich ihnen und allen ringsum aufdrängen. Die auf den Kursen geladene Batterie ist an Ort und Stelle rasch ausgebrannt.“⁹⁷⁴ Gessen ergänzte diese Betrachtungen über den idealisierten

⁹⁷¹ Lenin, W. I. Rede auf der Gesamtrussischen Konferenz der Ausschüsse für politisch-kulturelle Aufklärung bei den Gouvernements- und Kreisabteilungen für Volksbildung, 5. November 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 344.

⁹⁷² Lenin, W. I. Tagebuchblätter. In: Ders. Über Volksbildung, S. 401.

⁹⁷³ Corbach, Otto. Moskau als Erzieher, S. 42.

⁹⁷⁴ Zitiert in: Ebenda, S. 42-43. Siehe auch die Erfahrungen des Schriftstellers Fëdor Sologub (1863-1927), der 25 Jahre als Lehrer in der Provinz und in Sankt Petersburg arbeitete.

Volksschullehrer mit den Worten: „Die russische Literatur pries den Volksschullehrer, und die politischen Parteien bewarben sich um seine Gefolgschaft. Es lebte noch viel Idealismus und Sentimentalität in dem Standesbewußtsein eines besseren Volksschullehrers, der sein Amt als Kulturmission zu empfinden pflegte – ungeachtet der ungenügenden Bezahlung und geistigen Einsamkeit in einem entlegenen Dorf.“⁹⁷⁵

Lunačarskij, der mit Lenin die Überzeugung von der „wahrhaft hohen Berufung“ des Lehrers in der zu erbauenden sozialistischen Gesellschaft teilte, umschrieb zwei Jahre nach Lenins Tagebucheintrag vom 2. Januar 1923 auf dem I. Allunionskongress der Lehrer im Januar 1925 die „Mission des Pädagogen“ in der ihm eigenen pathetischen Ausdrucksweise:

„Natürlich muß der Pädagoge lernen. Genossen, aber lehrend lernen. In dem Maße wie er sein ganzes Tun und Denken dieser gewaltigen Aufgabe der Umerziehung jenes Teils der Menschheit widmen wird, der heute unter dem Schutz unseres roten Banners lebt, wird er von Tag zu Tag bei dieser Arbeit lichter, reiner werden, wird seine Moral kommunistischer, wird er jenem Typen ähnlicher werden, den er vielleicht noch nicht in sich selbst, den er aber in seinen Zöglingen verwirklichen wird. (...)

Sie sind der Vortrupp der neuen Welt, der unmittelbar den Kampf um den neuen Menschen führt, indem er ihn im zarten Alter übernimmt und besser macht. Natürlich ist das eine langwierige Arbeit. Diejenigen, die heute noch jung sind, werden wahrscheinlich grau sein, bevor sie erfüllt sein wird. Nicht plötzlich, nicht durch den Wink mit einem Zauberstab, nicht durch eine neue Methodik werden wir diese Aufgabe lösen, aber lösen müssen wir sie!“⁹⁷⁶

7.2.5 Elektrifizierung

Erziehung der Kinder und Jugendlichen zu einer kommunistischen Persönlichkeit, die die kommunistische Gesellschaft aufbauen konnte, in einer Arbeitsschule, die die für den Aufbau wesentliche Bildung vermittelte, den Gegensatz zwischen Theorie und Praxis aufhob, unterrichtet von Lehrern, die an der Seite der Bauern und Arbeiter standen und von der Revolution und der Notwendigkeit einer neuen Gesellschaftsordnung überzeugt waren, so lauteten die Kernaussagen Lenins. Kommunistische Schlussfolgerungen und kommunistische Losungen in Schule und Unterricht reichten Lenin allerdings nicht aus, um den Kommunismus und den Kommunisten zu erschaffen. In seiner Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands am 2. Oktober 1920 hatte er seine Zuhörer bereits darauf hingewiesen, dass die neue Schule das „Gute“ der

⁹⁷⁵ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 48. Vladimir Zenzinov zitierte demgegenüber die Pravda 1925/9, in der es hieß, dass „die materiellen Arbeitsbedingungen auf dem Dorfe nur idealistischen Fanatikern oder Menschen genügen, die tatsächlich mit einem Stück Brot Vorlieb nehmen.“ Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahten Kinder Russlands, S. 61.

⁹⁷⁶ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus (Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongress der Lehrer) In: Ders. Über die Volksbildung, S. 139.

alten Schule übernehmen müsste, dass Kommunist nur ein Mensch sein konnte, der „sein Gedächtnis um alle die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind“.⁹⁷⁷ Doch ganz oben auf dem Lehrplan der neuen Schule stand für Lenin die Elektrifizierung, die er als die Grundlage der „Wiederherstellung der Industrie“⁹⁷⁸ betrachtete. So umschrieb er in seiner bereits zitierten Rede vor dem Kommunistischen Jugendverband am 2. Oktober 1920 als Aufgabe der neuen Generation die „wirtschaftliche Wiedergeburt des ganzen Landes, die Reorganisierung, die Wiederherstellung sowohl der Landwirtschaft als auch der Industrie auf moderner technischer Grundlage, die auf der modernen Wissenschaft und Technik, auf der Elektrizität beruht“,⁹⁷⁹ hob die Verbindung von Schule und Arbeit hervor, indem er betonte, dass Schulbildung allein nicht ausreichen würde, diese Aufgabe zu lösen: „Ihr versteht ausgezeichnet, daß man Analphabeten bei der Elektrifizierung nicht brauchen kann, und auch die einfache Schulbildung reicht hier nicht aus. Hier genügt nicht, zu wissen, was Elektrizität ist; man muß wissen, wie sie sowohl in der Industrie als auch in der Landwirtschaft und in den einzelnen Zweigen der Industrie und Landwirtschaft technisch anzuwenden ist.“⁹⁸⁰ Die überragende Bedeutung der Elektrizität für Lenin zeigte sich in einem *Entwurf der Resolution des VIII. Sowjetkongresses zum Referat über die Elektrifizierung*. Darin hielt der Kongress, der vom 22. bis zum 29. Dezember 1920 tagte, fest, „jedes Kraftwerk, jeder auch nur einigermaßen gut arbeitende Betrieb und jede Sowjetwirtschaft müssen zu Mittelpunkten werden, wo man sich mit dem Elektrizitätswesen und der modernen Industrie vertraut machen kann, zu Mittelpunkten, wo der Elektrifizierungsplan propagiert und systematischer Unterricht darüber erteilt wird“.⁹⁸¹ Die Verfasser waren äußerst zuversichtlich, „daß alle Sowjetinstitutionen, alle Deputiertensowjets, alle Arbeiter und werktätigen Bauern ihre ganze Kraft anspannen und vor keinerlei Opfer zurückschrecken werden, um den Plan der Elektrifizierung Rußlands um jeden Preis und allen Hindernissen zum Trotz zu verwirklichen“.⁹⁸² In seinem Bericht über die Tätigkeit des Rats der Volkskommissare am 22.

⁹⁷⁷ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem II. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußland, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

⁹⁷⁸ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede in der Gesamtrussischen Beratung der Leiter der Unterabteilungen für außerschulische Bildung bei den Gouvernementsabteilungen für Volksbildung, 25. Februar 1920. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 108.

⁹⁷⁹ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem II. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußland, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 329.

⁹⁸⁰ Ebenda.

⁹⁸¹ VIII. Gesamtrussischer Sowjetkongreß, 22.-29. Dezember 1920. Entwurf der Resolution des VIII. Sowjetkongresses zum Referat über die Elektrifizierung. In: Lenin, Wladimir Iljitsch. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 182-183. Kursiv im Text.

⁹⁸² Ebenda, S. 183. Der Sozialphilosoph und Pädagoge Theodor Litt kommentierte diesen Plan mit den Worten: „Marxismus plus Elektrizität – das ist die Losung, die sie, so scheint es, nur anzunehmen brauchen, damit der Übergang in die neue Daseinsform schmerzlos und ohne Reibungsverluste von statten gehe.“ Litt, Theodor. Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1959, S. 84.

Dezember 1920 formulierte Lenin auf dem genannten VIII. Gesamtrussischen Sowjetkongress seine bis heute berühmte Parole: „*Kommunismus – das ist Sowjetmacht plus Elektrifizierung des ganzen Landes*. Sonst wird das Land ein kleinbäuerliches Land bleiben, und das müssen wir klar erkennen.“⁹⁸³ Nicht müde, die Bedeutung der Alphabetisierung der Bevölkerung zu betonen, führte er zur Bekräftigung seiner Erziehungs- und Bildungsziele aus:

„Man muß jedoch wissen und darf nicht vergessen, daß die Elektrifizierung nicht mit Analphabeten durchzuführen ist. Es genügt nicht, dass unsere Kommission bemüht sein wird, das Analphabetentum zu liquidieren. Sie hat viel geleistet im Vergleich zu dem, was vorher war, aber wenig im Vergleich zu dem, was not tut. Wir brauchen Menschen, die nicht nur des Lesens und Schreibens kundig sind, sondern kulturell hochstehende, politisch bewußte, gebildete Werktätige; es ist notwendig, daß die Mehrheit der Bauern eine bestimmte Vorstellung von den Aufgaben hat, vor denen wir stehen. Dieses Programm der Partei muß das wichtigste Lehrbuch werden, das in allen Schulen eingeführt werden sollte.“⁹⁸⁴

Auch in Krupskajas Thesen zum polytechnischen Unterricht für die Parteiberatung über Fragen der Volksbildung im Dezember 1920, die Lenin überarbeitet hatte, fand die Elektrizität die ihr gebührende Aufnahme. Jeder „Handwerker“ musste, so Lenin, „eine umfassende Allgemeinbildung haben, „Kommunist sein“ und einen polytechnischen Gesichtskreis und ein polytechnisches (Elementar-) Grundwissen haben“. Dazu zählte er: aa) *Grundbegriffe* über Elektrizität (genau bestimmen, welche), bb) über die Anwendung der Elektrizität in der *Maschinenindustrie*, (...) dd) ebenso über den Plan der Elektrifizierung in der RSFSR, (...).⁹⁸⁵ In seinem Vorwort zu Ivan I. Stepanovs Buch „Die Elektrifizierung der RSFSR im Zusammenhang mit der Übergangsphase der Weltwirtschaft“ zeigte sich Lenin davon überzeugt, dass der auf dem VIII. Sowjetkongress 1920 beschlossene obligatorische Unterricht über den Elektrifizierungsplan mit diesem Buch nunmehr die bisher fehlende Grundlage erhielt. „Jetzt, mit dem Erscheinen des vorliegenden ‚Handbuchs für Schulen‘ des Genossen Stepanow, muß erreicht werden – und wir werden es erreichen! – (...), daß jeder Volkslehrer in jeder Schule dieses ‚Handbuch‘ liest und beherrscht (...) und nicht nur selbst liest, versteht und beherrscht, sondern auch imstande ist, den Inhalt einfach und verständlich den Schülern in der Schule und der Bauernjugend überhaupt zu vermitteln.“⁹⁸⁶ Zehn Jahre später griff Krupskaja in ihrem Artikel „Die Rolle der Pionierbewegung im Kampf um

⁹⁸³ Lenin, W. I. Bericht über die Tätigkeit des Rats der Volkskommissare 22. Dezember. In: Lenin, W. I. Werke. Band 31. April – Dezember 1920. 3. Auflage. Berlin 1966, S. 513. Kursiv im Text.

⁹⁸⁴ Ebenda, S. 514.

⁹⁸⁵ Lenin, Wladimir Iljitsch. Über polytechnischen Unterricht. Notizen zu den Thesen Nadeshda Konstantinownas. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 185. Kursiv im Text.

⁹⁸⁶ Vorwort zu I. I. Stepanovs Buch „Die Elektrifizierung der RSFSR im Zusammenhang mit der Übergangsphase der Weltwirtschaft“ (18.3.1922). In: Lenin, W. I. Über Volksbildung, S. 397.

polytechnische Bildung“ Lenins Vorwort auf, um die nach wie vor großgeschriebene Bedeutung der Elektrizität für die industrielle Entwicklung der Sowjetunion zu unterstreichen und zu fordern, dass sie bereits „im Schulprogramm einen beachtlichen Platz einnehmen“ müsse.⁹⁸⁷ Doch nicht nur die Schüler, auch die Erwachsenen lernten die Bedeutung der Elektrifizierung kennen. Die Parole „Aufklärung durch Licht“ war in aller Munde.⁹⁸⁸ Sie fand Eingang in die zeitgenössische Literatur und Poesie. Der Ingenieur und Schriftsteller Andrej Platonovič Platonov (1899-1951) überschrieb eine seiner Erzählungen aus dem Jahre 1921 mit „Elektrifikacija“, Michail Prokof'evič Gerasimov (1889-1937), Mitbegründer der 1920 ins Leben gerufenen, literarischen Vereinigung Kuznica⁹⁸⁹, feierte die Elektrizität in seinem Gedicht „Elektrifizierung“ von 1922:

Niemals war
 So flammend aufgeblüht
 Zum vorwärtsgerichteten Sprung
 Das petrinische Rußland
 Und das Lenins.
 Das feurige Pferd
 Wirbelt die eisernen Hufe ...
 Wohin es sich wendet –
 Das Alte zerfällt ...
 Sein Gewitterhuf
 Meißelt das Eis der Wolga auf,
 Enteist Kanäle
 Mit gewalt'gen Turbinen,
 Die nie wieder zufriern ...
 Der Kreml
 Ist ein Dynamogigant,
 Errichtet über bemoosten Grabplatten.
 Funken sprühen in Hallen
 Und Schlössern,
 Augen unter den Wimpern voltener Bögen ...
 Der Kreml –
 Ein Knoten kupferner Nerven,
 Die hier aus allen Ländern sich schürzen.

⁹⁸⁷ Krupskaja, N. K. Die Rolle der Pionierbewegung im Kampf um polytechnische Bildung. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 95.

⁹⁸⁸ Erler, Gernot. 1. Alternativen einer Kulturrevolution. In: Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Russischen Geschichte. Band 3. 1856-1945. Von den autokratischen Reformen zum Sowjetstaat. 1. Halbband. Kapitel V. Sozialismus als Ziel: Probleme beim Aufbau einer neuen Gesellschaftsordnung (1918-1928/29). F. Den „neuen Menschen“ vor Augen: Kultur und Lebensweise, S. 761.

⁹⁸⁹ Am 5. Februar 1920 schloss sich eine Gruppe proletarischer Schriftsteller aus dem Moskauer Proletkult zu einer neuen rein literarischen Vereinigung mit proletarischem Anspruch zusammen und gab sich den Namen der Zeitschrift „Kuznica“ („Die Schmiede“), in der sie ab Mai 1920 ihre Arbeiten publizierten. Über die Entstehung der Gruppe, ihre Mitglieder, die Inhalte ihrer Lyrik und ihr Scheitern siehe: Kerneck, Barbara. Die Lyriker der „Kuznica“ (1920-1922) – Entstehung und Auflösung einer Gruppe. In: Von der Revolution zum Schriftstellerkongress. Entwicklungsstrukturen und Funktionsbestimmungen der russischen Literatur und Kultur zwischen 1917 und 1934. Herausgegeben von G. Erler, R. Grübel, K. Mänicke-Gyöngyösi, P. Scherber. Berlin 1979, S. 269-289.

Die Flamme fließt durch Adern aus Messing,
 Beseelt das Lebendige
 Und vernichtet das Tote ...
 Unter dem voltenen Bogen
 Erstrahlt festlich das Dorf.
 Unter der Sternenstraße
 Singt begeistert ein Kinderchor.
 Das Herz in der Brust des Bauern
 Eine elektrische Birne.
 Vorbei der Winterschlaf auf dem Flohpelz,
 In den Bärenhöhlen der Bauernkaten.
 Im Bauernklub
 Erklingen jetzt bis morgens früh
 Skrajabin, Bach, Mozart und Schubert
 Wie das Rauschen des Wasserfalls.
 Die Bauern, träge vom selbstgebrannten Wodka,
 Wachen beim rhythmischen Lärm
 Der Motorschlitten auf.
 Jetzt reifen sogar winters im Dorfe die Birnen
 Und leuchtende Trauben ...
 Die Sonne lächelt,
 Entfaltet ihre goldenen Haare
 Auf den blauen Schultern des Horizonts.
 Zelte spannen sich auf mächtigen Schloten,
 Höher als Regenbogen.
 Unter ihnen liegt eine gigantische Elektrowerkstatt –
 Räte-Rußland.⁹⁹⁰

Maksim Gor'kij erzählte in seiner Geschichte „Lämpchen“ aus der Reihe „Ein Jahr Russische Revolution“ auf sehr unterhaltsame Weise, wie die Elektrizität in ein sibirisches Dorf gekommen war. Nachdem das Dorf einen Soldaten, einen „Bolschewist und Kommuniere“, zu seinem Kommissar gemacht, einen Sowjet gegründet hatte, seine Einwohner „Kommuniere“ geworden waren, requirierten sie von reichen Bauern, dem „Bourgeoisiat“, Geld, um eine Maschine für die Herstellung von Elektrizität zu kaufen.⁹⁹¹ Das Haus des Popen diente als Experimentierfeld, da man gehört hatte, „daß die Kirche sich von unserem Staate trennt“. Nachdem das Experiment gelang, das „Lämpchen“, gemeint war die Glühbirne, brannte, wollten alle Bewohner „Lämpchen“ haben. Allerdings mussten sie dafür zu „Kommunieren“ werden.⁹⁹² „Jetzt wollen sich schon alle Bauern in der Umgebung das kalte Feuer einführen“, schrieb Gor'kij am Ende der Geschichte, „es ist so bequem, man hat Licht, soviel man will,

⁹⁹⁰ Gerasimov, M. P. Der Kreml ist ein Dynamogigant. Abgedruckt in: Altrichter, Helmut; Haumann, Heiko (Hrsg.). Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod. Band 2, S. 110.

⁹⁹¹ Gorkij, Maxim. Lämpchen. 6. Juni 1918. In: Ein Jahr Russische Revolution von Maxim Gorkij. Oktoberheft 1918 der Süddeutschen Monatshefte, S. 60. Gor'kij schrieb selbst dazu, die ganze Geschichte klänge wie ein Witz, wäre aber eine verbürgte Tatsache.

⁹⁹² Ebenda, S. 61-62.

und ist gar keine Feuersgefahr dabei. Nur eines ist ungewohnt; man kann an so einem verdamnten Lämpchen weder eine Zigarette noch einen Span zum Feueranmachen anzünden.“⁹⁹³

7.2.6 Proletkult

Lenin wusste, dass der politischen und sozialen Revolution eine kulturelle Revolution folgen musste, war sie doch untrennbar mit dem weiteren Verlauf des revolutionären Prozesses verbunden, konnte ihn beschleunigen oder hemmen. Der proletarischen Kulturbewegung, die ab 1917 der neuen herrschenden Klasse ihre eigene Kultur schenken wollte, stand er allerdings kritisch gegenüber, hatte in der Interpretation des Reiseschriftstellers Leo Matthias „persönlich für den Proletkult nur Spott“⁹⁹⁴ übrig. „Die proletarische Kultur fällt nicht vom Himmel“, versicherte Lenin am 2. Oktober 1920 den Komsomolzen, „sie ist nicht eine Erfindung von Leuten, die sich als Fachleute für proletarische Kultur bezeichnen. Das ist kompletter Unsinn. Die proletarische Kultur muß die gesetzmäßige Weiterentwicklung jener Summe von Kenntnissen sein, die sich die Menschheit unter dem Joch der kapitalistischen Gesellschaft, der Gutsbesitzergesellschaft, der Beamten-gesellschaft erarbeitet hat.“⁹⁹⁵ Seine Haltung zur Rolle der Proletkult-Organisationen im Bereich von Bildung und Erziehung begründete er auf dem Ersten Gesamtrussischen Kongress des Proletkults Anfang Oktober 1920 in einem eigenen Resolutionsentwurf vom 8. Oktober als Antwort auf Lunačarskijs Äußerung, dass die Proletkult-Organisationen im System des Volkskommissariats für Bildungswesen autonom sein sollten.⁹⁹⁶ Der Entwurf hielt fest, dass der Marxismus „die wertvollsten Errungenschaften des bürgerlichen Zeitalters keineswegs ablehnte, sondern sich

⁹⁹³ Ebenda, S. 62.

⁹⁹⁴ Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Rußland, S. 141.

⁹⁹⁵ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußland, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327. Diese Haltung teilten nach Baumann auch Krupskaja, Lunačarskij und Trockij, die nach seinen Worten eine „Barbarei“ darin sahen, „das Alte, ‚Unzeitgemäße‘ zerschlagen oder vergessen zu müssen“. Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, S. 73.

⁹⁹⁶ Lenin, W. I. Werke. Band 31. April – Dezember 1920. Anmerkungen, S. 548 Anm. 57. Zu den Proletkult-Organisationen schrieb Leo Matthias, dass die „Organisation für proletarische Kultur“ eine selbständige Organisation wäre, „jedoch vom Volkskommissariat für Volksaufklärung mit Geldmitteln unterstützt“. Sie setzte sich nach seinen Worten aus 300 Gruppen zusammen, die über ganz Russland verstreut waren und über 100.000 Mitglieder besaßen. Der Sitz der Zentrale war in Moskau. Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Rußland, S. 65. Unter der Überschrift „Das Problem des Proletkults“ setzte er sich in seinem Buch mit der Forderung des Proletkults „jede Kultur ist die Kultur der herrschenden Klasse“ und den unter dieser Prämisse entstandenen künstlerischen Werken auseinander. Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Rußland, S. 65-86. Aus Sicht Trockij hatte die kurze Epoche der Diktatur des Proletariats als Übergang zum Sozialismus keine Zeit, eine neue Kultur zu entwickeln. Dass es keine Notwendigkeit für eine proletarische Kultur gab, begründete er mit den Worten: „Das Proletariat hat ja gerade dazu die Macht ergriffen, um ein für allemal der Klassenkultur ein Ende zu setzen und der Menschheitskultur den Weg zu bahnen.“ Trotzki, Leo. Literatur und Revolution, S. 158.

umgekehrt alles, was sich in der mehr als zweitausendjährigen Entwicklung des menschlichen Denkens und der menschlichen Kultur wertvoll war, aneignete und es verarbeitete“. Der Kongress sollte „alle Versuche, eine eigene, besondere Kultur auszuklügeln, die Arbeitsgebiete des Volkskommissariats für Bildungswesen und des Proletkult voneinander abzugrenzen oder eine ‚Autonomie‘ des Proletkult innerhalb der Institutionen des Volkskommissariats für Bildungswesens herzustellen usw., als theoretisch falsch und praktisch schädlich aufs entschiedenste zurück(weisen)“. Vielmehr mache es der Kongress „allen Organisationen des Proletkult zur unbedingten Pflicht, sich als Hilfsorgane der Institutionen des Volkskommissariats für Bildungswesen zu betrachten und ihre Aufgaben, die einen Teil der Aufgaben der Diktatur des Proletariats bilden, unter der allgemeinen Leitung der Sowjetmacht (insbesondere des Volkskommissariats für Bildungswesen) und der Kommunistischen Partei Rußlands zu lösen“.⁹⁹⁷ Welchen Stellenwert er einer kulturellen Revolution beim Aufbau des Sozialismus in Russland einräumte und welche besonderen Bedingungen sie vorfand, teilte Lenin in seiner Auseinandersetzung mit der kulturellen Arbeit unter der Bauernschaft, die er als zweite Hauptaufgabe, „die eine Epoche ausmachen“, bezeichnete, seinen „Gegnern“ im Januar 1923 in der Schrift „Über das Genossenschaftswesen“ mit:

„Unsere Gegner hielten uns oft entgegen, es sei ein sinnloses Beginnen von uns, in einem Lande mit mangelnder Kultur den Sozialismus anpflanzen zu wollen. Ihr Irrtum entstand aber daraus, daß wir nicht von dem Ende angefangen haben, an dem es nach der Theorie (von allerlei Pedanten) hätte geschehen sollen, und daß bei uns die politische und soziale Umwälzung jener kulturellen Umwälzung, jener Kulturrevolution vorausgegangen ist, der wir jetzt dennoch gegenüberstehen.

Uns genügt nun diese Kulturrevolution, um ein vollständig sozialistisches Land zu werden, aber für uns bietet diese Kulturrevolution ungeheure Schwierigkeiten sowohl rein kultureller (denn wir sind Analphabeten) als auch materieller Natur (denn um kultiviert zu sein, braucht man eine gewisse Entwicklung der materiellen Produktionsmittel, braucht man eine gewisse materielle Basis).“⁹⁹⁸

7.3 Die Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik vom 16. Oktober 1918

Die Anforderungen an eine Volksbildung, die den Menschen mit jenem Wissen versorgte, das er für den Aufbau der sozialistischen Gesellschaftsordnung benötigte, fanden ihren ersten ausformulierten Niederschlag in der Ordnung der Einheits-Arbeitsschule vom 16. Oktober

⁹⁹⁷ Lenin, W. I. Über proletarische Kultur. In: Lenin, W. I. Werke. Band 31. April – Dezember 1920, S. 308.

⁹⁹⁸ Lenin, W. I. Über das Genossenschaftswesen (6. Januar 1923). Zuerst veröffentlicht am 26. und 27. Mai 1923 in der „Prawda“, Nr. 115 und 116. In: Lenin, W. I. Werke. Band 33. August 1921 – März 1923. 6. Auflage. Berlin 1977, S. 461.

1918, ergänzt durch die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule, die von der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen am gleichen Tag veröffentlicht wurden.⁹⁹⁹ Die Notwendigkeit einer „engen Verbindung von Unterricht und gesellschaftlich-produktiver Arbeit“, die allein „den Klassencharakter der modernen Schule beseitigen (kann)“ wurde im Mai 1917, in der Zeit des Übergangs, bei der Überprüfung des Parteiprogramms festgehalten.¹⁰⁰⁰ Das überprüfte Parteiprogramm forderte eine Schulform für alle Klassen der Bevölkerung, die die Aufteilung der Schule in eine Oberschule „für die oberen Zehntausend“ und eine Berufsschule „für die große Masse“ ablehnte.¹⁰⁰¹ Die Schule hatte nicht die Aufgabe, „enge Spezialisten auszubilden, sondern Menschen, die zu jeder Arbeit fähig sind“, ihr Mittel war die polytechnische Bildung, die „sowohl den Unterricht in landwirtschaftlicher als auch in technischer und künstlerisch-handwerklicher Arbeit“ umfasste. „Das praktische Kennenlernen der verschiedenartigen Zweige“ diente darüber hinaus „der allseitig körperlichen Entwicklung und der Herausbildung allgemeiner Arbeitsfähigkeiten“.¹⁰⁰² Die schließlich nach der Oktoberrevolution in der Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule festgehaltenen Grundprinzipien des Schulaufbaus, des Systems der neuen Schule und ihres Inhalts und der Arbeitsmethoden bedeuteten einen scharfen Bruch mit der alten Schule der vorrevolutionären Zeit. Die Ordnung sah vor, Volksschulen, Realschulen und Gymnasien mit ihren unterschiedlichen Lehrplänen abzuschaffen. Jungen und Mädchen aus allen Schichten der Bevölkerung besuchten dieselbe achtstufige Schule. Für Kinder der Bauern und Arbeiter sollte es keine Hindernisse mehr für den anschließenden Übergang in eine höhere Schule geben. Aus diesem Grunde sollte das Schulgeld entfallen, jeder Schüler Anspruch auf ein kostenloses warmes Frühstück, kostenloses Schuhwerk, Kleidung und Lehrmittel haben. Examen, Noten und Nachhilfeunterricht sollten abgeschafft werden. Die Ferien, die bis zur Revolution vier Monate gedauert hatten, sollten auf zwei Monate verkürzt werden. Darüber hinaus erhielten die Gouvernements-Abteilungen das Recht, die Dauer der Ferien weiter zu verkürzen und die Arbeitszeit für die Schüler auszudehnen. Sommerschulen sollten allmählich die Ferien ersetzen und im Sinne der erstrebten Arbeitsschule die Verbindung von Unterricht und Arbeit einüben. Die Verordnung hielt deutlich fest, dass die produktive Arbeit nicht eine

⁹⁹⁹ Beide Dokumente in: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 66-73, S. 73-89. Die Grundprinzipien wurden nach Anweiler/Meyer später unter der Bezeichnung Deklaration über die Einheits-Arbeitsschule bekannt. Zu den Inhalten siehe auch den Aufruf Lunačarskijs „Über die Volksbildung“ vom 29. Oktober (11. November) 1917 in: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 55-60, vor allem „Die allgemeine Richtung der Bildungstätigkeit“ und „Unterricht und Bildung“, S. 56-57. Konstantinov sah rückblickend in Ordnung und Deklaration „trotz einiger Mängel die wichtigsten Dokumente der Umgestaltung des Schulsystems auf sozialistischer Grundlage. Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 7.

¹⁰⁰⁰ Krupskaja, N. K. Aus der Broschüre „Materialien zur Überprüfung des Parteiprogramms“. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 16.

¹⁰⁰¹ Ebenda.

¹⁰⁰² Ebenda, S. 15.

Ergänzung des Schulunterrichts, sondern vielmehr die Grundlage der schulischen Bildung und Ausbildung bildete. Sie musste „eng und organisch mit dem Unterricht verknüpft werden, um mit dem Lichte des Wissens das ganze Leben zu durchstrahlen“ und „allmählich über den Rahmen des unmittelbaren Milieus des kindlichen Lebens hinausschreiten und mit den verschiedenartigsten Formen der Produktion in stetiger Steigerung bekanntmachen“.¹⁰⁰³ „Grundsätze der schulischen Arbeit“ präzisierten die Rolle und die Bedeutung der Arbeit:

„Anmerkung 1: Das Arbeitsprinzip wird zu einem wirksamen pädagogischen Mittel, wenn die Arbeit in der Schule schöpferisch und fröhlich, ohne gewaltsame Einwirkung auf die kindliche Persönlichkeit durchgeführt und dabei planmäßig und sozial organisiert sein wird. In diesem Sinne stellt die Schule eine Schulkommune dar, die durch ihre Arbeitsprozesse eng und organisch mit dem Leben der Umwelt verbunden ist.

Anmerkung 2: Die alte Form der Disziplin, die das gesamte schulische Leben und die Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit hemmt, kann in der Arbeitsschule keinen Platz finden. Die Arbeitstätigkeiten selbst werden jedoch in den Kindern jene innere Disziplin entwickeln, ohne die eine rational geplante kollektive Arbeit undenkbar ist.“¹⁰⁰⁴

Das Arbeitsprinzip dominierte die pädagogische Arbeit, lehrte die Kinder die notwendige Disziplin und Verantwortung für den Aufbau der neuen Gesellschaftsordnung. Das Individuum trat in den Hintergrund, wie von Krupskaja formuliert, erzog der Sozialismus nunmehr den Kollektivist, der für die Gesamtheit einstand,¹⁰⁰⁵ „das innere Leben des Schulkollektivs“ wurde „im Rahmen der Anordnungen der zentralen und örtlichen Volksbildungsorgane und des Rates der Schule durch Voll- und Gruppenversammlungen des Schulkollektivs geregelt“.¹⁰⁰⁶ Der Rat der Schule als verantwortliches Organ der Schulsebstverwaltung war unter anderem für die „Bestätigung der Stundentafeln und Lehrpläne der Gruppen im Rahmen der Direktiven des Volkskommissariats für das Bildungswesen und der örtlichen Abteilungen der Volksbildung“ zuständig.¹⁰⁰⁷

Die Trennung von Kirche und Staat, bereits am 21. Januar/3. Februar 1918 in einem Dekret der Volkskommissare der RSFSR formuliert,¹⁰⁰⁸ wurde in Artikel 6 der Ordnung für die

¹⁰⁰³ Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Republik. Dekret des Allgemeinen Zentralexekutivkomitees der Sowjets veröffentlicht am 16. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 69.

¹⁰⁰⁴ Ebenda.

¹⁰⁰⁵ Krupskaja, N. K. Die kommunistische Erziehung der Kinder und Jugendlichen. Aus einem Vortrag N. K. Krupskajas auf dem III. Kongreß zum Schutz der Kinder am 26. Mai 1930. „Na putjach k nowoi shkole“ (Auf dem Weg zu einer neuen Schule), 1930, Nr. 7. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 156.

¹⁰⁰⁶ Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Republik. Dekret des Allgemeinen Zentralexekutivkomitees der Sowjets veröffentlicht am 16. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 71.

¹⁰⁰⁷ Ebenda, S. 72.

¹⁰⁰⁸ Über die Trennung der Kirche vom Staat und der Schule von der Kirche. Dekret des Rats der Volkskommissare der RSFSR vom 21. Januar (3. Februar) 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 61.

Einheits-Arbeitsschule mit den Worten bestätigt: „Religionsunterricht gleich welcher Art und religiöse Kulthandlungen sind in den Schulräumen nicht gestattet.“¹⁰⁰⁹

Das mit der Ordnung erstrebte neue Einheits-Arbeitsschulsystem verlangte Lehrer, die die Inhalte der neuen Lehrpläne umsetzen konnten. Um die Lehrer mit den neuen Methoden bekanntzumachen, wollten die Verfasser der Deklaration, die Staatliche Kommission für das Bildungswesen, pädagogische Kurse in ganz Russland anbieten, die „in den nächsten drei bis vier Jahren alle Lehrer“ besucht haben sollten.¹⁰¹⁰ Eine der wichtigsten Aufgaben, die das Volkskommissariat für Bildungswesen mit Blick auf die neue Lehrerschaft zu lösen hatte, war „die Heranbildung sozialistischer Lehrerkader“, da, ganz im Sinne von Krupskaja, „eine wahrhaft sozialistische Arbeitsschule nur von einem revolutionären sozialistischen Lehrer aufgebaut und geleitet werden“ konnte.¹⁰¹¹ Lenin selbst hatte bereits in seiner Rede auf dem Gesamtrussischen Kongress der internationalistischen Lehrer am 5. Juni 1918, vor der Deklaration der Einheits-Arbeitsschule, die Lehrerschaft als „die Hauptarmee der sozialistischen Aufklärung“ bezeichnet, die nicht nur in der Schule unterrichtete und lehrte, sondern „sich mit der ganzen kämpfenden Masse der Werktätigen verschmelzen“ musste, um gemeinsam für den Sieg des Sozialismus zu kämpfen.¹⁰¹²

Ordnung und Deklaration der Einheits-Arbeitsschule zeichneten das Bild einer Schule, in der „keinerlei Strafen zugelassen“¹⁰¹³ waren, in der das Schulkollektiv durch „fröhliche und dauerhafte Kameradschaft zusammengehalten“ wurde, „entsprechende Neigungen in den Heranwachsenden“ entwickelte, „in ihre Seelen ein tiefes Gemeinschaftsgefühl“ einpflanzte ebenso wie „die Fähigkeit, sich selbst von ganzem Herzen als solidarischen Teil des Großen und Ganzen zu fühlen“, in der „die Antwort auf die drei Fragen – wie erzieht man den Willen, wie formt man den Charakter und wie entwickelt man den Gemeinschaftssinn – (...) in einem magischen Wort – *Arbeit*“ lag.¹⁰¹⁴ Hinter allen methodischen Reformvorschlägen stand das Ziel des Ideals einer „werktätigen Gemeinschaft“, in der in der Hoffnung Lunačarskijs „jeder Arbeiter intellektuell und wissenschaftlich gebildet sein wird und jeder wissenschaftlich gebildete Mensch im Laufe seines Lebens eine bestimmte Zahl von Stunden und Jahren

¹⁰⁰⁹ Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Republik. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 68.

¹⁰¹⁰ Die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule. Von der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen am 31. Oktober 1918 veröffentlicht. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 87. Wer solche Kurse halten sollte, wurde in der Deklaration nicht festgehalten.

¹⁰¹¹ Ebenda, S. 88.

¹⁰¹² Lenin, W. I. Rede auf dem Gesamtrussischen Kongreß der internationalistischen Lehrer, 5. Juni 1918. In: Ders. Über Volksbildung, S. 240.

¹⁰¹³ Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Republik. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 70.

¹⁰¹⁴ Die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule. Von der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen am 31. Oktober 1918 veröffentlicht. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 84. Kursiv im Text.

gemeinsam mit allen anderen arbeiten soll“.¹⁰¹⁵ Das Ideal der werktätigen Gemeinschaft basierte in den Ausführungen der Deklaration von 1918 auf den Worten von Karl Marx „über die Verwandlung der Fabrikarbeit der Kinder aus einem Fluch in eine Quelle gesunder, ganzheitlicher und aktiver Erkenntnis“. Dank dieser Erkenntnis verbanden sich die neue Schule und ihre Schüler „untrennbar mit den benachbarten Produktionsstätten und führt die Schüler (...) überall dorthin, wo sich nach den örtlichen Umständen ein Zugang bietet –, und zwar nicht nur zu Exkursionen und Besichtigungen, sondern zur Arbeit“.¹⁰¹⁶

1919 konkretisierte Krupskaja in ihrer Schrift „Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in der Einheitsschule“, wie und wo Kinder produktive Arbeit verrichten können, so im Dorf, im Hause, auf dem Feld, im Garten und schließlich in Fabriken und Werkstätten, und schloss mit den Worten: „Wir werden um eine Schule kämpfen, die, von der produktiven Arbeit der Kinder ausgehend, diese Arbeit mit dem Licht des Wissens zu erhellen vermag und so zum Verständnis der Erscheinungen in der Natur und im Leben der Menschen führt.“¹⁰¹⁷

Doch die Umsetzung der Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht in einem Schulkollektiv, verbunden durch freiwillige Disziplin, gegenseitige Hilfsbereitschaft, gemeinschaftliche Arbeit und Selbstverwaltung,¹⁰¹⁸ geriet schon bald ins Stocken. Gründe dafür hielten Lunačarskijs Bericht auf der III. Tagung des Gesamtrussischen Zentralexekutivkomitees der 7. Legislaturperiode am 26. September 1920 und die Aufzeichnungen Lenins zu diesem Bericht fest.¹⁰¹⁹ Stichworte wie „die neue Schule besaß keine Theorie“, Heizmaterial, Verfall, belegt mit Militär usw., in die Idee der Arbeitsschule haben sich kleinbürgerliche tolstoianische Ideen eingeschlichen; gegen unseren Willen“¹⁰²⁰ zeigen, dass die wirklichen Verhältnisse wenige Jahre nach der Revolution noch keine drastischen Veränderungen in Schule und Erziehung zuließen. Die Ordnung der Einheits-Arbeitsschule bot, wie Lunačarskij es auf der genannten Tagung zugab, „keinen Weg zur

¹⁰¹⁵ Vorlesung am 8. Juli 1919 in der Schule für Arbeitsinspektoren. In: Problemy narodnogo obrazovanija (Probleme der Volksbildung), S. 39. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 121.

¹⁰¹⁶ Die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule. Von der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen am 31. Oktober 1918 veröffentlicht. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 79.

¹⁰¹⁷ Krupskaja, N. K. Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit in der Einheitsschule. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 56.

¹⁰¹⁸ Die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule. Von der Staatlichen Kommission für das Bildungswesen am 31. Oktober 1918 veröffentlicht. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 84.

¹⁰¹⁹ Lenin, Wladimir Iljitsch. Aufzeichnungen zum Bericht A. W. Lunatscharskis auf der III. Tagung des Gesamtrussischen Zentralexekutivkomitees der 7. Legislaturperiode. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 131-135. Noch 1929 setzte sich Krupskaja vehement für die polytechnische Bildung ein und schilderte deren Bedeutung vor dem Staatlichen Gelehrtenrat. Aus ihrer Sicht wurde die Entwicklung der polytechnischen Schule durch die langsame Entwicklung der Großindustrie aufgehalten. Krupskaja, N. K. Über polytechnische Bildung. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 74.

¹⁰²⁰ Lenin, Wladimir Iljitsch. Aufzeichnungen zum Bericht A. W. Lunatscharskis auf der III. Tagung des Gesamtrussischen Zentralexekutivkomitees der 7. Legislaturperiode. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik, Band 2, S. 132.

Realisierung des Zieles“. Für ihn war die Verordnung lediglich zu einem „klassischen Buch der Pädagogik“ geworden.¹⁰²¹

Nur wenige Tage nach dieser Einschätzung umriss der Volkskommissar in seiner Rede auf dem III. Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands am 2. Oktober 1920 die Hauptzüge einer sozialistischen Erziehung der jungen Generation. Wie Lenin vertrat er die Auffassung, dass sich der Umfang des Ideals der kommunistischen Erziehung der neuen Generation keinesfalls allein auf technischen oder auf polytechnischen Unterricht beschränken durfte. Die sozialistische oder kommunistische Erziehung verlangte in erster Linie, dass Kommunisten erzogen werden. Die unsinnige Auffassung, dass die kommunistische Erziehung in der Aneignung kommunistischer Losungen bestünde, wies er, wie auch Lenin in seiner Rede über „Die Aufgaben der Jugendverbände“ auf dem gleichen Kongress, weit von sich, sie wäre vielmehr die Aneignung einer kommunistischen Weltanschauung. Kommunistische Erziehung beschränkte sich nach seiner Auffassung nicht auf die Politik, sie gäbe den Menschen eine Vorstellung vom Wachstum der Umwelt wie auch vom Wachstum des Menschen, der die geschichtlichen Ereignisse entschied. Lunačarskijs Vorstellung der kommunistischen Erziehung sollte mehr als technische und polytechnische Kenntnisse, sollte „eine kommunistische Weltanschauung“, ein „staatsbürgerliches Bewusstsein“, auch „technische Fachkenntnis“ und „emotional alle Gefühle“ vermitteln.¹⁰²² Weltanschauung, staatsbürgerliche Erziehung, technische Bildung und emotionale Erziehung ließen sich nach seinen Worten „ausgezeichnet in einem einheitlichen Prinzip auf einer einheitlichen Grundlage vereinigen“. „Die Arbeit ist jene Grundlage“, so der Volkskommissar und schloss sich damit Lenin und Krupskaja an, „von der aus man das alles vermitteln kann. Wenn man von der Arbeit ausgeht, kann man die gesamte Weltanschauung des Menschen im kommunistischen Geist erklären, kann man die Struktur der Gesellschaft, die Züge der gesellschaftlichen Struktur in der gegenwärtigen Zeit erkennen“.¹⁰²³ Wie schon an anderer Stelle erwähnt, war zu diesem Zeitpunkt mit Arbeit nicht mehr die handwerkliche Arbeit gemeint, die Lunačarskij in seiner Rede vor dem Kommunistischen Jugendverband 1920 der politischen Haltung Lenins entsprechend als „hervorragende Gymnastik“ bezeichnet hatte. Eine weitere „handwerkliche Vervollkommnung“, gefolgt von einer „handwerklichen Routine“ bargen aus seiner Sicht die Gefahr, die jungen Menschen in „kleinbürgerliche Arbeitsbedingungen“, in „Bedingungen der handwerklichen Arbeit“ einzukapseln. Eine

¹⁰²¹ Lunačarskij, A. V. O narodnom obrazovanii (Lunačarskij, A. V. Über die Volksbildung). Moskau 1958, S. 128 f. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 145.

¹⁰²² Lunatscharski, A. W. Rede auf dem III. Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands (2. Oktober 1920). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 74-75.

¹⁰²³ Ebenda, S. 76.

Rückkehr zum Handwerk nach dem Zerfall des Kapitalismus hätte nach seiner Auffassung für Russland eine „gewaltige kulturpolitische Schwäche des Bewußtseins“ bedeutet. „Keine Propaganda“, so die Warnung Lunačarskij, „vermag ein Land, das nach und nach im Handwerk versinkt, auf das Niveau des kommunistischen Bewußtseins zu heben.“ Eine handwerkliche Erziehung, handwerkliche Arbeit durften nicht die Grundlage sein, „um unseren Idealen näherzukommen“.¹⁰²⁴ Die Abkehr von der handwerklichen Arbeit und die Hinwendung zur industriellen polytechnischen Bildung signalisierte, dass die insbesondere nach der Revolution 1905 durchaus wohlwollend diskutierten Ideen amerikanischer und deutscher Pädagogen, vor allem der Ideen John Deweys und Georg Kerschensteiners, nach der Revolution von 1917 keine Rolle mehr spielen konnten. Russische Pädagogen, unter ihnen Stanislav T. Šackij, die in der Verbindung von Schule und Arbeit auch handwerkliche und landwirtschaftliche Arbeit betrieben hatten, sahen sich nun dem Vorwurf ausgesetzt, nicht dem offiziellen parteipolitischen Weg zu folgen. Da in der Überzeugung des Volkskommissars Russland in seiner wirtschaftlichen und technischen Entwicklung dem Kapitalismus näher stand als der handwerklichen Arbeit, brauchte das Land nach dem Zerfall des Kapitalismus eine industrielle polytechnische Bildung, die alle Bedingungen für den Aufbau der neuen Gesellschaft erfüllte. In Übereinstimmung mit Lenin ließ auch Lunačarskij die Fabrik in den Mittelpunkt der neuen schulischen Erziehung treten, da sie „eng und untrennbar mit der gesamten Arbeiterklasse und deshalb mit der ganzen Welt, mit dem gesamten Weltall verbunden“¹⁰²⁵ war. Die industrielle polytechnische Schule bot für ihn die Möglichkeit, „die Arbeit als solche, die Fabrikarbeit zu erlernen, durch die die einzelnen Teile eng mit der Produktion des gesamten Weltmarktes der industriellen wirtschaftlichen Arbeit verbunden“ waren. „Folglich ist unser erstes und hauptsächliches Credo, eine wirkliche Einheitsarbeitsschule zu schaffen“, so Lunačarskij in seiner Rede vor dem Kommunistischen Jugendverband, „das muß unser Katechismus sein.“¹⁰²⁶

Lunačarskij besaß eine genaue Vorstellung von der Gestaltung der „wirklichen“ Einheits-Arbeitsschule, die auch ein Gegenentwurf zur technischen Schule darstellen sollte, die zu jener Zeit in der Ukraine bevorzugt diskutiert wurde. Die Einheits-Arbeitsschule verteilte sich für ihn auf zwei Stockwerke. In einem dritten Stockwerk, dem Stockwerk der Hochschulen, begann für die jungen Leute ab sechzehn Jahren die technische Berufsausbildung. In der Schule der ersten Stufe erlernten die kleinen Kinder mit Hilfe der Arbeit, nach dem Wunsche Lunačarskij's feste und einzige Stütze des Unterrichts, elementare wissenschaftliche

¹⁰²⁴ Ebenda, S. 77.

¹⁰²⁵ Ebenda, S. 79.

¹⁰²⁶ Ebenda.

Kenntnisse. Noch mussten sie sich wie auch die Vorschulkinder nicht mit Produktionsprozessen ernsthaft auseinandersetzen. Das änderte sich mit dem dreizehnten Lebensjahr der Kinder. Arbeit war neben ihrer Funktion als Stütze des Unterrichts nun auch Selbstzweck. Die Jungen und Mädchen lernten die Produktion, die Organisation von Arbeit, ihre Grundprozesse und ihre Hauptmaterialien näher kennen. Die in der Ukraine favorisierte technische Schule verfolgte aus Sicht des Volkskommissars dagegen andere Ziele.¹⁰²⁷ Ihr Plan, „fünf bis sechs allgemeinbildende Schulen aufzulösen, um eine einzige technische Berufsschule zu schaffen“, musste nach seiner Auffassung „als etwas praktisch Ungeheuerliches angesehen werden“. In diesem Vorhaben sah er einen „spezifisch aristokratische(n) Gedanke(n), der darin besteht, daß man sich in den meisten Fällen die technische Schule als eine mit Proletarierkindern vollgestopfte Schule vorstellt, die Schule der zweiten Stufe dagegen immer noch als eine bürgerliche. Doch diese Vorstellung ist falsch, denn die Schulen der zweiten Stufe werden jetzt mit jedem Jahr mehr von Schülern aus dem Proletariat und der Bauernschaft besucht“.¹⁰²⁸ Für Russland sollte es in der Vorstellung Lunačarskij allein die marxistische Arbeitsschule bis zum fünfzehnten beziehungsweise siebzehnten Lebensjahr geben, mit polytechnischem Unterricht und mit Rücksichtnahme auf die besonderen russischen Bedingungen. Der Beschluss der Parteiberatung zu Fragen der Volksbildung „Über die sozialistische Bildung der Jugendlichen“ in der Zeit vom 31. Dezember 1920 bis zum 4. Januar 1921 nahm auf diese besonderen russischen Bedingungen schließlich in der Form Rücksicht, dass sie die im Vorfeld kontrovers diskutierte Verkürzung der Schulzeit von neun auf sieben Jahre beschloss, durch die die Jungen und Mädchen bereits mit 15 Jahren in das Berufsleben entlassen wurden, allerdings, wie Lunačarskij in Übereinstimmung mit Lenin betonte, „als ein zeitweiliges Zugeständnis an die schwierige Lage des Staates“.¹⁰²⁹

¹⁰²⁷ Auf der während des VIII. Allrussischen Sowjetkongresses vom 22. bis 29. Dezember 1920 in Moskau einberufenen Parteiberatung zu Fragen der Volksbildung hielt der ukrainische Volkskommissar für Bildungswesen Grin'ko ein Koreferat zu Lunačarskij's Referat „Über die soziale Erziehung“. Im Zentrum der Diskussion stand die Frage nach der „Basis der sozialen Erziehung – polytechnische Bildung oder Berufsausbildung“. Lunačarskij vertrat die Auffassung, dass die Schüler bis zum 17. Lebensjahr eine Allgemeinbildung erhalten sollten. Siehe: Lunatscharski, A. W. Über die Volksbildung, S. 211-212 Anm. 57.

¹⁰²⁸ Lunatscharski, A. W. Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung, geschrieben 1920. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 92. Die genannte Parteiberatung hatte nach der ersten Veröffentlichung stattgefunden. Siehe auch die Direktiven des Zentralkomitees an die Kommunisten, die im Volkskommissariat für Bildungswesen arbeiten. In: Lenin, Wladimir Iljitsch. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 194.

¹⁰²⁹ Lunatscharski, A. W. Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung, geschrieben 1920. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 95.

7.4 Arbeiterfakultäten

Eine wichtige Rolle im Geflecht sozialistischer Volksbildungseinrichtungen spielten die Arbeiterfakultäten, deren Einrichtung und Zielsetzung in einer Verordnung vom 11. September 1919 formuliert worden waren.¹⁰³⁰ Wie die Einheits-Arbeitsschule als bildungspolitische theoretische Errungenschaft des sozialistischen Regimes alle Kinder im Schulalter von sechs bis 17 Jahren, nach der Parteiberatung „Über die sozialistische Bildung der Jugendlichen“ in der Zeit vom 31. Dezember 1920 bis zum 4. Januar 1921 bis 15 Jahre, aufnehmen und unterrichten wollte, bereiteten Arbeiterfakultäten Arbeiter und Bauern auf den Besuch einer Hochschule vor, der ihnen bis dahin aufgrund „der ungenügenden Vorbereitung der proletarischen Massen für das Studium in den Mauern der Hochschule (...),¹⁰³¹ verwehrt geblieben war. Die Verordnung vom 11. September 1919 hielt zur Rolle und Funktion der Arbeiterfakultäten fest:

- „1. Die Arbeiterfakultäten stehen unter der unmittelbaren Leitung der Hochschulabteilung.
 2. Die Arbeiterfakultäten genießen alle Rechte einer Fakultät und haben in allen Kollektiven und Präsidien der Hochschule ihre Vertretung.
 3. Die Arbeiterfakultäten haben das Recht, auf eigene Verantwortung alle Gerätschaften, Gegenstände und übrigen Lehrmittel der physikalischen, chemischen und anderen Kabinette, Laboratorien und Seminare der Hochschule zu benutzen.
 4. Die Hochschule ist verpflichtet, bei der Verteilung der Räume und bei der Aufstellung ihres Stundenplans die Forderungen der Arbeiterfakultäten an Räumlichkeiten, Kabinetten, Laboratorien und Seminarräumen zu berücksichtigen.
- (...)
12. In die Kurse werden Arbeiter und Bauern aufgenommen, die eine Bescheinigung entweder eines Fabrikkomitees oder einer kommunistischen Zelle darüber vorweisen, daß sie zur Klasse der Arbeiter oder der Bauern gehören, nicht die Arbeitskraft anderer ausbeuten und auf der Plattform der Sowjetmacht stehen.
 13. Allen Hochschulen wird als Verpflichtung auferlegt, spätestens bis zum 1. November eine Arbeiterfakultät zu eröffnen sowie dafür innerhalb von zwei Wochen vom Zeitpunkt der Veröffentlichung der vorliegenden Verordnung an ein provisorisches Büro zu organisieren.“¹⁰³²

Lunačarskij betrachtete die Arbeiterfakultät als „eine Leiter, mit deren Hilfe der Arbeiter von der Werkbank und der Bauer vom Pflug nach sehr anstrengendem dreijährigem Studium die Universität besuchen und sich dort als hinreichend vorgebildeter Student erweisen

¹⁰³⁰ Über die Errichtung von Arbeiterfakultäten an den Universitäten. Verordnung des Volkskommissariats für das Bildungswesen vom 11. September 1919. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 97-98.

¹⁰³¹ Ebenda, S. 97.

¹⁰³² Ebenda, S. 97-98.

können“.¹⁰³³ Die Arbeiterfakultäten waren für ihn eine Übergangslösung, eine „Kriegsmaßnahme“, die in dem Moment überflüssig würde, „wenn die Schule völlig erobert, völlig reformiert ist und wenn unsere Kandidaten aus den Reihen der Arbeiter und Bauern aus dieser Schule hervorgehen“.¹⁰³⁴ Zu jenem frühen Zeitpunkt der Etablierung eines neuen Bildungssystems waren sie für ihn von außerordentlicher Bedeutung, da er wusste, dass Sowjetrußland eine neue Intelligenz benötigte, um die alte Intelligenz zu ersetzen, „da sie uns verlassen wird, einfach aus physischen Gründen, wenn sie stirbt“, und um sie darüber hinaus durch neue Menschen zu ersetzen, eine neue Intelligenz, die aus seiner Sicht „nur durch Eroberung der Hochschulen“ geschaffen werden konnte.¹⁰³⁵

7.5 Gesellschaftliche und vorschulische Erziehung

Erziehung und Bildung dienten nicht allein dazu, den Analphabetismus zu beseitigen, Arbeitern und Bauern in Schulen, Hochschulen und Arbeiterfakultäten Bildung uneingeschränkt zugänglich zu machen, sondern auch dem Ziel, die Menschen im Sinne der neuen Gesellschaftsordnung zu erziehen beziehungsweise umzuerziehen. Ihren Anfang sollte eine solche Erziehung mit der Vorschulerziehung nehmen, für die sich insbesondere Nadežda K. Krupskaja stark machte. Eine Antwort auf die Frage, wie eine frühe Erziehung im Sozialismus zu organisieren sei, fand sie, wie bereits im Zusammenhang mit der Vorstellung ihrer Person thematisiert, in der gesellschaftlichen Erziehung in Kindergärten. Auf die Kindergärten, die in ihrer Überzeugung „aufs beste eingerichtet“ sein würden, da sie „einmal Kinder aller Mitglieder der Gesellschaft“ erziehen werden, folgten die Schulen der sozialistischen Gesellschaft, in denen die Schüler nicht nur „weit mehr Kenntnisse erwerben“ als in den bürgerlichen Schulen, sondern sich zugleich auch an „produktive Arbeit“ gewöhnen. Aufgabe der neuen Schule würde es sein, ihren Schülern sowohl „Wissen (zu)

¹⁰³³ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus (Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongreß der Lehrer vom Januar 1925 in Moskau) In: Ders. Über die Volksbildung, S. 109.

¹⁰³⁴ Ebenda, S. 109-110.

¹⁰³⁵ Ebenda, S. 108. Anweiler/Meyer schreiben, dass die Arbeiterfakultäten bis 1940/41 bestanden haben. In: Über die Errichtung von Arbeiterfakultäten an den Universitäten. Verordnung des Volkskommissariats für das Bildungswesen vom 11. September 1919. Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 98. A. G. Kalašnikov nennt für das Jahr 1920/21 87 Arbeiterfakultäten mit 27.341 Studierenden, 1932/33 waren es 1.025 Arbeiterfakultäten mit 339.617 Studierenden. Wie Lunačarskij betrachtete er sie als eine Übergangslösung. Nachdem sie in den ersten Jahren der Sowjetmacht eine große Rolle gespielt hatten, ging ihre Zahl schließlich zurück, da der Jugend alle Bildungswege offenstanden. In: Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR 1917-1947, S. 12. Siehe auch: Gorew, B. Die Revolution und das höhere Schulwesen, der die Arbeiterfakultäten als eine „reine Errungenschaft der russischen Revolution“ bezeichnete. Er nannte für das Jahr 1922 69 Arbeiterfakultäten, die in Tag- und Abend-Fakultäten eingeteilt und entweder Universitäten, technischen Hochschulen angegliedert oder aber selbständig waren. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 96-98. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

vermitteln“ als auch „alle ihre Kräfte, die geistigen wie die körperlichen, (zu) entwickeln und sie zu nützlichen, und tatkräftigen Staatsbürgern (zu) erziehen“. ¹⁰³⁶ Krupskaja hatte bereits in dieser frühen Zeit das Bild einer Schule vor Augen, in der neben dem Unterricht die produktive Arbeit eine herausragende Rolle einnehmen sollte. In ihrer Schrift „Familie und Schule“ bekräftigte sie 1913 in einer Auseinandersetzung mit Ellen Keys Buch „Das Jahrhundert des Kindes“ ihre Haltung. Keys Kritik an der Arbeit der Kindergärten und Schulen, „die die lebendige Seele im Kinde morden“, ¹⁰³⁷ stimmte Krupskaja in der Form zu, dass sie die jetzigen Kindergärten und Schulen als schlecht bezeichnete. Ihre Lösung lag darin, schlechte Kindergärten durch gute zu ersetzen, in denen die Persönlichkeit des Kindes geachtet wurde; freie Schulen einzurichten, die „den Kindern die Möglichkeit zu schöpferischer Arbeit und froher Gemeinschaft mit anderen Menschen“ geben konnten. ¹⁰³⁸ Keys Haltung, schlechte Schulen durch die Familie, die „Schulerziehung durch die Erziehung in einer Idealfamilie“ zu ersetzen, teilte Krupskaja nicht. Nur eine gute Schule konnte die für sie unabdingbare Erziehung zur Arbeit leisten, da das Kind nicht in jeder Familie, insbesondere nicht in einer reichen, die Arbeit und ihren erzieherischen Einfluss vor Ort erleben konnte. Und diese gute Schule, zum Zeitpunkt der Niederschrift „noch die Schule meiner Träume“, konnte nur eine Arbeitsschule sein, die „freie Arbeitsschule“, die „ein engeres Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern sowie zwischen den Kindern untereinander (herstellte), die offiziellen Schulbeziehungen durch sehr persönliche Beziehungen (ersetzte), die freie Entfaltung der kindlichen Individualität (ermöglichte), die schöpferischen Kräfte des Kindes (weckte) und es sowohl vom Joch einer seelenlosen Schulroutine (befreite)“. ¹⁰³⁹

Krupskaja berief sich in ihrer Auslegung der gesellschaftlichen Erziehung des Kindes bereits ab dem Vorschulalter auf Aussagen von Marx und Engels, die die Ausbeutung der Kinder im Kapitalismus kritisiert hatten. Kinderarbeit generell verbieten wollten beide allerdings nicht, war doch die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit das Credo der sozialistischen Schule. Marx sah nach den Worten Krupskajas vielmehr einen Fortschritt darin, dass neben den Frauen auch Kinder und Jugendliche an der gesellschaftlichen Produktion Anteil hatten. ¹⁰⁴⁰ Er betrachtete es lediglich als notwendig, die Altersgrenze für Kinderarbeit anzuheben: „*Verbot der Kinderarbeit*“! Hier war absolut nötig, die *Altersgrenze*

¹⁰³⁶ Krupskaja, N. K. Die Frau und die Kindererziehung. In: Dies. Sozialistische Pädagogik, Band IV, S. 21.

¹⁰³⁷ Krupskaja, N. K. Familie und Schule. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band IV, S. 33.

¹⁰³⁸ Ebenda.

¹⁰³⁹ Ebenda, S. 36.

¹⁰⁴⁰ Siehe dazu: Krupskaja, N. K. Volksbildung und Demokratie. Verlag „Rabotnik proswestschenija“ (Der Arbeiter der Volksbildung) 1930. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 66.

anzugeben.¹⁰⁴¹ Ein „*Allgemeines Verbot*“ der Kinderarbeit war für ihn „unverträglich mit der Existenz der großen Industrie und daher leerer frommer Wunsch“.¹⁰⁴² „Bei strenger Regelung der Arbeitszeit nach den verschiedenen Altersstufen und sonstigen Vorsichtsmaßnahmen zum Schutz der Kinder“, schrieb Marx weiter, war die „frühzeitige Verbindung produktiver Arbeit mit Unterricht eines der mächtigsten Umwandlungsmittel der heutigen Gesellschaft.“¹⁰⁴³ Krupskaja betonte ihr Einverständnis mit dieser von Marx geäußerten Überzeugung in der Form, dass sie in ihrer Schrift „*Volksbildung und Demokratie*“ diesen Satz kursiv drucken ließ.¹⁰⁴⁴ Sie verwies in diesem Zusammenhang auf die von Marx und Engels bereits 1847 im Kommunistischen Manifest erhobenen Maßregeln: „Öffentliche und unentgeltliche Erziehung aller Kinder. Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in ihrer heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion usw. usw.“¹⁰⁴⁵ Krupskajas Grundsatz von der Notwendigkeit einer gesellschaftlichen Erziehung der Kinder von einem möglichst frühen Alter an floss in eine am 29. Dezember 1917/11. Januar 1918 veröffentlichte Bekanntmachung der Vorschulabteilung des Volkskommissariats für Bildung ein, auf deren Grundlage der I. Kongress für Vorschulerziehung 1919 unter dem Motto: „Der neue Weg zur neuen Schule führt über die Vorschulerziehung“ tagte. In der Bekanntmachung hieß es:

„Die öffentliche, unentgeltliche Erziehung der Kinder sollte mit dem Tag der Geburt des Kindes beginnen.

Die Eingliederung der Vorschulerziehung in das allgemeine System der Volksbildung hat zur Aufgabe, den Grund zu legen für die gesellschaftliche Erziehung des Kindes schon auf seinen ersten Entwicklungsstufen. (...)

Die weitere Entwicklung der im Vorschulalter begründeten Arbeitshaltung und gesellschaftlichen Einstellung durch die Schule wird ein körperlich und geistig voll entwickeltes, zur Arbeit befähigtes und nützliches Glied der Gesellschaft hervorbringen.“¹⁰⁴⁶

Die nunmehr diskutierte gesellschaftliche Erziehung als eine neue, eine gerechte Erziehungsform für Kinder, hatte ihren Ursprung zum einen in der genannten, von Marx und Engels kritisierten Ausbeutung der Kinder im Kapitalismus, zum anderen in der Überzeugung, dass die Familien immer weiter zerfielen und daher ihre Erziehungsaufgaben nicht mehr ausführen könnten, in der kommunistischen Gesellschaft schließlich vollkommen

¹⁰⁴¹ Marx, Karl. Kritik des Gothaer Programms. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 19. 9. Auflage. Berlin 1987, S. 31. Kursiv im Text.

¹⁰⁴² Ebenda, S. 32. Kursiv im Text.

¹⁰⁴³ Ebenda.

¹⁰⁴⁴ Krupskaja, N. K. *Volksbildung und Demokratie*. Verlag „Rabotnik proswestschenija“ (Der Arbeiter der Volksbildung) 1930. In: Dies. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 67.

¹⁰⁴⁵ Marx, Karl. *Manifest der kommunistischen Partei* (2. Ausgabe 1848). II. Proletarier und Kommunisten. In: Karl Marx. *Manifest der kommunistischen Partei*, S. 88.

¹⁰⁴⁶ Bekanntmachung der Vorschulabteilung des Volkskommissariats für das Bildungswesen, veröffentlicht am 29. Dezember 1917 (11. Januar 1918) In: Anweiler/Meyer. *Dokumente*, S. 60.

verschwinden.¹⁰⁴⁷ Dieser Überzeugung schlossen sich zahlreiche revolutionäre Pädagogen an. In Plänen und Entwürfen schrieben sie ihre Idealvorstellung einer gesellschaftlichen Erziehung nieder. So sah Marija Vasil'evna Krupenina (1892-1950), Pädagogin, Mitstreiterin Šul'gins und eine entschiedene Verfechterin der Kinderheim-Erziehung, nur in einer solchen Einrichtung den wahren Ort, „die individualistische Familienentwicklung durch die gesellschaftliche Erziehung abzulösen, das Kind aus den Händen der zerfallenden Familien herauszureißen und es in ein System der organisierten Kinder-Arbeitskommune einzugliedern“,¹⁰⁴⁸ in einer zukünftigen kommunistischen Gesellschaft übernahmen in ihrer Hoffnung die Lebenswelt und die Umwelt die Rolle der Erzieher. Kritik an der gesellschaftlichen Erziehung im Vorschulalter und in der Schule im Sinne Krupskajas kam aus den Reihen der Gewerkschaften, der Kommunistischen Jugend, des Hauptkomitees der beruflich-technischen Bildung, vor allem aber des Ukrainischen Volkskommissariats für Bildungswesen unter Gregorij F. Grin'ko und Jan P. Rjappo, auf die im Zusammenhang mit der kontroversen Diskussion über die in der Ordnung der Einheits-Arbeitsschule beschriebene Ausgestaltung der Schule der II. Stufe näher eingegangen wird.

Zehn Jahre nach der Bekanntmachung der Vorschulabteilung des Volkskommissariats für Bildung über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Erziehung musste Lunačarskij in einer Rede am 14. Oktober 1927 auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder des Sowjets sind, zugeben, dass noch immer wenige Kinder eine Vorschulerziehung genossen, für ihn ein Grund, ihre Bedeutung vor den Arbeiterinnen und Bäuerinnen noch einmal hervorzuheben. Die Schule allein konnte aus seiner Sicht nicht die neue Generation „aufrechte(r), gesunde(r) und echte(r) Bürger der kommenden sozialistischen Ordnung“ erziehen. Die wesentlichen Charakterzüge des Menschen entwickelten sich nach Lunačarskij im Vorschulalter. Er bedauerte in seiner Rede, dass sich noch kein Netz von Vorschuleinrichtungen in Russland entwickelt hatte, dass der gesellschaftliche Einfluss auf die Kinder bisher gering geblieben war.¹⁰⁴⁹ „Wenn Sie wieder in Ihren Heimatorten sind“, so appellierte er an seine Zuhörerinnen, „müssen Sie die Bedeutung der Vorschulbildung

¹⁰⁴⁷ Eine öffentliche Vorschulerziehung hatte es im vorrevolutionären Russland kaum gegeben. Kalašnikov sprach von 275 Vorschulanstalten auf privater oder öffentlicher Initiative. In: Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR 1917-1947, S. 22.

¹⁰⁴⁸ Krupenina, M. V. O celevoj ustanovke detskogo doma (Krupenina, M. V. Über die Zielrichtlinien des Kinderhauses). Na putjach k novoj škole (Auf dem Weg zu einer neuen Schule) 1924. Nr. 7-8, S. 11. In: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 229, der festhält, dass die Idee der Kinderheimerziehung bald vom Kampf gegen die Kinderverwahrlosung verdrängt wurde.

¹⁰⁴⁹ Lunatscharski, A. W. Die Bildung und die gesellschaftlich tätige Frau (Rede auf der Allunionsberatung der Arbeiterinnen und Bäuerinnen, die Mitglieder der Sowjets sind, am 14. Oktober 1927) In: Ders. Über die Volksbildung, S. 150-151.

erklären und Ihre Schwestern – die Frauen, die weniger entwickelt sind als Sie – dafür gewinnen, daß sie dieser Sache Verständnis entgegenbringen.“¹⁰⁵⁰

7.6 Außerschulische Bildungseinrichtungen

„Von der alten Gesellschaftsordnung hatten die Massen ein trauriges Erbe übernommen – kulturelle Rückständigkeit und Unwissenheit, sie verfügten nicht über die elementarsten Kenntnisse“, betonte Krupskaja zu Beginn ihrer Rede über die „Außerschulische Bildung (Erwachsenenbildung) in der neuen Gesellschaftsordnung“ auf dem I. Allrussischen Volksbildungskongress, der vom 25. August bis 4. September 1918 stattfand, und fuhr fort: „Bei ihrer Arbeit zum Aufbau des Lebens spüren sie nun auf Schritt und Tritt, wie machtlos sie waren durch diese fehlenden Kenntnisse.“¹⁰⁵¹ Diese Machtlosigkeit sollte den Massen nun genommen werden. Doch bestand nach Krupskaja der Schwerpunkt der außerschulischen Arbeit nicht darin, „die Massen aus jahrhundertlangem Schlaf zu wecken und neue Interessen in ihnen wachzurufen, als vielmehr darin, unverzüglich und möglichst schnell die bereits erwachten Interessen, die bereits herangereiften Bedürfnisse zu befriedigen“.¹⁰⁵² Klubs, Bibliotheken, Dorflesestuben, sozialistische Kulturhäuser sollten durch „Aussprachen und Vorlesungen, Filmvorführungen, Lehrausflüge und Museumsbesuche“¹⁰⁵³ diese Aufgabe übernehmen. Selbstredend, dass in der außerschulischen Bildung auch der Kampf gegen den Analphabetismus eine wichtige Rolle einnahm. So wies Lenin, der den Analphabetismus immer wieder als verantwortlich für den desolaten Zustand des Landes bezeichnete, in einer Rede auf der II. Konferenz der Leiter der Unterabteilungen für außerschulische Arbeit der Gouvernementsabteilungen für Volksbildung am 24. Januar 1919 ausdrücklich auf die Bedeutung der außerschulischen Bildung für die „Neugestaltung des ganzen Lebens“ hin, für die es galt, neue Wege zu finden.¹⁰⁵⁴ Und „nachdem wir die äußeren Hindernisse hinweggeräumt und die alten Institutionen zerschlagen haben, zum erstenmal wirklich und in ganzem Umfang vor die vordringliche Aufgabe der echten proletarischen Revolution gestellt sind: die Organisierung von Dutzenden und Hunderten Millionen von Menschen“, führte Lenin in der Begrüßungsrede auf dem I. Gesamtrussischen Kongress für außerschulische

¹⁰⁵⁰ Ebenda, S. 152.

¹⁰⁵¹ Krupskaja, N. K. Die außerschulische Bildung (Erwachsenenbildung) in der neuen Gesellschaftsordnung (Referat auf dem I. Allrussischen Volksbildungskongreß). In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band IV, S. 305.

¹⁰⁵² Ebenda, S. 306.

¹⁰⁵³ Ebenda, S. 308.

¹⁰⁵⁴ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede auf der II. Konferenz der Leiter der Unterabteilungen für außerschulische Arbeit der Gouvernementsabteilungen für Volksbildung am 24. Januar 1919. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 53.

Bildung am 6. Mai 1919 seine Überlegungen weiter aus, musste der „richtige Weg“ gefunden werden, „auf dem wir die kulturelle Rückständigkeit, die Unwissenheit und Rohheit besiegen werden, unter denen wir bisher immer zu leiden hatten“.¹⁰⁵⁵ Dieser richtige Weg sollte, wie es in der Ordnung für die Organisation des außerschulischen Bildungswesens in der RSFSR des Volkskommissariats für das Bildungswesen vom 14. Juni 1919 hieß, „die Entwicklung der Erwachsenen und der Heranwachsenden nach Ablauf der Schulzeit in intellektueller, ästhetischer und physischer Hinsicht (...) fördern“ und „überall Herde der sozialistischen Kultur in Gestalt dieser oder jener außerschulischen Bildungseinrichtungen (...) errichten“.¹⁰⁵⁶ Nach den Worten des Pädagogen Kalašnikov leisteten in diesem Sinne vor allem „Arbeiterklubs, Häuser der Kultur, Dorflesestuben, Dorfklubs, Kultur- und Erholungsparks usw. (...) eine große Bildungsarbeit und ermöglichten den Werktätigen, ihre Mußestunden vernünftig zu verbringen“.¹⁰⁵⁷ Lenin selbst hatte bereits im September 1918 den Auftrag erteilt, ein Lesebuch für die Besucher der genannten Klubs und Kultureinrichtungen, für die Bauern und Arbeiter, zu erstellen, das Artikel über die Sowjetmacht, ihren Aufbau, ihre Außen- und Innenpolitik, den Kommunismus im allgemeinen enthalten sollte.¹⁰⁵⁸ Im Zentrum der außerschulischen Bildungsarbeit standen jedoch als staatliche und damit einflussreiche Organisationen die Kinderorganisation „Pioniere“ (Vsesojuznaja pionerskaja organizacija imeni V. I. Lenina), gegründet auf Beschluss der Zweiten Allrussischen Komsomolkonferenz am 19. Mai 1922, und die Jugendorganisation „Komsomol“ (Kommunističeskij sojuz moloděži), ins Leben gerufen auf dem ersten Kongress der Verbände der Arbeiter- und Bauernjugend vom 29. Oktober bis zum 4. November 1918. Anders als Klubs, Bibliotheken, Dorflesestuben, Erwachsenenschulen, sozialistische Kulturhäuser erreichten sie ohne Anstrengung die Kinder und Jugendlichen, um ihnen auch außerhalb der Schule und Hochschule den Weg in die sozialistische Gesellschaft zu weisen, die Ziele der schulischen Bildung mit den Zielen der Arbeiterklasse in Einklang zu bringen. Pioniere und Komsomolzen sollten das Leben der Arbeiter und Bauern nicht nur kennenlernen, sie sollten an ihm teilhaben und als Grundlage der sozialistischen Gesellschaft erkennen.

¹⁰⁵⁵ Lenin, Wladimir Iljitsch. Begrüßungsrede 6. Mai. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 79-80.

¹⁰⁵⁶ Ordnung für die Organisation des außerschulischen Bildungswesens in der RSFSR vom 14. Juni 1919. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 95. Siehe dazu auch den Bericht Krupskajas zu den Ergebnissen des I. Allrussischen Kongresses. In: Krupskaja, N. K. Sozialistische Pädagogik. Band IV, S. 317-324.

¹⁰⁵⁷ Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR 1917-1947, S. 14. Die Zahl der Klubeinrichtungen war nach seinen Angaben bis 1939 auf 103.983 angewachsen.

¹⁰⁵⁸ Lenin, Wladimir Iljitsch. Instruktion über die Zusammenstellung eines Lesebuchs für Arbeiter und Bauern. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 47-48.

7.6.1 Die Pioniere

Der Junge Pionier, dieser „Dreikäsehoch“, so der Volkskommissar Lunačarskij, „betrachtet sich als Lenin-Pionier, ist stolz darauf, daß er am revolutionären Aufbau teilnimmt. Er ist auf sein rotes Halstuch so stolz, wie kein General je auf seine Generalstreifen stolz war.“¹⁰⁵⁹ Selbst der beliebteste Lehrer konnte aus Sicht des Volkskommissars einen Jungen oder ein Mädchen nicht besser zur Disziplin anhalten als ein gutes Kollektiv, denn, davon war er überzeugt, „wenn ihm seine Kameraden in der Organisation sagen, er ist ein schlechter Pionier, so übt das eine gewaltige Wirkung aus“.¹⁰⁶⁰ Der Pionier, der am revolutionären Aufbau teilnahm, sollte bereit sein, von jedem zu lernen, der ihn anleiten konnte, sollte für Krupskaja bereits im frühen Alter „arbeiten und geschickte Hände bekommen“.¹⁰⁶¹ Als Komsomolze nahm der ehemalige Pionier den neuen Pionier an der Hand und führte ihn in den Worten Lunačarskijs „als Söhnchen des Hausherrn an die Wirtschaft heran, denn Hausherr ist der Arbeiter, Hausherr ist der Bauer, der Komsomolze und der Pionier aber sind seine Erben und setzen sein Werk fort“.¹⁰⁶² Lunačarskij und Krupskaja gaben mit ihren Aussagen deutlich zu verstehen, dass sie in der Pionier- und in der Komsomolbewegung ein sicheres Mittel der kommunistischen Erziehung sahen. Krupskaja appellierte in diesem Zusammenhang sogar an die Arbeiterinnen, Junge Pioniere aufzunehmen und aus ihnen „standhafte Kämpfer, geschickte Arbeiter der Zukunft und gute Kommunisten“¹⁰⁶³ zu machen. Vor allem auf dem Lande, auf den Dörfern, gab es aus ihrer Sicht für die Pioniere viel zu tun. Dorfkinder sollten in ihrer neuen Funktion als Pioniere „gegen die Unwissenheit und geistige Trägheit des Dorfes“ kämpfen, als „Pioniere der Vergenossenschaftung und der kollektiven Arbeit (...) jene Kräfte (...) schaffen, die das Dorf auf den Weg des Sozialismus führen werden“.¹⁰⁶⁴ Krupskaja stellte 23 Aufgaben für die Pioniere auf dem Dorf zusammen, die das Leben dort auf neue Grundlagen stellen und gewährleisten sollten, dass „alle Dorfkinder (...) im kommunistischen Geist erzogen werden“, das bedeutete, dass die Kinder unbedingt zur Schule gingen, Lesen und Schreiben lernten, für das Wohl der Kleinkinder sorgten, aber auch, dass sie durch verschiedene Formen des „Agitierens“ die Erwachsenen für

¹⁰⁵⁹ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus (Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongreß der Lehrer im Januar 1925 in Moskau). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 113.

¹⁰⁶⁰ Ebenda, S. 114.

¹⁰⁶¹ Krupskaja., N. K. Die Jungen Pioniere. „Rabotniza“ (Die Arbeiterin), 1923, Nr. 8. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 115.

¹⁰⁶² Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus (Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongreß der Lehrer im Januar 1925 in Moskau). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 114.

¹⁰⁶³ Krupskaja., N. K. Die Jungen Pioniere. „Rabotniza“ (Die Arbeiterin), 1923, Nr. 8. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 115.

¹⁰⁶⁴ Krupskaja, N. K. Die Pioniere auf dem Lande (1924). In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band IV, S. 138-139.

die Arbeiterbewegung und ihre Ziele begeisterten.¹⁰⁶⁵ „Kommunisten pflegen zu sagen:“, so Krupskaja in einer Rede auf dem II. Allunionskongreß der Pionierleiter, „Die Kommunisten haben drei Aufgaben: zu lernen, zu agitieren und zu organisieren.“¹⁰⁶⁶ Und diese Aufgaben galten in ihrem Verständnis auch für die Pionierbewegung. Was aber verstand Krupskaja unter einem „guten Kommunisten“, der mit der Hilfe der Pioniere und der Arbeiterinnen erzogen werden sollte?¹⁰⁶⁷ In ihrer Schrift über die kommunistische Erziehung der Jugend aus dem Jahre 1922 beschrieb sie ihn als einen Menschen mit einem stark entwickelten „gesellschaftlichen Instinkt“, der den Wunsch hat, dass alle Menschen gut leben und glücklich sind. Und sie war fest davon überzeugt, dass sich vor allem die Jugend, die die Revolution und die revolutionären Verhältnisse erlebt hatte, zum Kommunismus hingezogen fühlte und einen besonderen gesellschaftlichen Instinkt entwickelt hatte.¹⁰⁶⁸ Nun galt es nur noch, diesen von den Schlagworten Kollektiv, Arbeitsdisziplin, kommunistische Einstellung geleiteten Instinkt durch die Schule, die Pionier- und die Komsomolorganisation zu fördern. Die Pionierleiter mussten den Lehrplan der Schule kennen, gemeinsam mit den Pionieren Fragen des Klassenkampfes, der internationalen Arbeiterbewegung, die nationale Frage und die Frage des proletarischen Internationalismus diskutieren, die Kinder zu bewusster Disziplin, zu geschickten Organisatoren und wahren Kollektivistern erziehen.¹⁰⁶⁹ Pionierleiter, Lehrer und Mitglieder des Kommunistischen Jugendverbandes mussten sich nach Krupskaja darum bemühen, den Schülern den Unterschied zwischen der alten, bürgerlichen Schule und der Sowjetschule, der bürgerlichen Ideologie und der proletarischen Ideologie zu erklären.¹⁰⁷⁰ Krupskaja erhoffte sich von der Pionierbewegung auch, dass sie mit ihren Erfahrungen helfen könnte, „eine der wichtigsten Fragen unserer Arbeitsschule, nämlich die Verknüpfung des Lehrplans mit der praktischen Tätigkeit der Kinder, mit ihrer Arbeit“, zu lösen.¹⁰⁷¹ Schule und Pionierbewegung mussten eng miteinander verbunden sein. Sie ergänzten einander nicht nur beim Aufbau einer neuen Schule, der Erstellung eines Lehrplans, der die Kinder begeisterte,

¹⁰⁶⁵ Ebenda, S. 139. Die Aufgaben 1 bis 23, S. 139-142.

¹⁰⁶⁶ Krupskaja, N. K. Rede auf dem II. Allunionskongreß der Pionierleiter. „O detskom dwishenii“ (Die Kinderbewegung. Sammelwerk), „Junge Garde“, Moskau 1926, S. 97-119. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 132.

¹⁰⁶⁷ Krupskaja, N. K. Die Jungen Pioniere. „Rabotniza“ (Die Arbeiterin), 1923, Nr. 8. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 115.

¹⁰⁶⁸ Krupskaja, N. K. Aus dem Aufsatz „Zur kommunistischen Erziehung der Jugend“. „Juni kommunist“ (Der jugendliche Kommunist), Jahrgang 1922, Nr. 8-9. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 97.

¹⁰⁶⁹ Krupskaja, N. K. Rede auf dem II. Allunionskongreß der Pionierleiter. „O detskom dwishenii“ (Die Kinderbewegung. Sammelwerk), „Junge Garde“, Moskau 1926, S. 97-119. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 131-132.

¹⁰⁷⁰ Krupskaja, N. K. Schule und Pionierbewegung. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band IV, S. 145.

¹⁰⁷¹ Ebenda, S. 147.

der Schule und Leben miteinander verband, sondern auch bei der Bewältigung der großen Aufgaben, „die der weltweite Kampf des Proletariats (...) stellen wird“.¹⁰⁷²

Die mit der zunehmenden Industrialisierung des Landes einhergehende Neuausrichtung von Bildung und Erziehung machte auch vor den Pionieren nicht Halt. So wies Krupskaja 1930 in ihrem Artikel „Die Rolle der Pionierbewegung im Kampf um polytechnische Bildung“ auf die besondere Rolle der Pioniere beim Aufbau der neuen Schule und nunmehr bei der Realisierung der polytechnischen Bildung hin. Nach ihren Worten konnte die polytechnische Schule „ohne die aktive Beteiligung des Kindes selbst nicht verwirklicht werden“, vor allem kam ihr nun die Aufgabe zu, das Interesse des Kindes an der Technik zu entwickeln – durch den „Aufbau der Fabriken und Werke, die Entwicklung des Auto- und Eisenbahnverkehrs, die Anwendung von Traktoren und die Elektrifizierung“,¹⁰⁷³ die, von Lenin glorifiziert, auch für sie in diesem Lernprozess an erster Stelle stand. Als „Vorkämpfer der Sache“ sollten die Pioniere vor dem Hintergrund der staatlich vorangetriebenen Industrialisierung den Kindern im Vorschulalter durch einfaches technisches Spielzeug die Technik nahebringen, den Schülern durch den Besuch von Fabriken und Werkstätten. „Wenn die Kinder die Technik studieren“, so schloss Krupskaja ihre Schrift, „werden sie auch polytechnisch wachsen und so immer mehr zu begeisterten Technikern werden, die unser Land jetzt so nötig braucht.“¹⁰⁷⁴

7.6.2 Die Komsomolzen

Über die „grundlegenden Aufgaben des Kommunistischen Jugendverbandes“ und „welcherart die Organisationen der Jugend in einer sozialistischen Republik überhaupt sein sollen“, referierte Lenin in seiner schon mehrfach zitierten Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands am 2. Oktober 1920. Die erste Aufgabe umschrieb er mit einem Wort, mit „lernen“. Darunter verstand er lernen in den neuen Formen der sozialistischen Gesellschaft, ohne Drill, ohne Büffeln, aber auch zu lernen, was die alte Gesellschaft bereits zusammengetragen hat, und es zu eigenen Zwecken zu nutzen. Die Jugend sollte lernen, sollte sich organisieren, zusammenschließen, kämpfen, „die ganze Erziehung, Bildung und Schulung (musste) eine Erziehung zur kommunistischen Moral

¹⁰⁷² Ebenda, S. 148.

¹⁰⁷³ Krupskaja, N. K. Die Rolle der Pionierbewegung im Kampf um polytechnische Bildung. In: Dies. Über die allgemeinbildende polytechnische Schule, S. 93.

¹⁰⁷⁴ Ebenda, S. 97.

sein“, ¹⁰⁷⁵ Erziehung, Bildung und Schulung durfte sich für ihn nicht auf die Schule allein beschränken, durften nicht „von den Stürmen des Lebens losgelöst“ betrachtet werden. Die neue Schule sollte im Gegensatz zur alten Schule der Jugend Wissen vermitteln, ihr helfen, selbständig kommunistische Anschauungen zu erlernen, um sich der Unterdrückung durch die „Ausbeuter“ zu erwehren. Nur wenn die jungen Menschen ihre Erziehung, Bildung und Schulung mit dem Kampf aller „Werkstätigen gegen die Ausbeuter“ verbinden, dann durfte nach den Worten Lenins der „Kommunistische Jugendverband seinen Namen rechtfertigen und beweisen“. ¹⁰⁷⁶ In Übereinstimmung mit Lenins theoretischen Ausführungen musste aus Sicht Krupskajas die Komsomolorganisation dafür sorgen, dass jeder Schüler zur aktiven Arbeit herangezogen wurde und auch die Schule offen war für das in ihrer Vorstellung lebendige Leben der Arbeiter- und Bauernjugend. „Ein wahres Parteimitglied, ein wahrer Komsomolze, das sind Menschen, die ihre persönlichen Interessen immer der gemeinsamen Sache unterordnen“, so die Worte Krupskajas. ¹⁰⁷⁷ „Jeder Komsomolze ist von diesem Stolz erfüllt“, unterstrich auch Volksbildungskommissar Lunačarskij, „von dem Bewußtsein, dem Komsomol anzugehören. Er ist stolz auf seinen Leninschen Komsomol. Für ihn ist die Zugehörigkeit zum Komsomol das höchste Glück, und wenn man ihn aus dem Komsomol ausschließt, so geht er in den meisten Fällen entweder moralisch oder physisch zugrunde.“ ¹⁰⁷⁸ Ein solches Schicksal traf Sascha, eine der Figuren in dem bereits erwähnten Roman „Die Kinder vom Arbat“. Er musste sich vor einem Vernehmungsbeamten verantworten, der für ihn den „wohl bekannten Typ“ des ländlichen Komsomolaktivisten verkörperte, einen „schmächtigen, strohblonden jungen Mann mit einer großen Hornbrille und drei Rechtecken am Kragenspiegel der Militärbluse“, der ohne Uniform auch der Leiter der Dorflesestube oder ein Dorflehrer hätte sein können. Mit anderen Worten, ein Mensch, der seine Autorität weniger aus dem, mit den Werkstätigen gemeinsam geführten Kampf gegen die Ausbeuter, als vielmehr aus seiner Uniform bezog. ¹⁰⁷⁹

¹⁰⁷⁵ Lenin, Wladimir Iljitsch. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußland, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 143.

¹⁰⁷⁶ Ebenda, S. 147-148.

¹⁰⁷⁷ Krupskaja, N. K. Über das Leben im Lager, 1937. „Pisma pioneram“ (Briefe an die Pioniere), „Junge Garde“, Moskau 1938, S. 73-78. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 292.

¹⁰⁷⁸ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus. (Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongress der Lehrer, Januar 1925). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 113. Makarenko betonte in seinen Aufzeichnungen immer wieder, wie wichtig seinen Zöglingen die Anerkennung durch den Komsomol war. Komsomolze zu werden, war für sie, um mit den Worten Lunačarskijs zu sprechen, das höchste Glück. Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin und Weimar 1976, S. 232-241. überschrieben mit „Die Eroberung des Komsomol“.

¹⁰⁷⁹ Rybakov, Anatolij. Die Kinder vom Arbat, S. 161.

In den Einrichtungen Makarenkos, denen ein eigenes Kapitel gewidmet ist, waren die Ideale der Komsomolorganisation mehr als eine Unterstützung in der Erziehung der neuen Generation, sie bestimmte Makarenkos gesamte Erziehungsarbeit. Die Aussage Krupskajas, dass ein wahrer Komsomolze die persönlichen Interessen immer der gemeinsamen Sache unterordne, reichte ihm nicht aus. Er zeigte sich davon überzeugt, dass „die Interessen des Kollektivs bis zum Schluß gewahrt werden müssen, auch wenn dieses Ende erbarmungslos sein sollte“.¹⁰⁸⁰

8. Kontroversen nach der Revolution

„Kommunist kann einer nur dann werden, wenn er sein Gedächtnis um alle die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind.“ (Lenin 1920)¹⁰⁸¹

Forderungen nach der Abschaffung der im Sprachgebrauch der Bol'sheviki „bürgerlichen“ Schule und der Einrichtung neuer „sozialistischer“ Schulformen wie Kommunen, Kinderstädtchen, Jugendklubs, Fabrikschulen, der von Lunačarskij und Krupskaja formulierte und favorisierte Entwurf einer Einheits-Arbeitsschule mit polytechnischer Bildung, das von den Ukrainischen Volkskommissaren für Bildung bevorzugte Modell einer technischen Schule mit monotecnischer Bildung und sozialer Erziehung bewegten in den Jahren nach der Revolution die bildungspolitischen Diskussionen.

Ein wesentlicher Diskussionspunkt unter den genannten Kontroversen waren die Schulen der II. Stufe, deren Ausgestaltung in der Ordnung der Einheits-Arbeitsschule unter Artikel 2 festgehalten worden war: „Die Einheitsschule gliedert sich in zwei Stufen: I. für Kinder vom 8. bis zum 13. Lebensjahr (5-jähriger Kurs) und II. vom 13. bis zum 17. Lebensjahr (4-jähriger Kurs)“.¹⁰⁸² Im Sommer 1919 hatte das Volkskommissariat für Bildung darüber hinaus beschlossen, bevorzugt Arbeiterkinder in die Schulen der II. Stufe aufzunehmen, um die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft zugunsten eines stärkeren proletarischen Anteils zu verändern. Der Volkskommissar konnte 1920 in einem Artikel bestätigen, dass die Schulen der II. Stufe mit jedem Jahr „mehr von Schülern aus dem Proletariat und der

¹⁰⁸⁰ Makarenko, A. S. Disziplin, Lebensordnung, Bestrafung und Ansporn. In: Ders. Drei Vorträge über Erziehung im Kollektiv. Berlin 1952, S. 11.

¹⁰⁸¹ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

¹⁰⁸² Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 67. Wie im Zusammenhang mit der polytechnischen Bildung erläutert, wurde 1920 auf einer Parteikonferenz die allgemeine Schulbildung von neun auf sieben Jahre verkürzt.

Bauernschaft besucht“ werden,¹⁰⁸³ nannte aber keine konkreten Zahlen. Kritik an der Gestaltung der Schule der II. Stufe, wie sie in der Ordnung der Einheits-Arbeitsschule beschrieben wurde, kam aus den Reihen der Gewerkschaften und des Kommunistischen Jugendverbandes, die in der Einheits-Arbeitsschule nach wie vor eine bürgerliche Schule sahen und eine konsequente Schulreform in Gestalt von Schulen der Arbeiterjugend und Schulklubs forderten, darüber hinaus aus dem am 29. Januar 1920 ins Leben gerufenen Hauptkomitee für beruflich-technische Bildung (Glavnyi komitet professional'no-techničeskogo obrazovanija) unter der Leitung Otto Jul'evič Šmidts (1891-1956), das eingerichtet worden war, um „für die Regelung der produktiven und wirtschaftlichen Tätigkeit der RSFSR (...) ein eng mit eben dieser wirtschaftlichen Tätigkeit des Landes verbundenes Netz von Berufsschulen, Kursen usw. aufzubauen, die die Wirtschaft des Landes mit den erforderlichen qualifizierten Arbeitskräften versorgen“,¹⁰⁸⁴ vor allem aber aus dem Ukrainischen Volkskommissariat für Bildungswesen unter Grin'ko und Rjappo. Die Volkskommissare bevorzugten als Schulform das Modell einer technischen Schule mit monoteknischer Bildung und sozialer Erziehung, forderten eine generelle Kürzung der allgemeinbildenden Einheitsschule auf sieben Jahre, den Verzicht auf das Ideal der polytechnischen Bildung und eine entschlossene Professionalisierung der Schule vom 14. bis zum 15. Lebensjahr. In seiner Erläuterung zum Entwurf des Schemas des Bildungswesens in der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik führte Grin'ko auf der Allukrainischen Konferenz der Leiter der Gouvernementsabteilungen für Volksbildung am 25. März 1920 aus:

„1. Alle Bildungs- und Erziehungseinrichtungen, die mit Kindern im Alter bis zu 14-15 Jahren zu tun haben (Kleinkinderbewerhanstalten, Kinderheime, Kindersanatorien, Grundschulen, die unteren Klassen der mittleren Lehranstalten usw.) bilden ein einheitliches System der sozialen Erziehung. (...)

Die Auffassung von der Schule der II. Stufe als einer allgemeinbildenden Schule, die nur eine sogenannte allgemeine Entfaltung vermittelt, wird abgelehnt. Die Politik, welche die bestehenden mittleren Lehranstalten in sogenannte 2. Stufen der Arbeitsschule umzuwandeln versucht, wird aufgegeben, da sie in ihrer Wurzel falsch und unfruchtbar ist. Die Basis für den Aufbau des Systems der Berufsbildung für Jugendliche bilden die Berufsschulen, beruflichen Kurse und insbesondere die Kurse für die Heranwachsenden aus dem Proletariat und der Bauernschaft, die in der Produktion tätig sind.“¹⁰⁸⁵

¹⁰⁸³ Lunatscharski, A. W. Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 92. Lunačarskijs Ausführungen waren eine Antwort auf die Forderung der Ukraine nach monoteknischer Bildung.

¹⁰⁸⁴ Die Organisierung des Hauptkomitees für beruflich-technische Bildung. Dekret des Allrussischen Zentralerekutivkomitees vom 29. Januar 1920. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 102. Das Hauptkomitee für beruflich-technische Bildung bestand bis zum Jahre 1928, danach übernahmen die Volkskommissariate und die Behörden die Leitung der „Kaderausbildung“.

¹⁰⁸⁵ Erläuterung zum Entwurf des Schemas des Bildungswesens in der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik, vorgetragen vom Volkskommissar für Bildungswesen der Ukraine G. Hrin'ko auf der

Anders als Lunačarskij und Krupskaja wollten Grin'ko und Rjappo den politischen Charakter der proletarischen Erziehung bekräftigen und, wie auch der Komsomol, einen radikalen Bruch mit traditionellen pädagogischen Themen vollziehen. Wie in den Erläuterungen festgehalten, stellten „ein einheitliches System der sozialen Erziehung“ und ein „System der Berufsbildung“¹⁰⁸⁶ die Eckpfeiler der ukrainischen Bildungskonzeption dar. Das von Rjappo geforderte Programm der sozialen Erziehung für die Kinder wurde in der „Deklaration über die soziale Erziehung“ vom 1. Juni 1920 festgeschrieben, die als ein Gegenstück zur Deklaration über die Arbeits-Einheitsschule der RSFSR von 1918 gedacht war.¹⁰⁸⁷ Die soziale Erziehung für Kinder bedeutete das grundsätzliche Bekenntnis zu einer Vergesellschaftung und Gemeinschaftserziehung aller Kinder in geschlossenen Erziehungsanstalten. Die ukrainischen Kommunisten sahen in der Vergesellschaftung und Gemeinschaftserziehung einen gesetzmäßigen gesellschaftlichen Entwicklungsprozess. Da in ihrem Verständnis die alte patriarchalische Familie immer mehr zerfiel, verlor sie auch ihre Stellung als Ort der Erziehung. Die in der kapitalistischen Gesellschaft bestehende Trennung zwischen privater Familienerziehung und öffentlicher Schulerziehung würde aus ihrer Sicht im Kommunismus aufgehoben, indem sich die Familie auf die eheliche Partnerschaft reduzierte und als Folge die Schule grundlegend reorganisiert werden müsste. „Die soziale Erziehung in ihrer entwickelten Form“, schrieb Grin'ko, „bedeutet die allgemeine Organisation des Kindes, den Aufbau des kollektiven Lebens der gesamten Kinderbevölkerung.“¹⁰⁸⁸ Er vertrat die Meinung, dass die Erziehung nur dann vollkommen war, wenn sie das Kind vollständig erfasste. Der Einfluss der Familie sollte so gering wie möglich sein. Die Kinderheime als ideale Erziehungseinrichtungen waren im Verständnis des ukrainischen Volkskommissars für Bildungswesen „Schutz- und Rettungsanstalten“, die die neue Generation von der Vergangenheit befreien und die zukünftigen menschlichen Beziehungen in einem vollendeten Kommunismus im Kleinen vorwegnahmen. Das ideale Kinderheim war keine kasernenmäßig organisierte und hierarchisch gegliederte Anstalt, sondern eine Kinderkommune aus

Allukrainischen Konferenz der Leiter der Gouvernementsabteilungen für Volksbildung am 25. März 1920. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 103.

¹⁰⁸⁶ Ebenda.

¹⁰⁸⁷ Zur „Deklaration über die soziale Erziehung“ vom 1. Juni 1920 wie auch zu den Thesen der II. Allukrainischen Konferenz über Volksbildung vom August 1920 führt Oskar Anweiler an: *Poradnik po social'nomu vichovannju ditej* (Ratgeber für die soziale Erziehung der Kinder). Vypusk I. Char'kiv 1921 und M. M. Griščenko. *Stroitel'stvo sovetskoj školy v Ukrainskoj SSR* (M. M. Griščenko. Die Organisation der sowjetischen Schule in der Ukrainischen SSR). *Sov. Ped. (Sowjetische Pädagogik)* 1958, Nr. 1, S. 77-86. In: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 173.

¹⁰⁸⁸ Grin'ko, G. F. *Social'noe vospitanie detej* (Grin'ko, G. F. Die soziale Erziehung der Kinder). *Put' prosveščeniija* (Der Weg der Bildung) 1922. Nr. 1, S. 19. Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 174.

gleichberechtigten Kindern, aus freien Genossen. Freie Erziehung, gesellschaftliche Gleichheit und werktätige Gemeinschaft waren ihre erstrebten Merkmale. Das Kinderheim war die Stätte, „in der sich das Kind in einer kommunistischen Umwelt und in der Gemeinschaft seiner Kameraden entwickelt, die den Forderungen seiner Natur entsprechen“.¹⁰⁸⁹ Ausdrücklich erklärte Grin’ko, dass „vom Standpunkt der Sozialpädagogik aus die Erziehung umso vollkommener ist, je vollständiger sie das Kind erfasst, je mehr sie die Verantwortung für die Ordnung seines Lebens übernimmt und je weniger sie den Einfluss der individuellen Familie zulässt“.¹⁰⁹⁰ Der Schlussteil der „Deklaration über die soziale Erziehung“ hielt in diesem Sinne ausdrücklich fest, dass der „Absterbeprozess“ der Schule als eine eigenständige Einrichtung begonnen hatte.¹⁰⁹¹ Grin’ko nannte in der „Deklaration über die soziale Erziehung“ eine Reihe von Übergangsformen, die vorerst den Platz der alten Schule einnehmen und zum Kinderheim und zum Kinderstädtchen überführen sollten. Dazu gehörten Schulklubs, Ganztagschulen, Tageskinderheime und Sommerkolonien. Der Konzeption der Einheits-Arbeitsschule der RSFSR warf Grin’ko vor, dass sie genau wie die bürgerliche Pädagogik das Leben der Kinder aus dem Blickwinkel schulischer Erziehung betrachtete, wogegen die ukrainische Theorie der sozialen Erziehung von den sozialen Beziehungen der Kinder untereinander, vom „Kinderleben“, ausginge.¹⁰⁹² Der ukrainische Plan einer vom Staat gelenkten Kindererziehung war nicht allein das Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung mit einer der sozialistischen Gesellschaftsordnung angemessenen Erziehung. Er war auch eine Reaktion auf die Lebenssituation einer riesigen Zahl von Kindern und Jugendlichen in den Jahren nach Revolution und Bürgerkrieg. Folglich sah die Deklaration über soziale Erziehung in den Kinderheimen und Kindergärten Orte, in denen das Kind endlich seine Rechte verwirklichen konnte.

¹⁰⁸⁹ Griščenko, M. M. Stroitel’stvo sovetskoj školy v Ukrainskoj SSR (Griščenko, M. M. Die Organisation der sowjetischen Schule in der Ukrainischen SSR). *Sovetskaja pedagogika* (Sowjetische Pädagogik) 1958. Nr. 1, S. 83. Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 175.

¹⁰⁹⁰ Grin’ko, G. F. *Social’noe vospitanie detej* (Grin’ko, G. F. Die soziale Erziehung der Kinder). *Put’ prosveščeniija* (Der Weg der Bildung) 1922. Nr. 1, S. 27. Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 174.

¹⁰⁹¹ Zitiert in: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 174. Kursiv im Text.

¹⁰⁹² Zitiert in: Ebenda. Grin’ko forderte nach Anweiler weiter, dass die neue sozialistische Pädagogik sich in erster Linie dem Studium der „kollektiven Wechselwirkungen“ und der „gesellschaftlichen Reflexe“ widme und die Pädologie von ihren Laboratoriumsbeobachtungen zu Massenuntersuchungen in den Kinderheimen übergehe. An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Rolle der in dieser Forderung genannten Wissenschaft der Pädologie für die Entwicklung der sowjetischen Pädagogik stets umstritten blieb. So nahm zum Beispiel Blonskijs pädagogische Laufbahn Schaden, als er 1924 ein Buch über die Pädologie verfasste. Ein Beschluss des ZK der KPdSU (B) vom 4. Juli 1936 verurteilte schließlich die Pädologie als ein Gesetz, das „im schreienden Widerspruch zum Marxismus und zur gesamten Praxis des sozialistischen Aufbaus“ stand. Siehe: „Über pädologische Einstellungen im System der Volkskommissare für Bildungswesen“. In: Krupskaja, N. K. *Sozialistische Pädagogik*. Band II, S. 428. Zum Verhältnis der Pädologie zur sowjetischen Pädagogik siehe auch: Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 312-317.

Neben dem Projekt der sozialen Erziehung entwickelte die Ukraine als zweiten Pfeiler ihrer Bildungspolitik die beruflich-technische Bildung, die sie dem Ideal der allgemeinen und polytechnischen Bildung Lunačarskijs und Krupskajas entgensetzte. Rjappo ging davon aus, dass jener „gebildete Mensch“, der der Bildungskonzeption Lunačarskijs zugrunde lag,¹⁰⁹³ für die Gegenwart unbrauchbar wäre: „Der sowjetische Staat braucht vor allem enge Spezialisten, damit sich die Technik entwickelt, er braucht Techniker und Meister ihres Faches ... Die Anhänger der beruflich technischen Bildung verlangen, dass die Jugend auf die Produktionstätigkeit, auf die tägliche Arbeit vorbereitet wird.“¹⁰⁹⁴ Diesen Dualismus von allgemeiner und beruflicher Bildung, also den Dualismus der russischen und ukrainischen bildungspolitischen Konzeption, bezeichnete Rjappo als den Gegensatz von „idealistischer und materialistischer Schule“.¹⁰⁹⁵ Dieser Gegensatz musste aus seiner Sicht durch ein einheitliches System der beruflich-technischen Bildung vom 15. Lebensjahr an ersetzt werden, ein System, in dem „die berufliche Bildung keine äußere Zugabe zur allgemeinen Bildung, sondern ihre grundlegende Quelle dar(stellt)“.¹⁰⁹⁶

Lunačarskij und Krupskaja gerieten durch diese radikalen Angriffe auf ihre bisherige Schulkonzeption in die Defensive und sahen sich gezwungen, ihr Ideal der allgemeinen polytechnischen Einheits-Arbeitsschule bis zum 17. Lebensjahr zu verteidigen. In seinem gleich zu Beginn der Auseinandersetzungen zwischen dem Hauptkomitee, den Gewerkschaften und dem Volkskommissariat verfassten Artikel „Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung“ hatte Lunačarskij betont, dass er das Hauptkomitee für beruflich-technische Bildung, das nach seinen Worten „den wirtschaftlichen Belangen dient und über die Bedürfnisse des Augenblicks wacht“, nicht losgelöst vom Aufbau der sozialistischen Schule betrachte, die „vorläufig die ersten Steine der zukünftigen, bereits der reifen kommunistischen Gesellschaftsordnung entsprechenden Schule noch in schwankenden, kaum durch die Revolution gereinigten Boden“ lege.¹⁰⁹⁷ Auf dem III. Kongress der Kommunistischen Jugend am 2. Oktober 1920 bekräftigte er noch einmal seine Haltung, indem er die mittlere technische Schule als einen „Sündenfall“, nicht als ein „Plus“

¹⁰⁹³ Lunatscharski, A. W. Was ist Bildung? (Rede bei der Eröffnung der Lehrgänge für Instrukteure der Erwachsenenbildung). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 42.

¹⁰⁹⁴ Zitiert bei: Gordon, G. Na putjach k novoj škole (Gordon, G. Auf dem Weg zu einer neuen Schule) 1922, Nr. 3, S. 84, der sich mit Rjappos Ansichten auseinandersetzte. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 176.

¹⁰⁹⁵ Rjappo, J. P. Dve sistemy prosveščeniya (Rjappo, J. P. Zwei Bildungssysteme). Put' prosveščeniya (Der Weg der Bildung) 1922. Nr. 1, S. 109-117. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 176.

¹⁰⁹⁶ Erläuterungen zum Entwurf des Schemas des Bildungswesens in der Ukrainischen Sozialistischen Sowjetrepublik. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 103.

¹⁰⁹⁷ Lunatscharski, A. W. Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 95.

bezeichnete.¹⁰⁹⁸ Die vom Ukrainischen Volkskommissariat geforderte Umwandlung aller Realschulen und Gymnasien in technische Fachschulen lehnte er ab. Er gestand ein, dass die „unter Qualen geborene Einheitsarbeitsschule“ seit 1918 zwar noch keine „endgültige Form angenommen“ habe, nun aber, da aus seiner Sicht die Hindernisse für die Einrichtung dieser Schulform zu überschauen waren, hielt er es für einfacher, technische Schulen und nicht die alte Realschule in polytechnische Schulen umzuwandeln.¹⁰⁹⁹ Was die Aufgaben des Hauptkomitees anbetraf, so sah er sie zum Zeitpunkt seiner Rede durchaus als „nicht nur dringend“, zugleich aber auch als „vorübergehend“ an. Er forderte weiterhin ein einziges Bildungssystem, „ein auf Arbeit beruhendes industrielles System“. Bis zum sechzehnten Lebensjahr sollte jedes Kind in Russland eine Allgemeinbildung erhalten, eine nach seinen Worten „sozialistische, auf der Arbeit beruhende Bildung“, an die sich die Berufsausbildung anschloss, denn, so Lunačarskij wörtlich: „Jeder muß sein Fachgebiet haben, er muß Meister in irgendeiner Sache sein, und in jeder normalen sozialistischen Gesellschaft muß er sich einen Beruf wählen, nachdem sich das allgemeine menschliche ‚Ich‘ in ihm gefestigt hat.“¹¹⁰⁰ Auch Lenin hatte in seiner Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands am 2. Oktober 1920 Stellung zur Diskussion über die für das sozialistische Russland richtige Schulform bezogen, indem er betonte, dass „Schulung, Erziehung und Bildung der Jugend (...) von dem Material ausgehen (muß), das uns von der alten Gesellschaft hinterlassen wurde“. Er wollte die Kommunistische Jugend damit auf die Notwendigkeit hinweisen, einen realistischen Weg einzuschlagen, erklärte ihr in diesem Zusammenhang, dass die alte Schule „Nützliches“ für den Aufbau des Kommunismus bot: „Man sagt“, so Lenin, „die alte Schule sei eine Schule des Auswendiglernens, des Drills, des Büffeln gewesen. Das ist richtig, dennoch aber muß man zu unterscheiden wissen zwischen dem, was in der alten Schule schlecht war, und dem, was für uns nützlich ist, muß man verstehen, ihr das zu entnehmen, was für den Kommunismus nötig ist.“¹¹⁰¹ Die Jugend machte aus seiner Sicht einen „gewaltigen Fehler“, wenn sie glaubte, ohne das „angehäufte menschliche Wissen“ der alten Schule den Kommunismus aufbauen zu können.¹¹⁰² Was Lenin von Grin’kos leidenschaftlichem Einsatz für die monoteknische Bildung hielt, wie auch von der Leitung des Hauptkomitees für beruflich-technische Bildung, zeigten seine Notizen zu den Thesen Krupskajas zur polytechnischen Bildung, in denen es hieß: „Grin’ko

¹⁰⁹⁸ Lunatscharski, A. W. Rede auf dem III. Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands. (2. Oktober 1920). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 87.

¹⁰⁹⁹ Ebenda.

¹¹⁰⁰ Ebenda, S. 88.

¹¹⁰¹ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 326.

¹¹⁰² Ebenda, S. 327.

überspitzt offensichtlich bis zur Dummheit, wenn er den polytechnischen Unterricht *ablehnt* (vielleicht auch zum Teil O. J. Šmidt).¹¹⁰³ Einen vorläufigen Abschluss der Diskussionen bildete schließlich die schon an anderer Stelle diskutierte Parteikonferenz über Fragen der Volksbildung am 31. Dezember 1920, auf der eine Verkürzung der Schulzeit von neun auf sieben Jahre aus wirtschaftlichen Erwägungen beschlossen worden war. In seinen „Direktiven an die kommunistischen Mitarbeiter des Volkskommissariats für Bildungswesen“¹¹⁰⁴ wies Lenin zu Beginn des Jahres 1921 der zukünftigen Arbeit des Volkskommissariats den Weg, in denen er einleitend betonte, dass das Volkskommissariat trotz der beschlossenen Herabsetzung der Verkürzung der allgemeinen Schulbildung von neun auf sieben Jahre „an den im Programm der RKP festgelegten Positionen in den Fragen des polytechnischen Unterrichts“¹¹⁰⁵ festhalten sollte, und die „Verbindung“ der Berufsausbildung für Personen vom 15. Lebensjahr an mit ‚allgemeinen polytechnischen Kenntnissen‘ (§ 8 im angeführten Programmteil der RKP)¹¹⁰⁶ zu verwirklichen sei und eine stärkere Verbindung der beruflich-technischen und polytechnischen Ausbildung mit jedem „irgendwie leidlich arbeitenden industriellen und landwirtschaftlichen Betrieb (Sowchos, landwirtschaftliche Versuchsstation, gut eingerichtete Wirtschaften u.ä., Elektrizitätswerke usw.)“¹¹⁰⁷ forderte. Hinter den Auseinandersetzungen der Verfechter einer beruflich-technischen, einer monotecnischen Bildung, und der Verfechter einer polytechnischen Bildung stand der Gegensatz zwischen einer Schul- und Bildungskonzeption, die die ökonomischen Notwendigkeiten des Staates in den Mittelpunkt stellte, und einer Schul- und Bildungskonzeption, die neben den wirtschaftlichen Bedürfnissen des Landes auch die individuellen Bedürfnisse und Interessen der Schüler berücksichtigen wollte. Lunačarskij und auch Krupskaja lehnten eine allein auf die Interessen der Wirtschaft ausgerichtete Schule und Bildung ab. Bei aller Anerkennung der wirtschaftlichen Interessen betonte Lunačarskij in seiner Auseinandersetzung mit dem Hauptkomitee für technische Berufsausbildung, „daß wir in einer sozialistischen Gesellschaft leben, in der es unmöglich ist, sich einfach den Erfordernissen der Produktion zu widersetzen, und in der das Proletariat selbst es nicht mehr zulassen wird, über der Produktion den Menschen zu vergessen“.¹¹⁰⁸ Das Bildungssystem

¹¹⁰³ Lenin, W. I. Über polytechnischen Unterricht. Notizen zu den Thesen Nadeshda Konstaninownas. In: Ders. Über Volksbildung, S. 352-353. Kursiv im Text.

¹¹⁰⁴ Direktiven des Zentralkomitees an die kommunistischen Mitarbeiter des Volkskommissariats für das Bildungswesen, verfaßt von V. I. Lenin, veröffentlicht am 5. Februar 1921. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 113.

¹¹⁰⁵ Ebenda.

¹¹⁰⁶ Ebenda, S. 114.

¹¹⁰⁷ Ebenda.

¹¹⁰⁸ Lunatscharski, A. W. Die Einheitsarbeitsschule und die technische Bildung. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 94.

den wirtschaftlichen Erfordernissen unterzuordnen, bedeutete für Lunačarskij, gerade jene Bildungsziele der Revolution aufzugeben, die er seit den Tagen seiner Arbeit für die Zeitung *vperëd* (Vorwärts) verfochten hatte.¹¹⁰⁹ Da die Bol'sheviki die Macht im Namen der Arbeiter ergriffen hatten, so sein Argument, seien sie dazu verpflichtet, deren Kinder zu erziehen und auf das Niveau der Intelligenzija zu heben, damit sie zu „Herren der Industrie“ werden konnten.¹¹¹⁰ Lunačarskij wich auch in den folgenden Jahren nicht von seinem bildungspolitischen Weg ab. Es hielt an der polytechnischen Bildung als Kern der Verbindung von produktiver Arbeit und Unterricht als festem Bestandteil der sowjetischen Pädagogik fest, musste aber 1928 in einem Referat über die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule zugeben, dass auch nahezu zehn Jahre nach der Revolution noch nicht alle Aufgaben bewältigt werden konnten. Das änderte allerdings nichts daran, dass für ihn nach wie vor die Erziehung eines Kollektivmenschen im Vordergrund stand, den er in der ihm eigenen Weise mit den Worten beschrieb: „Der neue Staatsbürger muß ganz vom Pathos der politisch-ökonomischen Verhältnisse des sozialistischen Aufbaus erfüllt sein, in ihnen aufgehen, sie lieben, in ihnen das Ziel und den Inhalt seines Lebens sehen. Seine daraus entspringende Tätigkeit, auf welcher Ebene sie auch liegen mag (...) muß stets von diesem Feuer durchglüht sein, muß mit dem ganzen Kollektiv abgestimmt sein. Der Mensch muß als ‚Wir‘ denken, er muß ein lebendiges, nützliches, brauchbares Organ, ein Teil dieses ‚Wir‘ werden.“¹¹¹¹ Was die Aufgaben der Arbeitsschule anbetraf, so bekräftigte er, dass sie „dem Kind, dem Jugendlichen polytechnische Kenntnisse vermitteln muß, das heißt anhand einiger Beispiele die Aneignung der Hauptgrundsätze, der Hauptgesetze, der Hauptprozesse der heutigen vervollkommenen, wissenschaftlich organisierten Arbeit“, musste aber zugleich zugeben, dass die „Massenschule in dieser Hinsicht gescheitert“ war, gescheitert an dem nach wie vor unterentwickelten Stand von Industrie und Landwirtschaft.¹¹¹²

¹¹⁰⁹ 1909 hatten Gor'kij, Bogdanov und Lunačarskij in Gor'kij's Villa auf Capri eine Parteschule für russische Arbeiter gegründet. Ein Jahr später tagte in Bologna eine zweite Arbeiterschule, die für die revolutionäre Bewegung eine eigene Kulturrevolution schaffen wollte. Die Begründer der Schule schlossen sich in der Gruppe *vperëd* (Vorwärts) zusammen. Sie standen im Gegensatz zur Haltung Lenins. Siehe Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 777. Siehe auch die Äußerungen Lenins zum Proletkult in der vorliegenden Arbeit und seine Aussagen in den Direktiven des Zentralkomitees an die Kommunisten, die im Volkskommissariat für Bildungswesen arbeiten. In: Lenin, W. I. Über Volksbildung, S. 356-357.

¹¹¹⁰ Zitiert in: Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 786.

¹¹¹¹ Lunatscharski, A. W. Die Erziehungsaufgaben der sowjetischen Schule (Referat auf einer Beratung der Gesellschaftskundelehrer – 1928). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 187. Kursiv im Text.

¹¹¹² Ebenda, S. 192.

VII. Pädagogische Konzepte und Projekte zur Erziehung des neuen Menschen im Kontext der Russischen Revolutionen

1. Versuchs- und Musterschulen

„Wir müssen einen sozialistischen Staat aufbauen, müssen eine sozialistische Jugend erziehen, und zwar unter völlig ungeeigneten Verhältnissen, in einem ungebildeten Land, das einen verheerenden Krieg durchgemacht hat und auch jetzt noch nicht aus diesen Kriegen heraus ist.“ (Anatolij V. Lunačarskij 1920)¹¹¹³

Die Massenschulen scheiterten nach den Worten Lunačarskijs auch zehn Jahre nach der Proklamation der Einheits-Arbeitsschule an einer Industrie und Landwirtschaft, die nicht in der Lage waren, ihnen als Partner für die in der Einheits-Arbeitsschule vorgesehene Verbindung von Schule und produktiver Arbeit zur Seite zu stehen. Das bestätigten auch die Beobachtungen des Russlandreisenden Otto Corbach aus dem Jahre 1923, nach dessen Worten die Wirklichkeit der Schulverhältnisse in keiner Weise jenem in der Proklamation entworfenen Plan entsprach. Wenn auch viele Lehrer in Spezialkursen und in Erziehungskonferenzen die Grundsätze und Methoden der neuen Erziehung kennenlernten, so fehlte es in den meisten Schulen an dem Notwendigsten für den Unterricht wie „Bleistiften, Papier, Federn, Schulbüchern, Karten, Bildern und dergleichen“, ebenso an technischem Material, an Holz, an Lehrmitteln für die Verwirklichung einer Verbindung von Arbeit und Unterricht.¹¹¹⁴ Unabhängig von der Entwicklung der Schulen im Lande waren seit 1918 in den Städten und auf dem Lande sogenannte Versuchsmusterschulen entstanden, die organisatorische und methodische Erfahrungen mit den neuen Lehrmethoden und Lerninhalten sammelten, die neuen Erziehungsziele begleiteten und im Idealfall schließlich im Land verbreiten sollten,¹¹¹⁵ und die, nach Ansicht Corbachs, „für den Fortschritt des Erziehungswesens in Sowjetrußland mehr (bedeuteten) als ein jahrelanges Herumlaborieren an dem Schulwesen alter Dorfgemeinden“.¹¹¹⁶

Im Sommer 1918 war in Moskau die erste Versuchsmusterschule als Arbeitsschule ins Leben gerufen worden, zur gleichen Zeit hatte das Volkskommissariat für Bildung eine erste Versuchskommune für Schulkinder in dem Dorf Litvinoviči, Bezirk Bogačev, im weißrussischen Gouvernement Homel, eingerichtet. Beide Einrichtungen sollten sich in der

¹¹¹³ Lunatscharski, A. W. Rede auf dem III. Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Russlands (2. Oktober 1920). In: Ders. Über die Volksbildung, S. 80.

¹¹¹⁴ Corbach, Otto. Moskau als Erzieher, S. 42.

¹¹¹⁵ In der Deklaration über die Einheits-Arbeitsschule hieß es: „Gleichzeitig wurde beschlossen, in jedem Gouvernement Muster-Arbeitsschulen einzurichten, in denen man am lebendigen Beispiel sehen kann, wie die neue Schule gestaltet werden soll.“ In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 87.

¹¹¹⁶ Corbach, Otto. Moskau als Erzieher, S. 55.

Theorie mit den Problemen der Arbeitsschule auseinandersetzen. Ein Jahr später war nach den Worten Moisej Michailovič Pistraks (1888-1940), der als Leiter der 2. Stufe der Versuchsmusterschulkommune des Volkskommissariats für Bildung in einer Schrift die Versuchsschulen und ihre Arbeit zeitnah dokumentierte, die Arbeit der Versuchsschulen so weit gediehen, dass die kleine „Sektion für Versuchsschulen“ sich allmählich vergrößern konnte und in eine „Unterabteilung für Versuchsschulen“ umgewandelt wurde.¹¹¹⁷ Statt selbst neue Schulen zu schaffen, wandte sich die nunmehr eingerichtete Unterabteilung an örtliche Instanzen für Volksbildung, an Gouvernements- und Bezirksabteilungen mit dem Vorschlag, ähnliche Schulen selbst einzurichten und mit den zentralen Instanzen in Verbindung zu treten. Allerdings wurde diese Arbeit nach Pistrak dadurch erschwert, dass auf der einen Seite eine regelmäßige und lebendige Verbindung mit der Provinz fast gänzlich fehlte und auf der anderen Seite der zentralen Instanz nicht genügend Lehrer und Instrukteure für die Provinz zur Verfügung standen. Aus diesem Grunde gelang es nicht, ein umfassendes Netz von Versuchsschulen in Russland zu errichten, doch entstanden an vielen Orten neue Versuchsschulen oder Versuchsschulen, die sich aus bestehenden Schulen entwickelten. Als Versuchsschulen galten auch Schulen, die bereits Erfolge in ihrer Schularbeit aufzuweisen hatten.¹¹¹⁸ Am 22. Oktober 1919 veröffentlichte das Volkskommissariat für Bildung eine „Ordnung für die Versuchs- und Musterschulen“, um die allgemeinen Grundsätze für die Arbeit dieser Schulen festzuhalten. Das Volkskommissariat sah die Aufgabe der Versuchs- und Musterschulen darin, „mit Hilfe der besten Kulturarbeiter nach Mitteln und Wegen zu suchen, um die Idee der Arbeitsschule tatsächlich zu verwirklichen, die Verbindung dieser Schule, insbesondere der II. Stufe, mit dem umgebenden gesellschaftlichen Leben und der Arbeitswelt, entsprechend den örtlichen Produktionsbedingungen, herzustellen, neue Formen der Schularbeit zu entwickeln sowie die Lehrer und die werktätige Bevölkerung mit den Errungenschaften der neuen Schule auf anschauliche Weise bekanntzumachen“.¹¹¹⁹ Am 1. März 1920 gab es nach Angaben Anweilers in Russland 31 Versuchsschulen, doch schon bald sollten es nach seinen Worten 100 sein. 1922 blieben 32 Einrichtungen in der Verwaltung des Volkskommissariats für Bildung, die übrigen wurden den lokalen Behörden

¹¹¹⁷ Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 84. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹¹¹⁸ Ebenda, S. 85.

¹¹¹⁹ Narodnoe prosvěščenie (Volksbildung) 1919, Nr. 56-58, S. 10. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 134.

unterstellt.¹¹²⁰ Eine erste Konferenz der Versuchsschulen im Juni 1920 suchte nach den Worten ihres Teilnehmers Pistrak eine bestimmte Gruppe der besten Schulen Russlands heraus, die den Kern des Netzes der Versuchsschulen bildeten. Diese erste Konferenz beschloss, die materielle Existenz der Versuchsschulen zu sichern, ihren Verwaltungsapparat zu verbessern, ihre Aufgaben genau zu bestimmen und ihre Arbeitsmethoden näher zu untersuchen. Eine zweite Konferenz im Dezember 1920 verhandelte neben organisatorischen Fragen auch praktische pädagogische Probleme wie die speziellen Aufgaben für diese Schulen, die Selbstverwaltung der Schüler, die Verknüpfung der Bildung mit der Arbeit. Im Anschluss an diese Konferenz entstand der „Rat der Versuchsschulen“, dem die Leiter der Schulen angehörten. Er sollte materielle wie pädagogische Fragen lösen.¹¹²¹

Veränderungen im Volkskommissariat für Bildung, Personalwechsel und andere Ursachen beeinträchtigten nach den Worten Pistraks die Arbeit an den Versuchs- und Musterschulen bis zum Sommer 1921. Eine spezielle Kommission untersuchte schließlich im Winter die materiellen und pädagogischen Gegebenheiten der Musterschulen und konnte nach seiner Auffassung auf diesem Weg zur Verbesserung der Arbeitsleistungen von Schule und Lehrer beitragen. Im Frühjahr 1922 wurde die Unterabteilung der Versuchsschulen vergrößert und in eine „Abteilung für Versuchs- und Musterschulen“ umgewandelt. Während der dritten Konferenz der Versuchsschulen war die neue Organisation bereits in der Lage, konkrete Ergebnisse zu präsentieren, konkrete pädagogische Fragen zu diskutieren, die sich durch die Arbeit selbst erst ergeben hatten. Dazu gehörten Fragen der künstlerischen Erziehung, der Schulmedizin und der Lehrerausbildung.¹¹²²

Pistrak lehnte in seiner Studie die Bezeichnung „Versuchs- und Musterschulen“ als unpräzise formuliert ab. Er vertrat die Auffassung, dass es Musteranstalten im wahrsten Sinne des Wortes noch nicht gegeben habe, Schulen also, die zeigten, auf welche Weise sie geleitet und wie die Prinzipien der sozialistischen Arbeitsschule durchgeführt werden müssten. Es lägen aus seiner Beobachtung zwar interessante Ergebnisse vor, doch verliehen sie den Einrichtungen noch nicht das Recht, sich „Muster“-Anstalten zu nennen. „Aber das schnelle

¹¹²⁰ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 134. Er bezieht sich auf N. V. Čechov. Opytno-pokazatel'nye pedagogičeskie učreždenija. (N. V. Čechov. Pädagogische Versuchseinrichtungen). Pedagogičeskaja enciklopedija (Pädagogische Enzyklopädie). Pod. red. A. G. Kalašnikov. Moskau 1927-1929. Band II, Spalte 317-330. Wann genau 100 Versuchsschulen eingerichtet worden waren, gibt Anweiler nicht an. Gessen nannte 195 Schulen für das Jahr 1925, für 1926 138 Schulen, für 1929 kaum mehr als 20 Schulen. In: Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 24. Keine Schülerzahlen.

¹¹²¹ Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 85. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹¹²² Ebenda.

Tempo der Revolution“, so Pistrak wörtlich, „die den Lehrer anspornt und die Schule zwingt, neue Wege zu suchen, erweckt in ihnen das Bedürfnis nach Anregungen und Ratschlägen. Deshalb werden die Versuchsschulen von einer großen Zahl von Lehrern aus der Provinz besucht, die begierig jedes neue Wort auffangen. Man muß ihnen den lange noch nicht zum Abschluß gebrachten Versuch zeigen.“¹¹²³ Eine gewisse Berechtigung, sich „Muster“-Anstalten zu nennen, besaßen die Einrichtungen aus seiner Sicht nur, weil sie Lehrer ermunterten, auch in ihren Schulen neue Wege zu gehen.

Die Versuchs- und Musterschulen boten kein einheitliches Bild. Sie umfassten verschiedene schulische Einrichtungen, zu denen Versuchsstationen für Volksbildung, Schulen der I. und II. Stufe gehörten, manchmal waren beide Stufen vereint. Auch Kinderheime und Kinderklubs zählten zu den Versuchs- und Musterschulen. Die Versuchsstationen des Volkskommissariats für Bildung waren in großen Organisationen zusammengefasst, die ein bedeutendes Gebiet mit einer großen Zahl von Kindern in ihre Arbeit aufnahmen. Diese Schulen leisteten nicht nur Schularbeit, sondern auch Vorschularbeit. Sie beherbergten Fachschulen und boten Kurse für Erwachsene an. In vielen Institutionen wurden sogar Lehrer ausgebildet.

Neben der Ende 1918 eröffneten Ersten Versuchsstation für Volksbildung unter der Leitung Šackijs richtete das Volkskommissariat eine weitere Versuchsstation in der Nähe der Šaturer Torfelektrizitätswerke ein. In einem entlegenen Sumpf war eine Stadt entstanden, in der Tausende Arbeiter mit ihren Familien lebten. Da die Šaturer Torfelektrizitätswerke, genannt „Šaturstroi“, den Versuch darstellten, die von Lenin immer wieder beschworene Elektrifizierung des Landes voranzutreiben, maß ihr die Regierung besonders große Bedeutung bei. Sie umfasste 30 Schulen mit 1.300 Kindern und beeinflusste nach den Worten Pistraks das gesamte kulturelle Leben der Arbeiterstadt.¹¹²⁴ Auf seiner Reise durch Russland besuchte Heinrich Vogeler eine Industrieschule „an den großen ausgedehnten Torfmooren“ unweit von Moskau, in der nach seinen Worten „die Elektrisierung Moskaus“ geboren wurde.¹¹²⁵ „Fünf Tage der Woche sind ordentlicher Unterricht“, beschrieb er den Alltag der Schule, „im Sommer im Freien, der sechste Tag ist Lehrertag, denn die Erziehung der Lehrer zu dem neuen pädagogischen Prinzip ist das Wichtigste zur sozialen Einordnung des ganzen Lehrmittelstoffes in die gemeinsame Wirtschaft zu gemeinsamer Verantwortung.“¹¹²⁶ Mit Blick auf die Elektrifizierung unterstrich selbstverständlich auch Lenin die Bedeutung der Torfgewinnung, indem er in einem Schreiben an das Volkskommissariat für Bildungswesen

¹¹²³ Ebenda, S. 86.

¹¹²⁴ Ebenda, S. 86-87.

¹¹²⁵ Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 33.

¹¹²⁶ Ebenda, S. 34.

vom 9. April 1921 Lunačarskij aufforderte, durch „Flugblätter, Broschüren, Wanderausstellungen, Lichtbilder, Herausgabe von Lehrbüchern“ die Torfgewinnung zu propagieren und sie als „obligatorisches Unterrichtsfach“ in Schulen und technischen Lehranstalten einzuführen.¹¹²⁷

Eine dritte Versuchsstation in den Bezirken Michailov und Ranenburg mit zehn Schulen suchte nach geeigneten Erziehungsmethoden in einer ländlichen Umgebung, die Pistrak für besonders wichtig hielt.¹¹²⁸ Allen Versuchsstationen gelang es nach seinen Worten, die Schulen in der Umgebung zu beeinflussen und schließlich ihre Leitung zu übernehmen. Weitere Versuchsstationen, die einen völlig anderen Charakter besaßen, waren die Kinderstadt der 3. Internationale, die Kolonie der A. A. Lunačarskaja¹¹²⁹ und die Kraskovo-Michailover Station. Die ersten beiden Stationen in Moskau beziehungsweise nahe Moskau vereinten eine Gruppe verschiedener Kinderanstalten und wollten in der Praxis Systeme sozialer Erziehung prüfen. Es gab Kinderheime für verschiedene Altersstufen, Anstalten für minderbegabte und begabte Kinder, Vorschulklassen und ein Sanatorium. Die Anstalten betreuten nach Pistrak ungefähr 400 bis 500 Kinder. Eine höhere Lehranstalt bildete die Grundlage der Kraskovo-Michailover Station. Sie bestand aus einer Schule der I. Stufe mit siebenjähriger Schulzeit, einer Schule der II. Stufe mit vierjähriger Schulzeit, einem Kindergarten und Lehrerkursen. Da sich die Versuchsstation in einer ländlichen Gegend befand, war die Erziehungsarbeit mit landwirtschaftlicher Arbeit verbunden, für die der Schule ein Gut von 30 Hektar zur Verfügung stand. Insgesamt lebten ungefähr 400 Kinder in der Station. Jeweils fünfzehn bis zwanzig Kinder bewohnten gemeinsam ein kleines Haus. Auch besuchten Kinder aus den umliegenden Dörfern die Schulen.¹¹³⁰

¹¹²⁷ Lenin, Wladimir Iljitsch. An das Volkskommissariat für Bildungswesen. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 212.

¹¹²⁸ Zu den Versuchsstationen Šatur und Ranenburg (Gouvernement Rjazan) siehe Berichte in: Pedagogičeskaja enciklopedija II (Pädagogische Enzyklopädie II), Spalte 339-343; Korolev, F. F. Očerki po istorii sovetskoj školy i pedagogiki 1917-1920 (Korolev, F. F. Skizzen zur Geschichte der sowjetischen Schule und Pädagogik 1917-1920). Moskau 1959, S. 370-372; Karapin, N. Pervye orytno-pokazatel'nye školy (Karapin, N. Erste Versuchsschulen). Narodnoe obrazovanie (Volksbildung) 1964, Nr. 4, S. 93-97. Genannt in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 138.

¹¹²⁹ Name steht so bei Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 87. Unter:

https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

Auf einem Bild der erziehungswissenschaftlichen Sektion der GUS um 1923, das Marianne Krüger-Potratz in ihrem Buch „Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931“, S. 340, zeigt, ist eine S. A. Lunačarskaja abgebildet.

¹¹³⁰ Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 87. Unter:

https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

Die Vielfalt der von Pistrak in seiner Schrift vorgestellten Schulmodelle macht deutlich, wie intensiv die neuen Machthaber nach der angemessenen Schulform und Erziehung in Sowjetrußland suchten, die die Ziele des Sozialismus verfolgten und schließlich erreichen sollten. Die einen konnten sich bereits Schulstationen nennen, die anderen waren auf dem Wege zu dieser Form. Manche Schulen, vor allem die städtischen, richteten sich in ihrer Ausbildung an den Notwendigkeiten der Industrie aus, legten ihren Schwerpunkt auf die Produktion, die Arbeit in Werkstätten und Fabriken. So beschrieb Heinrich Vogeler eine Schule in Moskau, die einer Textilfabrik angegliedert war. In ihr lernten und arbeiteten 150 Kinder zwischen dreizehn und achtzehn Jahren in engem Zusammenhang mit der Fabrik.¹¹³¹ Als eine der eigenartigsten und interessantesten Schulen in Rußland bezeichnete Pistrak die Schule der II. Stufe im Dorf Chodkoe im Bezirk Sergiev im Gouvernement Moskau. Sie arbeitete in enger Verbindung mit der örtlichen Bauernschaft, mit ihrer Arbeit, ihren Lebensformen und mit ihren Interessen. 70 Kinder besuchten diese Schule, sie besaß eine eigene kleine Wirtschaft und einige Werkstätten. In den Schulen in Potilichino und Lossinoostrovskaja, die unweit von Moskau lagen, nahmen Exkursionen eine besondere Stellung ein. Eine nach Pistrak „bemerkenswerte“ Erscheinung auf dem Gebiet neuer sowjetischer Schulen war die biologische Station der jungen Naturforscher, die den Namen des Biologen Kliment Arkad’evič Timirjazev (1843-1920) trug, sechs bis sieben Kilometer von Moskau entfernt in Sokolniki.¹¹³² Auch diese Schule hatte Heinrich Vogeler auf seiner Reise besucht und sehr ausführlich beschrieben. „In einem dieser größeren Häuser, an eine biologische Station angegliedert, im Kiefernhochwalde“, hielt Vogeler fest, „hatte sich zuerst eine kleine Gruppe Lehrer und größere Kinder eingenistet, die im Walde naturwissenschaftliche Studien trieben. Daraus entwickelte sich eine kleine experimentelle Station, der auch Apparate und Einrichtungen zur Verfügung standen. (...) Es entstand eine Schule für Kinder von 12 bis 18 Jahren als Vorbereitung für die Universität. Es sollen nur Arbeiter- und Bauernkinder aufgenommen werden, neuerdings nur noch Waisen und Halbwaisen aus diesen Kreisen.“¹¹³³ Überaus beeindruckt von der Arbeit der Schule fühlte der deutsche Kommunist Heinrich Vogeler „in der selbstbewußten Ruhe und Kraft des Kindes (...) ein Resultat der kommunistischen Pädagogik, (...) die Verantwortung des einzelnen für

¹¹³¹ Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 30-32. Vogelers Beschreibung der Verbindung von Lernen und Arbeiten am Beispiel einer Textilfabrik ähnelt dem Schul- und Arbeitsalltag, den Blonskij in seiner Arbeitsschule darstellt, wie auch den Lernwegen, die sich aus der Arbeit in der Fabrik ergeben.

¹¹³² Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 89. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹¹³³ Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 36.

das Ganze“, um von dieser Erkenntnis ausgehend die Erziehung im Kapitalismus aufs heftigste anzuprangern: „Hätten wir in der Erziehung nur streng geschulte marxistische Lehrkräfte, so wäre jede Wirklichkeit des Tages leicht zu analysieren und die dahinterliegende Kausalität – die Wahrheit – aufzudecken. Aber damit kämen die Geschwüre und Eiterbeulen der kapitalistischen Gesellschaft für jeden ans Licht: Das Fehlen jeglicher Humanität, die Ruhe des Todes, die Erstarrung unter dem sterilen Machtprinzip, die Ordnung des Zuchthauses.“¹¹³⁴

Die genannten, in unterschiedlichsten Ausprägungen arbeitenden Versuchsschulen, waren dem Volkskommissariat für Bildung unterstellt. Es gab aber auch Einrichtungen, die den örtlichen Organen der Volksbildung unterstellt waren, so in Zarizyn, Kazan, Astrachan und Irkutsk, ebenso in Moskau und Petersburg.¹¹³⁵ Pistrak betonte in seiner Studie, dass sich die Schulen in Petersburg nicht Versuchsschulen nannten, da sie in der Regel schon lange Jahre bestanden und weit weniger Schulen als in Moskau und anderen Städten in den revolutionären Umbruchzeiten ihre Arbeit eingestellt hatten. Ihre Zahl konnte nach Pistrak trotz der außerordentlich schweren Lebensbedingungen, die gerade in dieser Stadt herrschten, in den Jahren der Revolution sogar noch ausgebaut werden. Als Beispiel führte er die „Kinderstadt San Gallen“ bei Petersburg an, in der 1.200 Schüler lebten. Das Zentrum dieser Kinderstadt bildete ein ehemaliges Lehrerseminar, das Lehrer aus bäuerlichen Verhältnissen ausbildete, die insbesondere Bauernkinder unterrichten sollten.¹¹³⁶ Eine Schule der I. und II. Stufe auf der Krestovski-Insel mit ungefähr 600 Kindern war in den Jahren der Revolution aus verschiedenen Kadettenanstalten und Fraueninstituten entstanden und zu Beginn der 1920er Jahre nach den Worten Pistraks eine der besten Schulen, die „das Arbeitsprinzip vollendet durchgeführt“ hat.¹¹³⁷ Die Schule der Putilov-Werke, ebenfalls eine Schule der I. und der II. Stufe, unterrichtete nahezu 1.700 Kinder. Pistrak betonte, dass die von ihm vorgestellten Schulen in keiner Weise begünstigt wurden. Sie arbeiteten ebenso wie alle Schulen unter den gleichen materiellen und finanziellen Bedingungen, besaßen allerdings einen festen Lehrkörper, der von den neuen Ideen überzeugt war.

Ausführliche oder gar genaue statistische Angaben über den Stand der Versuchsschulen in Russland gab es in den ersten Jahren ihrer Arbeit nicht. Aus diesem Grunde konnte Pistrak in seiner Schrift nur die Schulen vorstellen, die dem Volkskommissariat für Bildung und den

¹¹³⁴ Ebenda, S. 39.

¹¹³⁵ Im Text steht für die Stadt Sankt Petersburg, seit 1914 Petrograd, der Name Petersburg.

¹¹³⁶ Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 90. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹¹³⁷ Ebenda, S. 91.

örtlichen Organen der Volksbildung unterstellt waren. Es befanden sich zum Zeitpunkt seiner Erhebung ungefähr 30 Versuchsschulen verschiedener Art im Amtsbereich des Volkskommissariats. Sie wurden von ungefähr 7.300 Kindern besucht, 4.500 Kinder lebten in Internaten und wurden vom Staat unterhalten. Zu diesen Kindern gehörten Vollwaisen, Kinder von Bauern, Arbeitern und Beamten. Die Zahl der Lehrer betrug 1.250. Die Zahl der Versuchsschulen, die den örtlichen Behörden unterstellt waren, betrug nach Pistrak 30 bis 40. Die Anzahl der Kinder, die in diesen Schulen erzogen wurden, belief sich in Moskau und Petersburg auf mehr als 10.000.

Die zahlreichen vom Staat unterstützten und eingerichteten Versuchsschulen mit ihren unterschiedlichen Ansätzen trugen für Pistrak keinen Laboratoriumscharakter. Sie versuchten seines Erachtens nicht, eine bestimmte pädagogische und methodische Frage auf eine bestimmte Weise zu lösen. Vielmehr sahen sie es als ihre wesentlichen Aufgaben an, eine Arbeitsschule in einer bestimmten gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umgebung unter bestimmten gegebenen Lebensbedingungen und sozialen Voraussetzungen einzurichten, die wechselseitigen Beziehungen von Schule und Umgebung sowie die pädagogische Umgebung zu erforschen, Formen und Methoden der sozialen Erziehung zu untersuchen. Als ihre schulspezifischen Aufgaben übernahmen sie es, Organisationsformen und Arbeitsformen von Werkstätten auf ihren pädagogischen Wert zu prüfen, Arbeit und Wissenschaft zu verbinden, die Arbeit in der Fabrik als eine Form von Schularbeit aufzunehmen und Exkursionen durchzuführen.¹¹³⁸ Die Grundidee der sozialistischen Arbeitsschule sah Pistrak darin, das Leben der Kinder in das Leben der Erwachsenen einzugliedern, das Grundprinzip der Arbeitsschule in der engen Verbindung der Schule mit dem Leben, im Kontakt mit der äußeren Welt, in der Erforschung der Umgebung und ihrer Ausnutzung für die Erziehung und die Ausbildung der Kinder.¹¹³⁹

Aus dieser Grundidee der Arbeitsschule musste sich für Pistrak als nächste Aufgabe die Schaffung eines planmäßigen Netzes von Versuchsanstalten ergeben. In gewisser Weise sah er ein solches Netz zum Zeitpunkt seiner Studie durch die bestehenden Versuchsanstalten bereits als gegeben an, da sie die unterschiedlichsten Kindereinrichtungen umfassten, so Kindergärten, Vorschulkinderheime, Kinderheime für größere Kinder, Internatsschulen, Kinderanstalten außerhalb der Schule. Darüber hinaus bestanden nach Einschätzung Pistraks bereits die charakteristischen pädagogischen Organisationsformen, die von der jeweiligen

¹¹³⁸ Ebenda, S. 92.

¹¹³⁹ Ebenda. Kriterien, die Šackijs Kolonie ebenso erfüllte wie Blonskij's Arbeitsschule, allerdings mit dem Unterschied, dass in der Kolonie Landwirtschaft betrieben wurde und in der Arbeitsschule die Fabrikarbeit im Vordergrund stand.

Umgebung abhängig waren. Dazu gehörten städtische Anstalten und Dorfschulen, Anstalten, die nur 40 bis 50 Kinder unterrichteten, und andere, die bis zu 2.000 Kinder aufnahmen. Es lag nun an der Regierung, dieses Netz auszubauen, sobald es die materiellen Bedingungen gestatteten. Auch Pistrak wies in seiner Schrift auf die schweren Bedingungen hin, unter denen die Maßnahmen der Regierung litten, auch die im Bereich der Bildung. Die Schulgebäude waren alt oder baufällig und konnten im Winter nicht geheizt werden. Es gab kaum Bücher, Papier, Farben und andere Schulmittel. Diese Missstände beeinträchtigten nach Pistrak allerdings nicht die Qualität der Arbeit in diesen Versuchsschulen und ihre Bedeutung für die Weiterentwicklung schulischer Bildung. Er war sich sicher, dass die Versuchsschulen nach nur vierjähriger Arbeit beweisen konnten, dass das Land sie brauchte und schloss seinen Bericht mit zuversichtlichen Worten, in die er auch die Arbeit der Lehrer einschloss:

„Die russische Republik ist das einzige Land der Welt, in dem das Problem der Versuchsanstalten für Kindererziehung zur Aufgabe des Staates gemacht worden ist. Sie ist der einzige Staat, der ein so großes und vielseitig ausgebautes Netz dieser Anstalten besitzt, die in einer schweren Zeit der Not und des Kampfes geschaffen und unterhalten wurden. Hier ist der Geist der Revolutionsepoche zu voller Entfaltung gelangt. Dieser Geist hat sich in der heldenmütigen Arbeit des Schullehrers gezeigt, der mit grenzenloser Hingabe seine Kräfte für die Schule geopfert hat.“¹¹⁴⁰

2. Stanislav Šackij und sein Reich der Kinder

„Eine neue Lebensweise, neue Menschen soll die Schule hervorbringen.“ (Stanislav T. Šackij 1924)¹¹⁴¹

2.1 Šackijs pädagogischer Weg

Unterricht in enger Verbindung mit produktiver Arbeit, eine freie Beschäftigung der Kinder und die Verwirklichung individueller Neigungen und Talente erprobte Stanislav T. Šackij durchaus im Sinne Pistraks in „heldenmütiger Arbeit“ in seinen Kindergemeinschaften in der Stadt und auf dem Land. Über dreißig Jahre lang widmete er sich der Erziehung russischer Bauern- und Arbeiterkinder, der kulturellen Erschließung des russischen Dorfes und der Reform des Schulwesens nach der Revolution 1917. Er suchte in seiner Arbeit die Synthese von Individual- und Kollektivpädagogik in der Übergangsperiode vom alten zum neuen Russland. In seiner Schrift „Jahre des Suchens“ erzählte er von seiner harten und armen Kindheit, seiner Abneigung gegen das schulische Lernen und Lehren, die ihn antrieb, es als

¹¹⁴⁰ Ebenda, S. 95.

¹¹⁴¹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Jahre des Suchens. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 61.

Pädagoge anders und besser zu machen. Šackijs Familie war polnischer Herkunft und katholisch. In der Schule musste er daher nicht selten wegen seiner Herkunft und seines Glaubens leiden, selbst seine schulischen Leistungen wurden nach seinen Worten an seiner polnischen Abstammung gemessen. Mit acht Geschwistern wuchs er unter dem strengen Regime des Vaters, eines Militärbeamten, auf. Die Mutter, die wegen der Armut ihrer Familie keine Schulbildung erhalten hatte, arbeitete in ihren letzten Lebensjahren von 1913 bis 1920 in den Kinderorganisationen ihres Sohnes.

Ab 1888 besuchte Šackij das VI. Moskauer Gymnasium, das er als „Hebel der Staatsmaschinerie“¹¹⁴² bezeichnete, in dem er fühlte, „daß man so, wie ich lernen musste, weder lernen noch unterrichten darf“. Und so ist sein „pädagogisches Credo aus der negativen Beurteilung der Pädagogik erwachsen, die auf (ihn) angewandt worden war“.¹¹⁴³ Trotz der kritisierten Lehrmethoden bezeichnete er sich als einen sehr strebsamen Schüler, wenn er auch nach eigener Einschätzung in den letzten Gymnasialjahren Ansätze zeigte, sich dem System zu widersetzen.¹¹⁴⁴ Er grenzte sich von seiner Familie, den Mitschülern, der Umwelt ab, indem er sich etwas „Eigenes“ schuf. Er nannte sich einen „kleinen Beamten“, der „sein eigenes, nicht amtliches Ehrgefühl, seine eigene Poesie, seine eigenen Gefühlsausbrüche“¹¹⁴⁵ besaß. Er entfremdete sich auch von seiner Familie und fand in dem Vater eines wohlhabenden Freundes einen wirklichen Lehrer, „der sich gern mit ihm unterhält und in seiner Lektüre anleitet“,¹¹⁴⁶ der die Grundlagen seiner künftigen Interessen legen sollte. So lernte er die Unterschiede zwischen den armseligen Lebensverhältnissen seiner Familie und dem reichen Hause seines Freundes kennen. Šackijs Jahre des Suchens endeten noch nicht mit der Schulzeit. Nachdem er sich eine Zeitlang für Musik begeistert hatte, dann für die Mathematik, begann für ihn ein „bedrückendes Herumirren in der Hochschule“.¹¹⁴⁷ An dieses Herumirren erinnerte er sich mit den Worten: „Ich passte mir die Arbeit eines Arztes an, eines Ingenieurs, eines Naturforschers, eines Musikers, verwarf die eine, wenn ich zur anderen überging, ohne eigentlich eine starke Neigung zu einer von ihnen zu verspüren. Verhältnismäßig spät hat die Pädagogik begonnen, mich zu fesseln und hat mich, nachdem ich ein wenig geschwankt hatte, gründlich und für lange ergriffen.“¹¹⁴⁸

In seinen Aufzeichnungen finden sich „Erinnerungen an seine Kindheit“, in denen Šackij Ereignisse der Jahre 1900 bis 1903 festhielt, die für ihn von Bedeutung waren und die erste

¹¹⁴² Ebenda, S. 13.

¹¹⁴³ Ebenda, S. 1.

¹¹⁴⁴ Ebenda, S. 5.

¹¹⁴⁵ Ebenda, S. 8.

¹¹⁴⁶ Ebenda, S. 14.

¹¹⁴⁷ Ebenda, S. 59.

¹¹⁴⁸ Ebenda, S. 1.

Ansätze seiner späteren pädagogischen Arbeit erkennen ließen. Darin verglich er die Natur mit ihren einfachen Eindrücken mit der Natur des Menschen, die viel schwerer zu erkennen wäre. Um in einem Menschen seine Natur zu erblicken, musste sein Gegenüber vorsichtig sein, „einen Schatz an tätiger Anteilnahme und Aufrichtigkeit“ besitzen. Šackij war davon überzeugt, dass „alles Wertvolle im Menschen – dieses Reservoir von Werten im Kinde! – immer in ihm bleibt, nur ist es aus dem einen oder anderem Grunde von einer Kruste bedeckt“.¹¹⁴⁹ Er beklagte die festgefühten Umstände, die nahezu das ganze gesellschaftliche Leben erfüllten. Und folgerichtig offenbarten sich daher für ihn in jeder Erziehung, in jeder Einflussnahme auf das Kind nicht die eigenen Ansichten, sondern die Ansichten der Gesellschaft. Der Mensch selbst konnte aus seiner Sicht schließlich nicht von dem unterschieden werden, was die Gesellschaft ihm eingepägt hatte. Erziehung musste daher dafür sorgen, dass „irgendein gutes Gefühl in der Seele des Kindes zum Durchbruch kommt“, dass das Kind lernte, wie „ehrlich, aufrichtig, edelmütig, einfach, gut und tatkräftig“ es sein konnte.¹¹⁵⁰ Von der Schule forderte er „eine neue Lebensweise, neue Menschen hervorzubringen“. Daher müssten die Grundlagen, die für Šackij zu einem solchen Menschen gehörten, im Kindes- und Jugendalter gelegt werden. Und wie Lev Tolstoj und John Dewey vertrat er die Ansicht, dass allein „in einem tätigen Leben mit einem edlen Sinn“ der Mensch seine besten Seiten zeigen konnte und nicht durch „das, was andere ihm geben“.¹¹⁵¹ In der Schule sollten die Kinder lernen, ihre schulische Arbeit selbst zu machen, eigene Lehrbücher zusammenzustellen, ihr eigenes Leben zu schaffen. Das alte russische System lehnte Šackij vehement ab, da es nichts anderes getan hatte, als „die Jugend (zu) nötigen, ihre Kräfte auf Nichtigkeiten zu vergeuden“.¹¹⁵²

Šackij suchte sein erzieherisches Credo ab 1905 in einer Sommerkolonie für Kinder in Ščelkovo, einem Dorf in der Nähe von Moskau, die er zusammen mit seinem Freund Aleksandr Ustinovič Zelenko (1871-1953) einrichtete, zu verwirklichen. Seine Beweggründe hielt er noch einmal in seiner 1908 von Ivan I. Gorbunov-Posadov herausgegebenen Schrift „Kinder – die Schaffenden der Zukunft fest: „Es war der Wunschtraum meiner Jugend, ein Reich der Kinder zu schaffen. Die schweren seelischen Wunden, die meinem Leben in den unfruchtbaren Jahren des Studiums in der Mittelschule und in der Hochschule zugefügt worden waren, riefen einen Protest hervor, der sich in das Suchen nach einem Ausweg verwandelte. Und ein solcher Ausweg waren die Kinder, ihre hellen Stimmen und ihre

¹¹⁴⁹ Ebenda, S. 60.

¹¹⁵⁰ Ebenda, S. 61.

¹¹⁵¹ Ebenda.

¹¹⁵² Ebenda, S. 64.

lebhaften Bewegungen. Mein Protest wurde vom Instinkt unterstützt, und aus dem Instinkt erwuchs auch die pädagogische Idee, welche die Richtung unserer Arbeit festlegte.“¹¹⁵³ Trotz aller guten Absichten musste Šackij bald erkennen, dass eine „pädagogische Idee“ allein nicht ausreichte, dass es auch für ihn nicht möglich war, ohne einen bestimmten Plan, ohne Vorbereitung, nur mit dem gesunden Menschenverstand Kinder zu einer Gemeinschaft zusammenzuführen, in der sie ihr eigenes Leben entfalten konnten. So setzte er mit einem größeren Kreis von Mitarbeitern in Moskau die Sommerarbeit fort und richtete in einem Moskauer Arbeiterbezirk „Kinderklubs“ ein, die sich 1906 zu einem „Settlement“ zusammenschlossen.¹¹⁵⁴ Šackij und seine Mitarbeiter übernahmen die amerikanische Bezeichnung, weil sie zu jener Zeit in der in den 1890er Jahren in den USA von jungen Sozialreformern ins Leben gerufenen „Settlement-Bewegung“, die die negativen Auswirkungen von Industrialisierung und Verstädterung bekämpfen wollte, ein Vorbild für ihre eigene Arbeit sahen.¹¹⁵⁵ Die finanzielle Unterstützung durch Moskauer Kaufleute ermöglichte es Šackij und seinen Mitarbeitern, innerhalb von zwei Jahren etwa 250 Kinder und Jugendliche in einem Kindergarten, in einer Grundschule und einer Ergänzungsschule für Halbwüchsige, in „Klubs“ verschiedener Art, in Werkstätten und in der Sommerkolonie zu betreuen. Aus dieser praktischen Arbeit gewann Šackij wie sein Vorbild Tolstoj die Grundlagen für seine pädagogischen Ideen. Wie schon aufgezeigt, sah er die Aufgabe der Erziehung darin, den Kindern zu helfen, sich selbst zu finden, das sozialpädagogische Ideal und Mittel für die Erfüllung dieser Aufgabe in der arbeitenden Kindergemeinschaft. Die Regierung und mit ihr die 1907 zusammengetretene Dritte Duma aus konservativen, nationalistischen und regierungstreuen Parteien sahen in Šackijs Arbeit allerdings eine Gefahr für das eigene System und schlossen im Mai 1908 seine Einrichtungen wegen des angeblichen Versuchs „den Sozialismus unter den Kindern einzuführen“,¹¹⁵⁶ trotz des am 3./16. Mai 1908 erlassenen Gesetzes über das Volksschulwesen, das den örtlichen Selbstverwaltungsorganen

¹¹⁵³ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 65.

¹¹⁵⁴ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Mein pädagogischer Weg. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 384.

¹¹⁵⁵ Die Settlement-Idee, die sich mit der sozialen Frage in der Form auseinandersetzte, dass Menschen aus höheren Schichten in die Wohngebiete armer Menschen zogen, um an ihrem Leben teilhaben zu können, breitete sich seit der Einrichtung des ersten Settlements Toynbee Hall in London 1884 auch in anderen Ländern aus. 1886 gründete Stanton Cott das erste Settlement in New York, Jane Addams das erste in Chicago. 1911 wurde die „National Federation of Settlements and Neighbourhood Centres“ in den USA gegründet, zu diesem Zeitpunkt gab es schon offiziell über 400 Niederlassungen allein in den USA. John Dewey war Mitglied der Settlement-Bewegung in Chicago. Siehe: Schäfer, Karl-Hermann. Kommunikation und Interaktion: Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden 2005, S. 145.

¹¹⁵⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Munteres Leben. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 118. Anmerkung des Autors. Wortlaut der Anklageschrift siehe: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Erläuterungen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 407-408 Anm. 9.

die praktische Durchführung der Schulpflicht überließ. Zwar hieß es in einem Untersuchungsbericht, dass es in Šackijs Settlement keine Hinweise auf einen politischen oder religiösen Einfluss auf die Erziehung der Kinder gäbe, es aber außer Zweifel stünde, „daß es das Ziel der besagten Gesellschaft ist, die Kinder von klein auf an vollkommene Selbständigkeit zu gewöhnen, ihnen das Bewußtsein der Notwendigkeit einer neuen Lebensweise einzuimpfen, die außerhalb der Wände des Settlement unmöglich ist – kurz gesagt, das Bewußtsein der Notwendigkeit einer neuen sozialistischen Ordnung“.¹¹⁵⁷

Šackijs Mitarbeiter Aleksandr U. Zelenko verließ nach der Schließung der Einrichtungen Russland für einige Monate, Šackij selbst unterrichtete Naturkunde in einer Handelsschule und führte dort die handwerkliche Arbeit ein. Nur ein Jahr später gründete er erneut eine Gesellschaft und gab ihr den Namen „Kinderarbeit und Kindererholung“. In Skandinavien und Finnland besuchte er Landerziehungsheime und Schulkolonien, setzte sich intensiv mit pädagogischer Literatur auseinander, insbesondere mit John Dewey. Durch die Unterstützung der Kaufmannswitwe Margarita Kirillovna Morozova (1873-1958), einer schillernden Persönlichkeit der damaligen russischen Gesellschaft und großzügigen Mäzenin¹¹⁵⁸, war es ihm möglich, 1911 im Gouvernement Kaluga die Sommerkolonie „Munteres Leben“ für sechzig Kinder einzurichten, in der er und seine Mitarbeiter ihre Erziehungsarbeit aufs Neue erproben und erweitern konnten. Die ersten drei Sommer in dieser Kolonie hielten Šackij und seine Frau in ihrem Erfahrungsbericht „Munteres Leben“ fest.

Šackijs zweite Auslandsreise in den Jahren 1913 und 1914 diente vor allem dem Studium der Arbeitsschule. Er reiste nach Zürich, Genf, Davos, München, Nürnberg, Leipzig, nach Berlin und Paris. In seinen Briefen aus den Jahren 1913 bis 1914 zeichnete er ein anschauliches Bild unterschiedlichster Schulformen und Unterrichtsversuche in der Schweiz, in Deutschland und in Frankreich. Er berichtete über seine Eindrücke, seine Gespräche mit den angesehensten Pädagogen seiner Zeit. Er lobte die Ausstattung der Schulen, die finanziellen Möglichkeiten, die weitaus besser waren als in Russland. Er zeigte sich aber nicht sonderlich beeindruckt von der Umsetzung im Unterricht und auch nicht von den berühmten Pädagogen selbst, die er eher kritisierte als bewunderte, auch nicht von Georg Kerschensteiner, der schon zu Lebzeiten einen herausragenden Ruf besaß. „Ich habe ihn ausgiebig ausgeschnüffelt“, schrieb er 1914 an

¹¹⁵⁷ Ebenda. Die Erfahrungen Šackijs mit der Regierung erinnern sehr stark an die Erfahrungen Tolstojs.

¹¹⁵⁸ Pavel N. Miljukov schrieb über Margarita Kirillovna Morozova: „Sie war jung, in der Redeweise der Kaufleute um ihrer Schönheit willen geheiratet worden, früh verwitwet, dürstete nach Erlebnissen und ließ sich vom letzten Schrei der Mode hinreißen; damit spiegelte sie die Stimmung der Jugend sehr getreu wider.“ In: Miljukov, P. N. Vospominanija (Erinnerungen) (1895-1917). Tom pervyj (Band 1). New York 1955, S. 279 (russisch); Miliukov, Paul. Political Memoirs 1905-1917. The University of Michigan 1967, S. 23 (englisch). Mit Mode sind die modernen geistigen Strömungen jener Zeit gemeint. Erläuterungen. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 400-401 Anm. 30.

seine Mitarbeiterin Nadežda Osipovna Massalitinova (1876-1921): „Taten und Worte sind ja zweierlei. Er ist ein echter Praktiker und Administrator. Sein Erfolg beruht darauf, daß er gut zu reden und zu schreiben versteht und daß die Münchner viel Geld zur Verfügung gestellt haben. Bis zur Volksschule ist er jedoch nicht vorgedrungen.“¹¹⁵⁹

Die Möglichkeit, bessere Arbeit zu leisten als die von ihm auf seinen Auslandsreisen besuchten Pädagogen und Schulen, also eine arbeitende Kindergemeinschaft zu verwirklichen, erhielt Šackij nach der Revolution im Mai 1919 als Leiter der „Ersten Versuchsstation für Volksbildung“. Doch ab den 1920er Jahren, als die Verbindung von Unterricht und landwirtschaftlicher Arbeit zugunsten der Industriearbeit in der offiziellen Politik an Zustimmung verlor,¹¹⁶⁰ sah sich der engagierte Pädagoge immer wieder Vorwürfen und Anschuldigungen ausgesetzt. Krupskaja, die seine pädagogische Arbeit sehr schätzte, stellte sich schützend vor ihn, als man ihn 1923 der Kleinbürgerlichkeit bezichtigte, lobte ihn als aktives Mitglied der wissenschaftlich-pädagogischen Sektion der GUS und zeigte sich fest davon überzeugt, „daß Menschen, die dem Anliegen der Volksbildung aufrichtig ergeben sind und diese Arbeit lieben, nicht anders können, als in dieser Frage mit der Kommunistischen Partei zu gehen“.¹¹⁶¹ Pinkevič, der zu Beginn der 1930er Jahre mit seinen pädagogischen Ansichten selbst in die Kritik geriet, schien davon nicht überzeugt und schrieb 1925 über Šackij: „Šackij ist kein Marxist und Kommunist, und dies zeigt sich sehr scharf und deutlich in der ganzen Struktur seiner Schule (...) sie ist eine demokratische Schule, sie setzt sich aber nicht zum Ziel, bewußte Kämpfer für die Sache des Proletariats vorzubereiten (...).“¹¹⁶² Obwohl Šackij nach Anweiler 1928 Vollmitglied der Kommunistischen Partei geworden war,¹¹⁶³ veröffentlichte die Zeitung *Večernjaja Moskva* (Moskau am Abend) am 20. Februar 1929 einen Artikel, in dem er der Rechtsabweichung bezichtigt, als „Ideologe des rechten Flügels der Moskauer Pädagogen“ bezeichnet wurde.¹¹⁶⁴ Wieder setzte sich Krupskaja für ihn

¹¹⁵⁹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Briefe 1913-1914. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 245. Nadežda Osipovna Massalitinova war eine Mitarbeiterin Šackijs vor allem in der Vorschulerziehung.

¹¹⁶⁰ Siehe dazu die zahlreichen Notizen und Direktiven Lenins an das Volkskommissariat für Bildungswesen wie auch seine Referate. In: Lenin, W. I. Über Volksbildung, S. 354-387.

¹¹⁶¹ Krupskaja, N. K. Pädagogische Schriften in 10 Bänden. Band II. Moskau 1958, S. 148 f. Zitiert in: Rüttenauer, Isabella. Biographische Einleitung. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. XV. GUS steht für Gosudarstvennij učitel'skij sovet, den bereits genannten Staatlichen Gelehrtenrat.

¹¹⁶² Pinkevič, A. S. *Trudovaja Škola. Die Arbeitsschule.* Moskau 1925 ohne Seitenangabe. Zitiert in: Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 193.

¹¹⁶³ Anweiler, Oskar. *Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland*, S. 318 Anm. 65. Anweiler schreibt, dass Šackij 1926 als Kandidat und 1928 als Vollmitglied in die Kommunistische Partei aufgenommen worden war.

¹¹⁶⁴ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Erläuterungen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 432 und 433 Anm. 3. Anlaß zu diesem Angriff war Šackijs Rede am 3.12.1928 bei der Diskussion umstrittener Fragen der marxistischen Pädagogik in Moskau. Rede in: *Spornye voprosy marksistskoj pedagogiki (Umstrittene Fragen der marxistischen Pädagogik).* Moskau 1928. Ebenda. Wie schon an anderer Stelle erwähnt, hält Krüger-Potratz fest, dass die Bezeichnung „rechte Opposition“ in der sowjetischen Pädagogikdiskussion ungebräuchlich war. Sie diente vielmehr den politischen Auseinandersetzungen. Krüger-Potratz, Marianne. *Absterben der Schule*

ein und schrieb eine Erwiderung, die fünf Tage später veröffentlicht wurde. „Nachdem Šackij Kommunist geworden ist und begonnen hat, das Kulakentum energisch zu bekämpfen“, hieß es darin, „hat er viele Feinde bekommen. Es gibt auch viele Menschen, denen ein feineres Unterscheidungsvermögen für Dinge, die zusammengehören, fehlt. Sie verstehen nicht, zuzuhören und sich in eine Fragestellung hineinzudenken, und freuen sich nur über die Gelegenheit, zu lärmern und aus diesem Lärm Kapital für sich zu schlagen. Ich kenne S. T. Šackij seit 1921, und ich kenne aus der Nähe seine Ansichten sowie seine große aufopfernde Arbeit für die Sache der Volksbildung. So kann ich mich nur wundern, daß es möglich war, solch eine verantwortungslose Notiz in Večernjaja Moskva erscheinen zu lassen.“¹¹⁶⁵

In seinen Erinnerungen „Mein pädagogischer Weg“ beschrieb Šackij rückblickend, wie er nach der Revolution eine neue politische Haltung einnahm, wie er seine „übliche Einstellung der Intelligenzschicht jener Jahre zu den Bolschewiki als zu Zerstörern“¹¹⁶⁶ aufgab, die ihn bis dahin daran gehindert hatte, sich am revolutionären Aufbau zu beteiligen. Er las nach seinen Worten Lenin, überarbeitete auf dieser Grundlage seine praktischen Erfahrungen und gelangte zu neuen Erkenntnissen für seine pädagogische Arbeit, nannte sich einen „Schüler Krupskajas“, entnahm den Schriften von Marx und Engels die Grundlagen für die Entwicklung einer Theorie und Praxis der pädagogischen Arbeit „in der neuen historischen Epoche“,¹¹⁶⁷ überwand nach den Worten Gončarovs unter dem Einfluss Lenins frühere Anschauungen.¹¹⁶⁸ Politische Anerkennung suchte er als Leiter der Ersten Versuchsstation des Volkskommissariats für Bildung und Mitglied des Zentralkomitees der Union für Arbeiterbildung. Für Gessen war der Beitritt Šackijs in die Kommunistische Partei, sein Gebrauch marxistischer Redewendungen, seine Äußerung, ein Schüler Krupskajas zu sein, „zweifelloos einer der bedeutendsten Erfolge der Sowjetpädagogik jener Zeit“. Die „Bekehrung“ Šackijs betrachtete er als ein gutes Beispiel dafür, wie die Sowjetpädagogik der Stabilisierungsperiode „sich unter dem Einfluss der vorrevolutionären pädagogischen Tradition umbog“.¹¹⁶⁹ Allerdings fand Gessen nach eigenen Worten keine Hinweise, dass

oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 188 Anm. 1.

¹¹⁶⁵ Krupskaja, N. K. Pedagogičeskie sočinenija v desjati tomach (Krupskaja, N. K. Pädagogische Werke in zehn Bänden). Moskau 1957-1962. Tom 11 (dopolnitel'nyj) (Band 11 Ergänzungsband). Moskau 1963, S. 315. Abgedruckt in: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Erläuterungen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 433 Anm. 3. Auch Ulrich Baumann berichtet von dem freundschaftlichen Verhältnis zwischen Krupskaja und Šackij, den er als „einen der bedeutendsten russischen Pädagogen der Nachrevolutionszeit“ bezeichnet, und ihren Anstrengungen, ihn vor Vorwürfen in Schutz zu nehmen. Siehe: Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, S. 86-87.

¹¹⁶⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Mein pädagogischer Weg. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 390.

¹¹⁶⁷ Ebenda.

¹¹⁶⁸ Gontscharow, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik, S. 18.

¹¹⁶⁹ Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 190-191.

Šackij seine Arbeitsweise nach Pinkevičs Kritik und nach seinem Beitritt zur Kommunistischen Partei wesentlich geändert hätte. Wenn seine Schule in ihrer Verbindung von Arbeit und Unterricht durchaus als eine Art „Produktionsschule“ gelten konnte, so standen für Šackij doch stets der Schüler und das ihn umgebende Milieu im Mittelpunkt seiner pädagogischen Arbeit und nicht die industrielle Arbeit einer zukünftigen Gesellschaftsordnung, mit anderen Worten die „Liebe zum Nächsten“, die pädagogische Achtung der Persönlichkeit und nicht die „politische Ausnutzung der Persönlichkeit zu einem ihr fremden Zweck“. ¹¹⁷⁰ Auch Anweiler relativiert die „Bekehrung“ Šackijs und betont, dass er bis zu seinem Lebensende nie ein konkretes politisches Erziehungsziel im Sinne der Kommunistischen Partei und ihrer Ideologie formuliert hätte, er bejahte wohl „die gesellschaftliche Funktion der Erziehung und die aktive Rolle der Pädagogik bei der Umgestaltung der russischen Lebensverhältnisse“, wollte aber „der Erziehung gleichzeitig einen gewissen autonomen Raum sichern, in dem das primäre Recht der Heranwachsenden auf seine individuelle Entwicklung zur Geltung kam“. ¹¹⁷¹ Zwei Jahrzehnte später sollte die offizielle Sowjetpädagogik in Gestalt Konstantinovs Šackij rückblickend vorwerfen, den Plan einer „neuen, außerhalb der Klassen stehenden Schule“ entwickelt zu haben und dabei von der „bürgerlichen Pädagogik Westeuropas und Amerikas stark beeinflusst“ worden zu sein, einer Pädagogik, die nach den Worten Konstantinovs die enge Verbindung von Schulreform und radikaler gesellschaftlicher Umgestaltung nicht erkannt hatte; ¹¹⁷² billigte ihm aber zu, zur Erziehung zum Kollektivismus, zur Freundschaft und Kameradschaft beigetragen zu haben. ¹¹⁷³

Im Folgenden soll das pädagogische Schaffen Šackijs in Theorie und Praxis am Beispiel seiner ersten Sommerkolonie, seiner Kolonie „Munteres Leben“, seiner Arbeit als Leiter der Ersten Versuchsstation für Volksbildung, seiner Gedanken über die Idee der Arbeitsschule und die Schule der Zukunft vorgestellt werden. Grundlage dafür sind die Schriften und Erinnerungen des Pädagogen. Sie zeichnen ein Bild seiner Erfolge, Niederlagen, seiner Hoffnungen und Enttäuschungen und sollen als Zeitdokumente für sich sprechen. Sie sind das Zeugnis eines Mannes, der vor der Revolution aufgrund eigener Erfahrungen in der Schule neue pädagogische Wege ging, die das Kind in den Mittelpunkt stellten, der die Revolution als Aufbruch in eine neue Ära der Pädagogik empfand und als Leiter der Ersten

¹¹⁷⁰ Ebenda, S. 194.

¹¹⁷¹ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 324.

¹¹⁷² Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 3. Die gleichen Vorwürfe richtete er allerdings auch an Blonskij.

¹¹⁷³ Ebenda, S. 24.

Versuchsstation für Volksbildung im Auftrag des Volkskommissariats für Bildung seinen Beitrag dazu leisten wollte.

2.2 „Kinder – die Schaffenden der Zukunft“ – eine erste Sommerkolonie 1905

„Ustinyč (Zelenko) hatte sich vorgenommen, den ganzen Sommer hindurch mit einem Häufchen Kinder auf dem Lande zu leben und zu versuchen, mit ihnen eine Art Republik nach amerikanischem Muster zu gründen. Mein künftiger Kamerad und Freund war gerade aus Amerika zurückgekehrt und hatte sich den ‚amerikanischen Stil und Habitus‘ zu eigen gemacht“, erinnerte sich Šackij.¹¹⁷⁴ Er selbst sah sich zu jenem Zeitpunkt als einen „von unbestimmter Sehnsucht erfüllten russischen Studenten“¹¹⁷⁵ auf der Suche nach einer wirklichen Aufgabe, nach einem neuen Leben inmitten der politischen Erschütterungen, die Russland 1905 erlebte. Gemeinsam mit Aleksandr U. Zelenko, Luiza Karlovna Šleger (1863-1942) und einer kleinen Gruppe von Mitarbeitern fand er diese wirkliche Aufgabe in der Kinderkolonie in Ščelkovo, in der er im Sommer 1905 mit Waisenkindern, mit „freien Menschen“, wie er sie nannte, zu arbeiten begann.¹¹⁷⁶ Im Herbst 1905 entstanden in einem Randbezirk von Moskau Kinderklubs unter der Sammelbezeichnung „Tageshort für Kinder“, ein Kindergarten, im Sommer 1906 folgte ein Kinderspielplatz in der Stadt. In der Sommerkolonie wurden Werkstätten eingerichtet, eine Näherei, eine Tischlerei, eine Schlosserei. In allen Einrichtungen konnten nun 450 Kinder betreut werden. Seine ersten pädagogischen Erfahrungen bezeichnete Šackij als eine „Robinsonade“,¹¹⁷⁷ einen Begriff, den auch Blonskij für seine Anfänge in der Arbeitsschule wählte.

Das Zusammenleben mit den Kindern gestaltete sich nicht so einfach wie Šackij es sich vorgestellt hatte. Die Kinder waren schwer zu motivieren, ließen immer wieder ihre Arbeit liegen, stritten, reagierten nicht auf Anweisungen. Auch der Versuch, über wenige Kinder als Vermittler auf die anderen Kinder Einfluss auszuüben, scheiterte. „So sehr wir auch davon träumten, daß die Kinder alles mit eigenen Kräften erreichen sollten, wurde doch der Gedanke, daß die Kinder allein, ohne unsere Hilfe, etwas ‚erreichen‘ könnten, von uns in der Praxis nicht verwirklicht, und er war auch nicht nach unserem Sinn.“, so Šackij. „Wir wollten mit den Kindern gemeinsam leben und arbeiten und nicht nur dem Leben der Kinder

¹¹⁷⁴ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – Die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 67.

¹¹⁷⁵ Ebenda.

¹¹⁷⁶ Ebenda, S. 73.

¹¹⁷⁷ Ebenda.

zusehen.“¹¹⁷⁸ Mit diesen Worten unterstrichen Šackij und seine Mitarbeiter, dass sie aufgrund ihrer Erfahrungen an eine Entfaltung der Kinder in völliger Freiheit nicht länger glaubten und sich für behutsame pädagogische Eingriffe aussprachen, sich somit von den pädagogischen Grundsätzen, die in Ventcel's „Haus des freien Kindes“ gegolten hatten, unterschieden. Luiza K. Šleger begründete diese Vorgehensweise mit den Worten: „Unsere Gruppe stand niemals auf dem Standpunkt der Freien Erziehung. Die Vertreter dieser Richtung hielten das Kind für ein unberührtes reines Wesen, jede Äußerung von ihm für richtig und eine Einmischung von Erwachsenen für unerlaubt. (...) Wir hingegen nahmen das Kind mit allen Krusten aus Milieu und Vererbung und ließen zu, daß es sich frei äußerte, um diese Kruste zu studieren, um zu erfahren, was wir bekämpfen, was wir bestärken und entwickeln sollten. (...) Dem Pädagogen räumten wir immer einen entscheidenden Platz ein.“¹¹⁷⁹

Um in das gemeinsame Leben, das nach nur wenigen Tagen in Šackijs Augen „an einem Härchen“ hing, Abwechslung, „etwas Schöpferisches in Gang zu bringen“¹¹⁸⁰ zimmerten die Kinder auf Anregung Zelenkos Bettgestelle in Ergänzung der gemeinschaftlichen Arbeiten, zu denen die Küchenarbeit und das Aufräumen der Zimmer gehörten. Die Begeisterung, die dieser Vorschlag bei den Kindern auslöste, ließ in Zelenko den Plan reifen, eine Selbstverwaltung der Kinder zu organisieren: „Man muß sie darauf stoßen, daß sich bei uns eine eigene Kinderrepublik herausbilden soll, so daß die Angelegenheiten der Kolonie von den Kindern entschieden werden, und wir selbst (...) Kameraden werden, die sich dem allgemeinen Beschluß unterordnen.“¹¹⁸¹ Trotz der anfänglichen Begeisterung und des neuen Arbeitseifers gehorchten die Kinder nach wie vor schlecht und weigerten sich, anfallende Arbeiten auszuführen. Da Zelenko und Šackij Strafen, die aus ihrer Sicht von den Kindern, die sie gewohnt waren, geradezu eingefordert wurden, als Mittel der Erziehung ablehnten, entstanden allabendliche Zusammenkünfte, in denen über Probleme gesprochen werden konnte. Bei einer dieser Zusammenkünfte stand Šackij selbst im Mittelpunkt. Grund dafür war ein Vorfall, der nach seinen Worten für das Zusammenleben in der Kolonie von Bedeutung wurde. Šackij hatte mit den Kolonisten Gorodki gespielt. Sie ärgerten ihn so sehr, dass er in Wut geriet, einen der Kolonisten von sich stieß und das Spielfeld verließ. „Ich war schrecklich aufgeregt, gekränkt und erbittert. Ich fühlte, daß etwas ‚ganz Verkehrtes‘ geschehen war, daß nur noch wenig gefehlt hatte, und dann hätte ich Sereza wohl

¹¹⁷⁸ Ebenda, S. 74.

¹¹⁷⁹ Šleger, L. K. Sbornik statej. (Artikelsammlung). Moskau 1935, S. 75. Zitiert in: Rüttenauer, Isabella. Biographische Einleitung. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. XII.

¹¹⁸⁰ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – Die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 87.

¹¹⁸¹ Ebenda, S. 90.

geschlagen.“¹¹⁸² Šackij wurde von der allabendlichen Versammlung aufgefordert, sich zu entschuldigen. Er empfand seine Entschuldigung als einen Sieg über sich selbst, aber auch als einen Sieg über die Kinder. Auf diese Weise war das erste Gesetz der Kolonie geboren: „Wenn jemand einen beleidigt, so muß man sich bei der Zusammenkunft beschweren.“¹¹⁸³ Anton Makarenko berichtete von einer ähnlichen frühen Erfahrung in der Gor’kij-Kolonie, auf die im Zusammenhang mit seiner pädagogischen Arbeit näher eingegangen wird.¹¹⁸⁴ Handwerkliche Arbeiten, das Spiel Gorodki, gemeinsames Singen und Erzählen in den Abendstunden bestimmten das Leben in der Sommerkolonie. Šackij und Zelenko wollten aber die Kinder nicht nur arbeiten und spielen lassen, sondern sie auch unterrichten, jedoch in einer Weise, die nicht wie Schule aussah. Zelenko fasste den Plan, nicht nur den Kindern in der Kolonie neue Wege des Lernens aufzuzeigen, sondern auch den Erwachsenen. Moskauer Sonntagsschulen und Klassen für Arbeiter kamen an den Sonntagen aus Moskau in die Kolonie. Nach dem Tee fanden Vorlesungen und politische Diskussionen statt, an denen die Kinder teilnahmen. Da sie nur wenig verstanden, baten sie Šackij um Unterricht. „Das war meine erste Schule“, schrieb Šackij, allerdings nur eine Schule, die sich auf die „Schule der Chemie“ von Ostwald beschränkte.¹¹⁸⁵ Einen großen Raum im Leben der Sommerkolonie nahmen Ausflüge und Spaziergänge in die umgebende Natur ein. Die Erwachsenen und die Kinder besuchten Freunde, zu denen Luiza Šleger gehörte, die in Puškino ein aus Sicht der Kinder „schrecklich üppiges“¹¹⁸⁶ Leben führte, und eine 20 Werst entfernte Kinderkolonie, die auf die alte Art lebte: „Bei denen wird alles befohlen, man muß gehorchen, ob man will oder nicht“, so eines der Kinder.¹¹⁸⁷ Am Ende des Sommers waren sich Zelenko und Šackij darin einig, dass sie ihre Arbeit fortsetzen wollten: „Die Kolonie sollte auf jeden Fall eine Fortsetzung erfahren. Wir hatten bereits allzuviel von uns selbst hineingelegt.“¹¹⁸⁸ Šackij berichtete in seinen Erinnerungen wie sehr ihn das Neue begeisterte, das vor ihm lag und das er in Angriff nehmen wollte. Die Kinderklubs, die in Amerika eine große Rolle spielten, vor Augen, wollte er mit Zelenko in einen „Kampf mit der Schule eintreten, mit den toten Pädagogen, mit der Gesellschaft und schließlich mit den Familien“.¹¹⁸⁹ Diesen Kampf wollte Šackij gemeinsam mit den Kindern führen, die in Freiheit zu ihnen kamen und

¹¹⁸² Ebenda, S. 93.

¹¹⁸³ Ebenda, S. 95.

¹¹⁸⁴ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem, S. 21.

¹¹⁸⁵ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – Die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 99. Šackij bezog sich auf „Die Schule der Chemie: erste Einführung in die Chemie für jedermann. Braunschweig 1903 von Wilhelm Friedrich Ostwald (1853-1932).

¹¹⁸⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – Die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 101. Bei Šackij in Anführungszeichen.

¹¹⁸⁷ Ebenda, S. 102.

¹¹⁸⁸ Ebenda, S. 108.

¹¹⁸⁹ Ebenda, S. 108-109.

kameradschaftliche Zellen bildeten. Ein auf diese Weise entstandener Klub sollte der Anfang sein für die Befreiung der Kinder. Zu ihm gehörten Kinderzirkel, Gemeinschaften von Wanderern, Naturfreunden, Robinsons, Sportlern, von Freunden der Bibliothek.¹¹⁹⁰ Noch standen Šackij und Zelenko am Anfang. Ihre erste Sommerkolonie ging zu Ende. Um ihre Erfahrungen auszuwerten und Ergebnisse festhalten zu können, veranstalteten sie ein „Examen“ für die Kinder und für sich selbst. „Wie in einer Schule?“, wollten die Kinder wissen. „Nein, so nicht“, war die Antwort.¹¹⁹¹ Šackij und Zelenko ließen die Kinder drei Tage allein, um zu überprüfen, wie sie ohne die Hilfe Erwachsener zurechtkommen würden. Die Kinder kamen gut zurecht, bei ihrer Rückkehr fanden Šackij und Zelenko nach ihren Aussagen „alles (...) an seinem Platz“, es war aufgeräumt und gekehrt.“¹¹⁹² Beide sahen darin eine Bestätigung ihres Erziehungssystems und befragten die Kinder nach ihren Erfahrungen und Eindrücken in der Sommerkolonie, um eine Statistik zu verfassen. Diese Ergebnisse waren allerdings enttäuschend. Die Kinder gaben an, zu wenige Freiheiten zu haben, warfen den Erziehern vor, ihnen Vorschriften zu machen, Rügen zu erteilen und sogar böse zu werden. Šackij und Zelenko „waren peinlich betroffen“.¹¹⁹³ Sie erkannten nach ihren Worten, dass sie von der falschen Annahme ausgegangen waren, freie Kinder in ihrer Kolonie zu betreuen, dass aus diesen Kindern, sobald sie in einer passenden Umgebung lebten, „echte Kinder“ werden. In Wirklichkeit aber hatten sie keine freien Kinder vor sich, vielmehr Kinder, die, so ihre Erkenntnis, vom wirklichen Leben bereits mit einer, wie Šleger es formuliert hatte, „Kruste aus Milieu und Vererbung“ bedeckt worden waren, „die grausam, sinnlos und unkindlich“ war.¹¹⁹⁴ Ihre Arbeit in der Kolonie musste daher auch zu einem Kampf mit dem Leben selbst werden. Die Last des Lebens hatte die Kinder nach den Beobachtungen Šackijs am Stadtrand von Moskau zerstört, sie hatte „die Bosheit, das Schimpfen, das Stehlen, die Glücksspiele – alles, bis hin zu Trunkenheit und Ausschweifungen“ bewirkt.¹¹⁹⁵ Dass es nicht den einen richtigen pädagogischen Weg für die Kolonie, für die Arbeit mit den Kindern, gab, zeigte sich nach Šackij am Ende des Sommers, als sich die pädagogischen Ziele der Mitarbeiter in zwei Richtungen teilten. Šackij selbst „trat für die Arbeit als Grundelement und für die intimen Verhältnisse der Tätigkeit in einer Oase ein“,¹¹⁹⁶ Zelenko wollte aufgrund seiner Erfahrungen mit der amerikanischen Settlement-Bewegung organisieren und das soziale Element

¹¹⁹⁰ Ebenda, S. 108.

¹¹⁹¹ Ebenda, S. 111.

¹¹⁹² Ebenda, S. 112.

¹¹⁹³ Ebenda.

¹¹⁹⁴ Ebenda, S. 114.

¹¹⁹⁵ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Munteres Leben. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 116.

¹¹⁹⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – Die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 114.

einführen. Wenn sich auch in Šackijs Erinnerung im Laufe der Jahre „die Verschiedenheit unserer Individualitäten deutlich“ zeigte,¹¹⁹⁷ begleitete und unterstützte Zelenko bis Ende der 1920er Jahre dessen Erziehungsarbeit.

2.3 „Munteres Leben“

Drei Jahre nach der Schließung seiner Einrichtungen 1908 durch die Regierung, die Šackij und Zelenko getrennte Wege gehen ließ, konnte Šackij auf einem Landgut Margarita K. Morozovas in einem entlegenen Winkel des Gouvernements Kaluga seine pädagogische Arbeit wieder aufnehmen. „Es war ein malerischer Platz zwischen Jungwald, Schluchten und Quellen im Gouvernement Kaluga (...)“, erinnerte er sich in seiner Schrift „Munteres Leben“, eine einsame Gegend, die dennoch bereits „von Menschenhand verdorben“, umfangreiche Arbeiten notwendig machte, so „das Roden der Baumstümpfe für den Gemüsegarten, das Abholzen einer sehr großen Menge von Gestrüpp und die Säuberung eines kleinen Platzes vor dem neuen Haus. (...) Man mußte für die primitivsten Bedürfnisse des Lebens vorsorgen, ehe sich die Kinderhände an ihre langsame Arbeit machten“.¹¹⁹⁸ Die Kinder der neuen Sommerkolonie wurden in Moskau von Jugendlichen, die Erfahrungen in der ersten Sommerkolonie und in der Gesellschaft „Kinder-Arbeit und -Erholung“ gesammelt hatten, in Gesprächen auf das Leben in der Kolonie vorbereitet. Um ihr handwerkliches Geschick unter Beweis zu stellen, mussten sie ihre Bettgestelle selbst anfertigen, Säcke für Matratzen nähen, Decken säumen. Vor Ort ging die Arbeit weiter, die Kinder sollten das unfertige Haus fertigstellen, einen Gemüsegarten anlegen, eine Küche einrichten, die Šackij zum Zentrum des neuen Hauses machen wollte, da er davon überzeugt war, dass man „ohne ‚selbst‘ die Nahrung zuzubereiten, (...) nicht ‚selbst‘ in der Kolonie leben“ konnte.¹¹⁹⁹ Šackij und seine Mitarbeiter wollten alles tun, um den Kindern den Übergang von der Stadt aufs Land, das Leben in der Kolonie so leicht wie möglich zu machen, lebten aus diesem Grunde wie sie, mit den gleichen Entbehrungen, arbeiteten „in der Überzeugung, daß die Kolonie nicht nur für die Kinder da ist, sondern auch für uns selbst“.¹²⁰⁰

Die Kinder in Šackijs Sommerkolonie mussten lernen, organisiert und zielgerichtet zu arbeiten. Schon nach kurzer Zeit wählten sie aus ihren Reihen Verwalter für Brot und Werkzeuge, einen Schreiber und Sekretär, der die Beschlüsse der allabendlichen

¹¹⁹⁷ Ebenda, S. 115.

¹¹⁹⁸ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Munteres Leben. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 119.

¹¹⁹⁹ Ebenda, S. 120.

¹²⁰⁰ Ebenda.

Zusammenkünfte, die bereits in der ersten Kolonie 1905 ins Leben gerufen worden waren, aufschreiben sollte. Häufigste Streitfrage in den Versammlungen war der richtige Umgang mit der Arbeit, die Šackij als wesentlich betrachtete. Die älteren Kinder beschlossen, dass Aufseher sagen sollten, wo welche Arbeit zu verrichten wäre, aber ohne aufzupassen oder zu bestrafen. Šackij und seine Mitarbeiter wussten um die „Misslichkeit dieser Maßnahme“, hatten sie doch gehofft, dass die Kinder auch ohne Anweisungen und Aufforderungen die Arbeit sahen und in Angriff nahmen.¹²⁰¹ Eine Gruppe von Mädchen, die sich der gemeinschaftlichen Arbeit verweigerten, führte Šackij zudem erneut vor Augen, dass nicht allein ein selbstbestimmtes Leben in der Natur aus Kindern bessere Menschen machte, dass „die Kinder dem Einfluß der schrecklichen Gewalt des Lebens nicht entgehen können, und daß diese Gewalt so geartet ist, daß sie die Seele des Kindes viel gründlicher verschüttet, als wir es uns vorstellen können (...) daß die Hinwendung zum Guten, die eine so große Mühe der Seele erfordert, sehr langsam vor sich geht“. Er zog daraus den Schluss, dass er keine Dankbarkeit von den Kindern erwarten konnte, lediglich beobachten durfte, wie das Kind „kräftiger wird und in seinem Leben ein klein wenig von jenem Besseren zeigt, das man ihm vermitteln konnte“.¹²⁰² Auch das Arbeiten in der Kolonie sahen die Kinder im Gegensatz zu Šackijs Erwartungen lange als etwas Pflichtmäßiges an, als eine Art Schuldigkeit für das Recht, in der Kolonie leben zu dürfen. Gemeinsamkeiten entwickelten Kinder und Erzieher allmählich in den abendlichen Versammlungen, die zu einem festen Brauch wurden. Erwachsene und Kinder verhandelten nicht mehr nur über Fragen der Wirtschaft, sondern auch über Fragen des Zusammenlebens in der Kolonie. Von großer Bedeutung für das Zusammenwachsen aller wurde eine unfreiwillige Zeit der Isolation, als ein Kind an Scharlach erkrankte. Šackij erinnerte sich, dass die Kinder in dieser Zeit den Erwachsenen Vertrauen und Liebe entgegenbrachten, sich eine „gewisse äußere Kultur“ aneigneten, „sich an Reinlichkeit und Sauberkeit“ gewöhnten. Er begriff sie im Rückblick als eine wichtige Erfahrung, eine „schwere, aber schöne Zeit!“,¹²⁰³ einen Gewinn für seine zukünftige Arbeit mit Kindern.

Das in der Zeit der Krankheit gefundene neue Gefühl der Gemeinsamkeit hatte auch Einfluss auf die zentrale Frage der Arbeit in der Kolonie. Nach wie vor ging in der Beobachtung Šackijs die Arbeit nicht voran und wurde von den Kindern als lästig empfunden, als Pflicht und nicht als Freude: „Es wird schlecht gearbeitet“, erklärten die Kinder in einem Gespräch, „und es ist langweilig geworden, immer davon zu sprechen; jetzt soll arbeiten, wer Lust dazu

¹²⁰¹ Ebenda, S. 125.

¹²⁰² Ebenda, S. 129.

¹²⁰³ Ebenda, S. 132.

hat.¹²⁰⁴ Diese lapidare Bemerkung führte dazu, dass die Kinder auf einer Versammlung fast einstimmig die Pflichtarbeit abschafften. Es sollte nur noch der arbeiten, der Lust dazu hatte. Darauf schlossen sich einige Jungen freiwillig zusammen, bereiteten den Boden für einen Beerengarten vor und verpflichteten sich, zweimal in der Woche den Gemüsegarten zu gießen. Ihnen folgten weitere kleine Gruppen, die sich Artel nannten.¹²⁰⁵ Sie nahmen sich bestimmte Arbeiten vor, legten einen kleinen Weg an, kümmerten sich um den Gemüsegarten und die Kohlbeete. Alle Gruppen gemeinsam bereiteten den Boden für den künftigen Obstgarten vor. Šackij sah in dem Beschluss der Kinder, die Pflichtarbeit abzuschaffen, rückblickend einen großen Erfolg. Die Kinder übernahmen erstmals Verantwortung für ihre Arbeit, erkannten, dass manche Arbeiten für das Leben in der Kolonie und das Zusammenleben unumgänglich waren, zeigten aufgrund dieser Erkenntnis Interesse an der Arbeit und empfanden, wie Šackij es formulierte, „Freude am Schaffen“.¹²⁰⁶ Das Zusammenleben in der Kolonie nahm Gestalt an. Allmählich lernten die Kinder, dass ihr persönliches Verhalten für das Ansehen der ganzen Kolonie verantwortlich war. In den Versammlungen sprachen sie über ihre Gewohnheit, unflätige Schimpfwörter zu gebrauchen oder über ihren Umgang untereinander. Immer wieder mussten sie lernen, dass in der Kolonie ein besseres Leben möglich wäre, wenn „nur die Kolonisten selbst sich um die Kolonie als um ‚ihre eigene‘ kümmerten“.¹²⁰⁷ Wie brüchig ihre Beziehungen trotz aller Fortschritte noch waren, zeigte sich während einer Wanderung zu einem sechzig Werst entfernten Kinderheim in Serpuchov. Šackij musste feststellen, dass es noch kein Band gab, das die Kinder innerlich verband. Ohne Regeln, ohne ihre Arbeit, sei es nun die pflichtmäßige oder die gemeinschaftliche, liefen sie noch immer auseinander, sie hatten nur wenige persönliche Beziehungen geknüpft. Allein die Arbeit hatte für Šackij Sinn und Ordnung in das Leben der Kinder gebracht. Sie war ihnen zur Gewohnheit geworden, ohne sie fühlten sie sich nicht wohl, waren verunsichert. Nach wie vor unterstützten die allabendlichen Versammlungen das geregelte Zusammenleben der Kinder. Šackij stellte in seinen rückblickenden Betrachtungen einen Zusammenhang zwischen den Versammlungen und der Arbeitsstimmung der Kinder fest. Das gemeinsame Leben in der Kolonie wurde immer ausführlicher besprochen, so dass die Versammlungen einen immer größeren Einfluss auf das Leben der Kinder ausübten. Šackij zog den Schluss, dass sich das gemeinsame Leben der Kinder „als ein unmittelbares Erlebnis unserer Arbeitssituation“¹²⁰⁸ zeigte, ernsthafte Arbeit also möglich war und zur

¹²⁰⁴ Ebenda, S. 133.

¹²⁰⁵ Zusammenschluss von Handwerkern zu gemeinsamer Arbeit auf genossenschaftlicher Basis.

¹²⁰⁶ Ebenda, S. 136.

¹²⁰⁷ Ebenda, S. 140.

¹²⁰⁸ Ebenda, S. 145. Eine Werst (russisch versta) entsprach ungefähr 1.068,7 Metern.

Grundlage des Lebens der Kinder werden konnte, allerdings in der zu Ende gegangenen Sommerkolonie nur als kindgemäße, freudige und muntere Arbeit. Der Ausflug nach Serpuchov hatte ihm jedoch vor Augen geführt, dass die Arbeit allein nur eine äußere Verbindung herstellen, lediglich eine gewisse Ordnung in das Leben der Kinder bringen konnte. So sah er seine nächste Aufgabe darin, die „seelisch-geistigen“ Kräfte der Kinder zu organisieren.¹²⁰⁹

Im zweiten Sommer erhielt die Kolonie eine neue Küche mit einem großen russischen Ofen, einen Viehhof mit Kuhstall, Pferdestall, Scheunen und Wächterhaus. Die Kinder setzten mit ihrer Arbeit dort an, wo sie im Vorjahr aufgehört hatten. Sie richteten Beete her, säten, pflanzten Apfel- und Kirschbäume. Kinder und Mitarbeiter fanden schnell wieder zurück zu der Lebensordnung, die sich im ersten Jahr der Kolonie entwickelt hatte. In dem wachsenden Engagement der Kinder erkannte Šackij einen sich entwickelnden Lebensweg der Kolonie, den Weg zu einem besseren Leben. „Also gibt es im Leben der Kolonie eine Art Angelschnur“, schrieb er in seinen Erinnerungen, „die einen kleinen Menschen an die helle Oberfläche heraufzuziehen vermag. Es gibt einen Lebensweg der Kolonie. Wie er aussieht, ist schwer zu sagen, vor allem, wenn man mitten in all dieser Arbeit steht. Manchmal ist er deutlicher, manchmal kaum wahrzunehmen.“¹²¹⁰ Von dieser positiven Stimmung getragen, gründeten die Mitarbeiter eine eigene Zeitung mit dem Namen „Unser Leben“, in der die Kinder Gedichte und Erzählungen veröffentlichen konnten, die sie einmal daran erinnern würden, wie sie in der Kolonie gelebt hatten. Die Zeitung sollte ihnen helfen, „mehr über ihre Aufgaben nachzudenken und allmählich eine eintrachtige arbeitende Familie von Kindern und Erwachsenen zu bilden! Darin besteht der Erfolg unseres Lebens in der Kolonie.“¹²¹¹ Die Kinder schrieben über die Zustände in der Wirtschaft, die noch sehr zu wünschen übrig ließen, und die Versammlungen, die nicht von allen besucht wurden. Wenn auch in Šackijs Sommerkolonie die Disziplin nicht eine solch herausragende Rolle einnahm wie in den Einrichtungen Makarenkos, beschlossen die Kinder auf einer ihrer Versammlungen, schlechtes Benehmen mit Verweisen zu bestrafen. Bei einem dritten Verweis musste das betroffene Kind die Kolonie verlassen. Unter der Überschrift „Was ist unsere Kolonie?“ hielt ein Kind seine Erfahrungen in der Kolonie fest:

¹²⁰⁹ Ebenda, S. 146.

¹²¹⁰ Ebenda, S. 152.

¹²¹¹ Ebenda, S. 154.

„Große und Kleine haben sich an einem Ort versammelt, sie arbeiten, sie singen, sie spielen und jeder überlegt selbst, was er zu tun hat. Schöne Häuser sind für sie erbaut worden; sie leben auf fremdem Boden, als wenn es ihr eigener wäre, und alles, was ihnen einfällt, können sie tun, sofern ihre Kräfte reichen. (...)

Man hört, daß sie in übergroßer Freiheit leben; doch es zeigt sich, daß keiner sich verhalten darf, wie es ihm gerade einfällt, sondern sich so verhalten muß, wie es die Versammlung bestimmt. (...)

Unsere Kolonie ist ein Ort, an dem wir arbeiten, einer für alle und alle für einen; ein Ort, an dem Kinder zu Hauswirten werden, wo sie voller Stolz für alles, was sie tun, die Verantwortung übernehmen, als Menschen, die ihr Teil an Arbeit geleistet haben. Unsere Kolonie soll ein Ort frohen, einträchtigen Arbeitslebens sein.“¹²¹²

Wie in der ersten Sommerkolonie führten die Mitarbeiter eine Umfrage unter den Kolonisten durch. Aus den Antworten der Kinder schloss Šackij, dass sich bei den Kolonisten bereits ein Ideal für ihr Leben in der Kolonie abzuzeichnen begann. Das Denken der Kinder sah er in einer „Vorwärtsbewegung begriffen“, die er sich damit erklärte, dass sich das Denken der Erwachsenen auch in ihrem Tun ausdrückte, in ihrer aktiven Teilnahme am Leben in der Kolonie. Das tägliche Leben gab zudem immer wieder Anlass zu Gesprächen, gemeinsamen Diskussionen, Unterhaltungen, die bei den Kindern ihre Spuren hinterließen. Bräuche entstanden, die für Šackij weitaus wertvoller waren als „Regeln“. Sie bildeten allmählich die Grundlage für das soziale Leben der Kinder, die „Atmosphäre, wenn sie eine ‚wirkende‘ bleiben soll, eine ständige Vorwärtsbewegung braucht“.¹²¹³ Šackij hoffte, dass aus den Anfängen eines gemeinschaftlichen Lebens ein gemeinsames Denken entstünde und dass in guten Augenblicken jeder sich selbst als Teil eines Ganzen erkennen konnte.

Die meisten Kinder bezeichneten nach Šackij ihre Lebensordnung in der zweiten Kolonie als gut, schränkten aber ein, dass es schöner und interessanter sein könnte, wenn es keinen Streit unter den Kindern gäbe. Streitigkeiten und Fehlverhalten zu bestrafen, lehnten sie weiterhin ab. Strafen bewerteten sie als „etwas Strenges, wie wenn man überwacht würde“, ¹²¹⁴ Regeln hielten sie für nötig und ausreichend, die täglichen Versammlungen sahen sie als Garanten für Ordnung in der Kolonie. Šackij stimmte dieser Einschätzung zu. Auch er bestand auf den Versammlungen, betrachtete sie als Schule. „Da unterscheiden wir“, schrieb er, „was gut und was schlecht ist, da bemühen wir uns, unsere gemeinsame Aufgabe zu überlegen, nämlich wie wir es einrichten sollen, daß das Leben in der Kolonie besser wird.“¹²¹⁵

¹²¹² Ebenda, S. 161-162. Weitere Aufsätze zu den Themen „Unsere Wirtschaft“, „Unsere Versammlungen“, „Wie man Kisel zubereitet“, „Beim Fußballspiel“, „Unsere Spiele“; in der 3. und 4. Ausgabe der Zeitung zu „Im nächsten Jahr“, „Unsere Versammlungen“. Siehe: Ebenda, S. 161-170.

¹²¹³ Ebenda, S. 174.

¹²¹⁴ Ebenda, S. 175.

¹²¹⁵ Ebenda.

Während des zweiten Sommers wuchs in der Beobachtung Šackijs die Gemeinschaft der Kinder enger zusammen. Die Erwachsenen achteten darauf, dass die Arbeit den Kindern angemessen blieb, dass Lebensbedingungen geschaffen wurden, in denen das Kind seine Kräfte und Fähigkeiten zeigen konnte. Doch nicht nur die Arbeit sollte das Leben der Kinder in der Kolonie bestimmen, die Kolonie sollte auch ein Ort der Kunst und der Schönheit sein. Am Ende der zweiten Kolonie stellte sich Šackij daher zwei neue Aufgaben, zum einen „die Kunst in das Leben der Kinder einzuführen“,¹²¹⁶ und zum anderen auch im Winter mit den Kolonisten zu arbeiten, um ihren Zusammenhalt auf diese Weise weiter zu fördern. Die Kunst sollte durch das Theater in das Leben der Kinder eingeführt werden, Theater zu spielen bedeutete für Šackij, dass alle Kinder an einer gemeinsamen Sache teilnehmen konnten, als Schauspieler oder Sänger, als Hersteller der Requisiten, Dekorationen und Kostüme. Das Theater führte in seiner Hoffnung alle zusammen, die Kinder und die Erwachsenen, hielt das Leben in der Kolonie lebendig.

Über die Bedeutung der Kunst als pädagogisches Mittel hielt Šackij viele Jahre nach seiner Erziehungsarbeit in den Sommerkolonien, im März 1918, einen Vortrag mit dem Titel „Die Kunst als ein Element des kindlichen Lebens“.¹²¹⁷ Aus seiner Sicht drückte das Kind seine inneren Erlebnisse durch die äußeren Formen der Kunst aus, der äußere Ausdruck der inneren Erlebnisse des Kindes war demzufolge Kunst. Er vertrat die Auffassung, dass die Kunst Selbsttätigkeit bei den Kindern auslöste, und aufgrund des kindlichen Bedürfnisses, innere Erlebnisse auszudrücken, auch soziale Gefühle hervorrufen konnte. Šackij wusste, dass eine befriedigende Definition von Kunst nicht vorlag und beschrieb sie daher anhand seiner Erfahrungen mit den Kindern. Wenn Kinder etwas malten oder formten, so Šackij, dann war ihr Bild, ihre Arbeit das Ergebnis eines inneren Prozesses, wenn sie auch nur „ein Hundertstel von dem aus(drücken), was es ausdrücken möchte“, eine einfache Arbeit aus „Buntpapier“, die, so Šackijs Beispiel, einen Gutshof darstellte, „verkörpert jedoch die kindlichen Erlebnisse eines ganzen Sommers“. Die Bedeutung der Kunst ließ ihn schlussfolgern, dass sich das Leben der Kinder aus drei Elementen zusammenstellte, aus der Arbeit, dem Spiel und der Kunst, die von den Kindern selbst geschaffen wurde. „Um mit den Kindern deren Leben zu leben“, so Šackij, „muß man fröhlich sein, weil die Freude das Grundelement der Kunst ist; man muß seinen Geschmack bilden (indem man Konzerte, Museen, Ausstellungen besucht)

¹²¹⁶ Ebenda, S. 179. Auch Makarenko legte großen Wert auf das Theaterspiel, nutzte es auch, um der Öffentlichkeit die Erfolge seiner Kolonie vorzustellen.

¹²¹⁷ Iskustvo kak element detskoj žizni (Die Kunst als Element des kindlichen Lebens). In: Revoljucija-iskustvo-deti. Materialy i dokumenty (Revolution-Kunst-Kinder. Materialien und Dokumente). Moskau 1966, S. 118-122. Aus dem Vortrag: „Die Kunst als ein Element des kindlichen Lebens“ (März 1918). In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 246-248.

und spezielle Fertigkeiten auf dem Gebiet der Kunst beherrschen, nämlich gut malen oder spielen oder singen können.“¹²¹⁸

Im dritten Sommer konnte die Kolonie „Munteres Leben“ bereits mehr Kinder aufnehmen als im Vorjahr. In den Versammlungen wurde darüber diskutiert, wer den Sommer in der Kolonie verbringen durfte. Jeder, der in der ersten Kolonie gelebt und gearbeitet hatte, besaß das Recht, wieder mitzufahren. Allerdings konnten Kinder, deren Benehmen sich verschlechtert hatte, dieses Recht verlieren. Das große Vorhaben des dritten Sommers war die Anlage eines Weges im Inneren des Gehöftes zwischen dem Wohnhaus, dem Badehaus und dem Viehstall wie auch die Verschönerung des Gehöfts. „Eine Wiese vor dem Haus säuberten wir von Baumstümpfen und Sträuchern“, erinnerte sich Šackij, „legten hübsche kleine Wege an und bepflanzten sie mit jungen Tannen und Fliederbüschen. An der Stelle des alten kleinen ebenen Platzes entstand ein großes rundes Blumenbeet, das mit einer hübschen Einfassung von weißen und roten Ziegeln verziert wurde. Einige kleine Blumenbeete wurden auf verschiedene Stellen verteilt. Alle Beete bepflanzten wir mit Sommerblumen – einem prachtvollen Geschenk des Moskauer Botanischen Gartens und einiger Freunde der Kolonie.“¹²¹⁹ Šackij und seine Kolonisten verwendeten wie auch später Makarenko erstaunlich viel Zeit und Energie für die Anlage von Blumenbeeten. Beide Pädagogen schrieben viel und detailliert über diese Arbeit ihrer Kolonisten.

Verwalter für die verschiedenen Zweige der Wirtschaft wurden eingesetzt und verteilten die Arbeit. Die Kinder fügten sich den Anordnungen der von ihnen gewählten Verwalter. Einen Rückschlag erlitt die Gemeinschaft der Kolonie, als sie sich von zwei älteren Jungen trennen musste. Sie hatten in Moskau sehr darauf gedrängt, in die Kolonie zu fahren, konnten sich aber nicht einfügen. Šackij gewann diesem Ereignis etwas Positives ab, da es aus seiner Sicht die anderen Kinder enger miteinander verband.¹²²⁰ Die Gruppe der kleinsten Kinder wurde ständig von einer Ärztin betreut. Sie leisteten einfachere Arbeiten und richteten ihre eigenen Versammlungen ein, bei denen ihre Betreuerin stets anwesend war. Auf einer ihrer Versammlungen wurde ein 14 Jahre altes Mädchen als „Mutter“ der Kleinen zur Unterstützung gewählt. Als den wahren Mittelpunkt der Kolonie betrachtete Šackij eine Gruppe von 25 Jungen zwischen zwölf und 15 Jahren, die nach seiner Beschreibung mit ihrer Lebenslust die allgemeine Stimmung und das Arbeitsleben in der Kolonie bestimmte und die die körperliche Arbeit auch als „Entwicklung der Muskeln“ zu schätzen wusste.¹²²¹

¹²¹⁸ Ebenda, S. 248.

¹²¹⁹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Munteres Leben. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 188.

¹²²⁰ Ebenda, S. 190.

¹²²¹ Ebenda, S. 192. Schon bei Šackij in Anführungszeichen.

Die Aufgabe, die Kunst in das Leben der Kinder einzuführen, die sich Šackij am Ende des zweiten Sommers gestellt hatte, nahm er mit einem Theaterstück in Angriff, das die Kinder selbst aufführten. Das Stück wurde ein großer Erfolg, so dass die Kolonisten beschlossen, eine Abschiedsveranstaltung am Ende des Sommers aufzuführen und Gäste einzuladen. „Das zwanglose Spiel der Kinder“, so schrieb Šackij, „das der Einbildungskraft Raum gibt, spiegelt die Lebenserfahrung der Kinder wider, sein Verlauf hängt nicht nur von der Geschwindigkeit und Gewandtheit der Bewegungen ab oder einer mehr oder weniger großen Auffassungsgabe, sondern auch vom Reichtum des inneren Lebens, das sich in der Seele des Kindes entwickelt.“¹²²² Was die Mädchen in Šackijs Sommerkolonie anbetraf, so hielt er fest, dass sie sich mehr für Musik zu interessieren schienen als für das Theater. Er erklärte diese „Wesenszüge“ der Mädchen damit, dass sie in ihrem alten Leben anders als die Jungen intensiv am Leben der Familie teilgenommen, familiäre Angewohnheiten angenommen und so „eine Neigung für eine gewisse, wenn auch noch anspruchslose Gemütlichkeit“¹²²³ entwickelt hatten. Šackij hoffte, dass die Mädchen in der Kolonie lernten, ihre alten Gewohnheiten abzulegen, neue Interessen zu entwickeln, das neue Leben anzunehmen.¹²²⁴ Unverzichtbarer und ordnender Bestandteil des Tagesablaufs war nach wie vor die Versammlung, auf der die Kinder Fragen des täglichen Zusammenlebens erörterten. So beklagte sich zum Beispiel der vierzehnjährige Kostja Pendžjur darüber, dass der für Sauberkeit zuständige Kolonist seine Arbeit schlecht machte, dass es in den Zimmern der Jungen schmutzig und unordentlich war. Als ein Mittel der Bestrafung diente der Verweis, der nach einer gewissen Zeit des guten Benehmens wieder aufgehoben werden konnte.¹²²⁵ Auch nach Jahren des gemeinsamen Lebens und der gemeinsamen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in seinen Sommerkolonien betrachtete Šackij seine Tätigkeit und seine Suche nach dem richtigen pädagogischen Weg als keinesfalls abgeschlossen. Den Sinn seiner Arbeit sah er darin, „Wege einer lebensnahen Erziehung zu suchen; und zwar den Inhalt, nicht aber die formalen Seiten der Arbeit zu suchen“.¹²²⁶ Er wollte sich nach wie vor nicht an pädagogische Theorien binden, bezeichnete sich nicht als Anhänger der „freien Erziehung“, der „Arbeitserziehung“, der „Gemeinschaftserziehung“, wenn ihm diese Ideen nach eigenen Worten auch nahestanden. Er wollte sich von seinem Instinkt leiten lassen, seinen Erfahrungen, Sympathien und Stimmungen, die „uns unser persönliches Leben und die eigene

¹²²² Ebenda, S. 206.

¹²²³ Ebenda, S. 207.

¹²²⁴ Ein detaillierter typischer Tagesablauf in der Kolonie siehe: Ebenda, S. 209-213.

¹²²⁵ Ebenda, S. 213-214. Das Prinzip der Kritik und Selbstkritik gehört zu den „von Lenin formulierten Grundsätze(n) der inneren Demokratie in einer kommunistischen Partei. In: Wolf, Birgit. Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch. Berlin. New York 2000, S. 181.

¹²²⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Munteres Leben. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 217.

Beobachtung des Lebens der Kinder gegeben hatten“.¹²²⁷ Das gemeinsame Leben in der Kolonie, so Šackij rückblickend, begann mit der Arbeit, allen Erscheinungsformen der Arbeit vom Kochen, Abwaschen und Putzen bis zum Anlegen von Wegen und Gärten und Beeten, also mit der Organisation der Wirtschaft. Erst auf dieser Basis konnten sich die Kinder und Erwachsenen als weiteres Ziel das Leben in der Kolonie angenehm machen. „Hohe Aufgaben und ihre Verwirklichung in Einfachheit“,¹²²⁸ so beschrieb Šackij den idealen Weg seiner Kolonie, ohne ihn auch nach drei Jahren praktischer Tätigkeit bereits als verwirklicht zu sehen.

An dieser Stelle soll, ohne dies zu bewerten, angemerkt werden, dass Šackijs Aufzeichnungen über seine Erlebnisse, Erfolge und Enttäuschungen in der Ersten Kolonie in Ščelkovo wie auch in der Kolonie „Munteres Leben“ aus den Jahren 1908 und 1913¹²²⁹ große Ähnlichkeiten mit den Erfahrungen aufweisen, die Anton Makarenko ab 1920, also viele Jahre später, in der Gor’kij-Kolonie machen sollte. Die Kinder schufen die äußeren Bedingungen, die für ein Zusammenleben notwendig waren. Sie bauten ihre Möbel, richteten die Unterkünfte ein, legten Gemüse- und Blumenbeete an. In einer Versammlung sprachen sie über ihr Verhalten, die Aufteilung der Arbeit, ebenso über Maßnahmen für Kinder, die im Sinne der Gemeinschaft Fehler gemacht hatten. Zöglinge mussten die Kolonie verlassen. In ihrer Freizeit spielten die Kinder Theater, stellten die Requisiten, Dekorationen und Kostüme selbst her mit dem Ziel, das gemeinsame Leben zu festigen. Beide Autoren betonten immer wieder die Bedeutung der körperlichen Arbeit, die nicht nur der Kolonie insgesamt zugute kam, sondern auch der Gesundheit der Kolonisten diene, und beide fanden ihren richtigen pädagogischen Weg durch einen Vorfall, der sie so erzürnte, dass sie gegenüber einem Zögling die Beherrschung verloren.

2.4 „Erste Versuchsstation für Volksbildung“

Im Mai 1919 erhielt Šackij als Leiter der „Ersten Versuchsstation für Volksbildung“ die Möglichkeit, seine Ideen und Vorstellungen von Bildung und Erziehung staatlich unterstützt und gefördert zu verwirklichen, eine Schule einzurichten, die in seiner Hoffnung „die neue

¹²²⁷ Ebenda, S. 218.

¹²²⁸ Ebenda, S. 219.

¹²²⁹ Šackijs erste Darstellung der Kolonie in Ščelkovo und des Beginns der Kinderarbeit ist sein Aufsatz „Obščestvennaja žizn’ detej“ („Das Gemeinschaftsleben der Kinder“). Unter dem Titel „Deti-rabotniki buduščego“ („Kinder – die Schaffenden der Zukunft“) erschien seine Darstellung des Lebens in der Kolonie 1908 in Moskau. „Munteres Leben“ verfasste er gemeinsam mit seiner Frau während ihrer Auslandsreise zwischen November 1913 und April 1914.

Lebensordnung, den neuen Menschen hervorbringen“ musste.¹²³⁰ Die zweifellos als Vorzeigeobjekt der vom Volkskommissariat eingerichteten Versuchs- und Musterschulen ins Leben gerufene, von Pistrak zurückhaltend als „in pädagogischer Hinsicht sehr interessant“¹²³¹ bezeichnete Versuchsstation umfasste die Bezirke Borovski und Malojaroslavskij im Gouvernement Kaluga.¹²³² Bereits Ende 1916 hatte Šackij auf der Grundlage der gemeinsam mit seinen Mitarbeitern Zelenko und Šleger 1906 in Moskau gegründeten Gesellschaft „Settlement“ den Plan einer pädagogischen Versuchsstation vorgelegt, mit dem er auf das Interesse des in jenem Jahr amtierenden reformwilligen Volksbildungsministers Ignat’ev gestoßen war. Der Plan hatte zwei Projekte umfasst, das Projekt der Reorganisation der Einrichtungen für Kindererziehung im Versuchsbereich des Suščevskij-Bezirks und das Projekt der Einrichtung eines Versuchsgebietes im Rahmen der Zemstvo-Arbeit, das die Arbeit der Schulen auf dem Lande auf neue Grundlagen stellen sollte.¹²³³ Da mit der Entlassung Ignat’evs konservative Kräfte das politische Geschehen der folgenden Jahre bestimmten, konnte Šackij seinen Plan einer pädagogischen Versuchsstation erst nach der Verabschiedung der Ordnung und Deklaration für die Einheits-Arbeitsschule 1918 unter der Federführung Lunačarskij’s verwirklichen. Im Mai 1919 bestätigte das Kommissariat für Volksbildung die von den Mitarbeitern der Gesellschaft „Kinder-Arbeit und -Erholung“ verfasste umfangreiche „Ordnung der Ersten Versuchsstation für Volksbildung“. Sie regelte die Aufgaben der Versuchsstation, den Arbeitsbereich, Arten und Formen der Arbeit, die Organisation der Versuchsstation. Sie setzte sich zum Ziel, „durch die Organisation und Durchführung verschiedenartiger Versuche und Forschungen auf dem Gebiet der kulturellen Arbeit jeder Art am kulturellen Aufbau der Republik mitzuwirken (...) einschließlich der technischen Entwicklung“.¹²³⁴

¹²³⁰ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Briefe aus den Jahren 1913-1914. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 240.

¹²³¹ Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 85. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹²³² Sergej Gessen nannte in einem Atemzug mit Šackij’s Versuchsstation die Schulkolonie, die Lebensschule, von N. I. Popova. 1926 wurde Popova nach den Worten Gessens ihres Amtes enthoben, während Šackij der Kommunistischen Partei beitrug, obwohl zwei Jahre zuvor von Pinkevič, den er als „orthodoxen Kommunisten“ bezeichnete, noch als „kleinbürgerlich und pseudosozialistisch beschimpft“. Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen, S. 25. Zur Arbeit Nadežda Ivanovna Popovas siehe: Popova, N. I. Škola žizni (Popova, N. I. Die Schule des Lebens). Moskau 1925; Kak my živem i rabotaem v našej Škole žizni (Wie wir in unserer Schule des Lebens leben und arbeiten). Moskau 1925.

¹²³³ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die Erste Versuchsstation für Volksbildung beim Narkompros der RSFSR. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 368.

¹²³⁴ Wortlaut der Ordnung (Auszug aus dem Protokoll der 61. Sitzung des Kollegiums des Narkompros vom 12. Mai 1918) siehe: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Erläuterungen. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 425-426.

Wie Šackij in seiner Schrift über die Erste Versuchsstation festhielt, wurden ihr zu Beginn auf der Grundlage der „Ordnung der Ersten Versuchsstation für Volksbildung“ durchaus vielfältige Aufgaben zugeteilt. Doch die Notwendigkeiten der Neuen Ökonomischen Politik, von Lenin im März 1921 auf dem X. Parteitag der Kommunistischen Partei verfügt, sollten die Tätigkeiten der Station schließlich beschneiden. Die landwirtschaftliche Genossenschaft übernahm die Verantwortung für die ökonomische Arbeit der Versuchsstation, zu der die landwirtschaftlichen Versuchsfelder, die Ziegelei, die Herstellung von Holzkohle gehörten. So sah sich die Station gezwungen, ihre Arbeit auf die Volksbildung zu konzentrieren. Sie wechselte daher „von der Erforschung der Organisationsfragen des kindlichen Lebens in einem kleinen, geschlossenen Kollektiv“ zur Untersuchung der Frage, „wie das System von Einrichtungen organisiert werden soll, die in einer bestimmten Wechselwirkung die Arbeit der Volksbildung und der sozialen Erziehung unter den Bedingungen der städtischen und ländlichen Wirklichkeit betreiben“? Als Antwort ging die Erste Versuchsstation „vom Kampf gegen die ‚Straße‘, der im ‚Settlement‘ mit Hilfe der Kinder durchgeführt wurde (...) unter Ausnutzung der Arbeitserfahrung der Gesellschaft ‚Kinder-Arbeit und Erholung‘ dazu über, an der gemeinsamen Aufgabe der sozialistischen Erziehung mit der Bevölkerung *zusammenzuarbeiten*“.¹²³⁵ Für die Bewältigung dieser Aufgabe dienten der Versuchsstation zahlreiche unterschiedliche Einrichtungen. Dazu gehörten die Einrichtungen der Gesellschaft „Kinder-Arbeit und -Erholung“ im Gouvernement Kaluga mit der Kolonie „Munteres Leben“ als pädagogischem Zentrum, ein „Haus des Volkes“ für Veranstaltungen jeder Art, Kindergärten und Schulen sowie die Abteilungen der Gesellschaft „Kinder-Arbeit und -Erholung“ in Moskau. Das pädagogische „Versuchsfeld“ auf dem Lande, die Kalugaer Abteilung, umfasste einen Bezirk von 163 Quadratwerst mit 35 Dörfern. Charakteristisch für das Versuchsgebiet waren die schwach entwickelte Landwirtschaft, kleine Heimbetriebe und die große Zahl von Wanderarbeitern. Vorschularbeit leistete die Versuchsstation ab 1920 in vier Kindergärten, in denen 102 Kinder von fünf Erzieherinnen betreut wurden. Die Vorschulerziehung der Kindergärten stand in einem engen Verhältnis zur Arbeit in den Schulen und dem Leben im Dorf. Im Sommer konnten Kinder zusätzlich eingerichtete Krippen besuchen. Die Kolonie „Munteres Leben“, die Šackij 1911 mit wenigen Kindern ins Leben gerufen hatte, besaß 1918 eine Neunjahresschule mit Unterkünften für arbeitende Kinder. Die Kinder waren in sechs Gruppen mit 130 Schülern aufgeteilt, von denen 80 in der Kolonie lebten. Sie wurden von 22 Erziehern und einem Arzt betreut. Die wesentlichen Aufgaben der Kolonie bestanden darin, die Wechselwirkung zwischen der Arbeit der Schule

¹²³⁵ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die Erste Versuchsstation für Volksbildung beim Narkompros der RSFSR. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 368. Kursiv im Text.

und dem Arbeitsleben in kindlichen Gemeinschaften zu studieren, die Verbindung der Schule mit der Arbeit der Pioniere und des Komsomol und dem Leben im Bezirk zu untersuchen.¹²³⁶

Für die schulische Arbeit standen Schulen der I. Stufe und ab 1922 eine Schule der II. Stufe zur Verfügung. Die Schulen der I. Stufe nahmen alle Kinder im Bezirk auf, oftmals, so schrieb Šackij, auch die ganze Dorfjugend. 34 schulische Mitarbeiter kümmerten sich um 617 Kinder. Die Arbeit in den Schulen hielt sich eng an die Lebensbedingungen auf dem russischen Dorf. So standen nach Šackij nicht vorrangig Lesen, Schreiben, Rechnen auf dem Lehrplan, sondern „die Durchführung von Projekten, die eine reale Bedeutung für das Dorf haben, die Vermittlung von Gewohnheiten und Fertigkeiten auf dem Gebiet der Hygiene, der Arbeit, des Spiels, des sozialen Lebens“.¹²³⁷ Nicht zuletzt sollte auf diese Weise der Rückständigkeit auf dem Dorf und dem Lande begegnet werden, ein Thema, das seit der Revolution oben auf der Tagesordnung der Sowjetregierung stand. Die 1922 eingerichtete Schule der II. Stufe unterrichtete 95 Schüler. Auch der schulische Unterricht in der II. Stufe stand in engem Zusammenhang mit der praktischen Arbeit in der Landwirtschaft.

Die Kolonie „Munteres Leben“, die Kindergärten und die Schulen der I. und II. Stufe suchten die ländliche Bevölkerung und ihre wirtschaftliche Situation in ihre Arbeit mit einzubeziehen. So sah Šackij eine wichtige Anforderung an die Einrichtungen der Versuchsstation nicht nur in der „Hebung des allgemeinen kulturellen Niveaus der Bevölkerung“, sondern auch „in der Verwirklichung der Idee von der Zusammenarbeit zwischen der Schule und der Bevölkerung bei der Organisation des Lebens im Bezirk“.¹²³⁸

In Moskau konzentrierte sich die pädagogische Arbeit der Versuchsstation auf die 1918 als Versuchs- und Musterschule gegründete Erste Arbeitsschule und den 1922 eröffneten zentralen Kindergarten. Die Moskauer Abteilung widmete sich der Forschungsarbeit, die die praktische Arbeit in den genannten Einrichtungen begleitete und unterstützte, zeichnete die Tätigkeiten der Station auf und stellte ihre Ideen und Errungenschaften der Öffentlichkeit vor. Eine neue Form der Mitarbeiterausbildung stellte das Pädagogische Technikum dar. Es bot eine zweijährige Ausbildung an und unterhielt eine Vorschul- und Schulabteilung.¹²³⁹

Šackij stützte sich in jenen Jahren nicht allein auf die praktischen Erfahrungen, die er in den langen Jahren seiner pädagogischen Arbeit gesammelt hatte, sondern ließ sich in vielen Fragen der Erziehung noch auf John Dewey ein, der, wie er, das Kind in den Mittelpunkt des pädagogischen Prozesses stellte. Während nach den Worten Deweys das Kind lernte „through

¹²³⁶ Ebenda, S. 369.

¹²³⁷ Ebenda, S. 370.

¹²³⁸ Ebenda, S. 371. Kursiv im Text.

¹²³⁹ Ebenda, S. 373-374.

directed living; instead of being a place to learn lessons having an abstract and remote reference to some possible living to be done in the future“ (...) „boys as well as girls of ten, twelve, and thirteen years of age engaged in sewing and weaving“, ¹²⁴⁰ erachtete Šackij die „gewöhnliche alltägliche Arbeit an Nahrung, Kleidung, mit Werkzeugen“ ¹²⁴¹ für die allgemeine Bildung der Kinder als notwendig, damit „irgendein gutes Gefühl in der Seele des Kindes zum Durchbruch kommt“ und es lernte, wie „ehrlich, aufrichtig, edelmütig, einfach, gut und tatkräftig“ ¹²⁴² es sein konnte. Deweys Hauptverdienst bestand für Šackij darin, den Dualismus in der Erziehungswissenschaft erkannt zu haben, der sich „in der Trennung von Theorie und Praxis, von Wissenschaft und Leben, von Kopf- und Handarbeit äußert“ ¹²⁴³. Šackijs Mitarbeiter Aleksandr Alekseevič Fortunatov (1884-1949) sah Deweys These, der Erziehungsprozess habe kein Ziel außerhalb seiner selbst, „education is not a preparation for life but is life itself“, ¹²⁴⁴ als besonders revolutionär an: „Ziel der Erziehung kann nicht die Vorbereitung auf etwas Bestimmtes sein“, so Fortunatov und präziserte: „Nein, Erziehung soll nur die Möglichkeit zur allseitigen und an die Individualität des Kindes angepaßten Entwicklung bieten (...) Man kann das Kind auf bestimmte Bedingungen seines zukünftigen Lebens nicht vorbereiten (...) denn diese Lebensbedingungen können sich im Laufe der Zeit als überholt herausstellen (...) Man sollte deshalb bei den Kindern solche Fähigkeiten entwickeln, die ihnen helfen, ihre zukünftigen Lebensbedingungen selbst zu schaffen (...) die Schule nimmt Einflüsse aus dem umgebenden Leben auf und zugleich wird das Leben der Gesellschaft durch die Schule beeinflusst.“ ¹²⁴⁵

2.5 Šackijs Idee der Arbeitsschule

Fortunatovs Gedanken zur Erziehung skizzieren die Aufgaben und Ziele einer Arbeitsschule, die den neuen Menschen für die neue Gesellschaftsordnung hervorbringen sollte. Auch Šackij setzte sich mit ihr auseinander und fand nach eigenen Worten 1917 eine erste Formulierung für seine Idee der Arbeitsschule: „Ich war der Ansicht“, schrieb er, „daß die Arbeitsschule

¹²⁴⁰ Von diesem Bild ausgehend entwickelte Dewey die weiteren Lehrpläne, die dem Kind neben praktischen Kenntnissen alle notwendigen historischen, kulturellen und wissenschaftlichen Grundlagen bieten sollten. Siehe: Dewey, John. *The School and Society*, S. 17.

¹²⁴¹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Briefe aus den Jahren 1913-1914. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 240.

¹²⁴² Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Jahres des Suchens. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 61.

¹²⁴³ Zitiert in: Mchitarjan, Irina. *John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930*, S. 892.

¹²⁴⁴ Dewey, John. *My Pedagogic Creed*. *School Journal* vol. 54 (January 1897). Unter: https://en.wikisource.org/wiki/My_Pedagogic_Creed# (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹²⁴⁵ Fortunatov, A. A. *Teorija trudovoj školy v ee istoričeskom razvitu* (Fortunatov, A. A. *Die Theorie der Arbeitsschule in ihrer historischen Entwicklung*). T 1 Mir. Moskau 1926, S. 73 f. Zitiert in: Mchitarjan, Irina. *John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930*, S. 892.

ihrem Wesen nach ein gut organisiertes Leben der Kinder ist: wenn wir das bewerkstelligen, wenn wir die Kinder allseitig betreuen könnten – sowohl hinsichtlich der Gesellschaft und der Arbeit wie des Intellekts und des Gefühls – so hätten wir ein vollkommenes Modell der Organisation der Arbeitsschule.“¹²⁴⁶ In seinem 1918 erstmals erschienenen Aufsatz „Auf dem Wege zur Arbeitsschule“ setzte er sich folglich eindringlich für die Einrichtung von Arbeitsschulen ein. Den Gedanken der vernünftigen Arbeitserziehung vermochte er bereits bei Johann Amos Comenius (1592-1670), Philosoph, Theologe und Pädagoge, den Philosophen John Locke (1632-1704) und Jean-Jacques Rousseau und dem Pädagogen und Reformers Johann Heinrich Pestalozzi zu erkennen;¹²⁴⁷ eine überzeugende Begründung der Arbeitserziehung gab aus seiner Sicht Friedrich Fröbel (1782-1852), ein Schüler Pestalozzis, der sich mit der frühkindlichen Entwicklung auseinandersetzte und als Begründer des Kindergartens gilt. Am ehesten aber stimmte er zum Zeitpunkt der Entstehung seines Aufsatzes mit der von Stanley Hall (1846-1924) und John Dewey entworfenen amerikanischen Idee und Praxis der Schule überein. So hatte Stanley Hall nach Šackijs Worten „das Studium der kindlichen Psyche und die Versuche, die Schule rationell auf den biologischen Grundlagen aufzubauen“, am besten ausgearbeitet, war John Dewey mit seiner Schrift „Schule und Gesellschaft“ „eine klare und überzeugende Beschreibung der Prinzipien der Arbeitsschule“ gelungen. Auch der von ihm auf seiner Auslandsreise „ausgiebig ausgeschnüffelte“¹²⁴⁸ Georg Kerschensteiner hatte der „Bewegung der Verbreitung der Arbeitsschule in Deutschland“ wichtige Anstöße gegeben. Dennoch herrschte nach Auffassung Šackijs in der Frage nach der richtigen Arbeitsschule nach wie vor große Uneinigkeit und er gab zu, dass „jede praktische Inangriffnahme der Sache auch für unsere im Vergleich zu uns besser ausgerüsteten Nachbarn außerordentlich schwierig“ sei.¹²⁴⁹ Aus dieser Erkenntnis wie auch aus der praktischen Arbeit einiger Versuchsschulen in Deutschland, die er während der genannten Auslandsreise in den Jahren 1913 bis 1914 besucht hatte, schlussfolgerte Šackij, dass „die ganze Welt erst vor den Pforten des Paradieses

¹²⁴⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Mein pädagogischer Weg. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 388-389.

¹²⁴⁷ Siehe dazu auch Krupskaja, die in ihrer Schrift „Volksbildung und Demokratie“ Pestalozzis Schule in Heuhof erwähnte, in der er nach ihren Worten „tatsächlich den Versuch machte, Unterricht und produktive Arbeit zu vereinigen“, ein Versuch, der „zeigen sollte, wie das Erziehungswesen aufgebaut werden mußte“. In: Krupskaja, N. K. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 46. Jean-Jacques Rousseau erwähnte sie auf S. 63, der neben Bellers, Pestalozzi, Owen und Lavoisier für sie zu jenen Denkern gehörte, die das Wissen um die Bedeutung der produktiven Arbeit für die Volksbildung an die Arbeiterklasse weiterreichten.

¹²⁴⁸ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Briefe 1913-1914. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 245.

¹²⁴⁹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Auf dem Weg zur Arbeitsschule. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 264. In einem Brief, den er nach seinem Besuch bei Georg Kerschensteiner 1914 an seine Mitarbeiterin Nadežda Osipovna Massalitinova schrieb, hatte er erwähnt, dass die Münchner viel Geld zur Verfügung hätten. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Briefe 1913-1914. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 245.

steht und vielleicht erst auf dem Wege zu ihm ist“.¹²⁵⁰ Schon in den ersten Zeilen seiner Schrift wies er darauf hin, dass die Idee der Arbeitsschule noch über die Kraft der russischen Gesellschaft hinausginge, diese Gesellschaft, so begründete er seine Haltung, „muß selbst noch vieles erfahren und viel arbeiten, um auch nur einen geringen Teil von dem zu verwirklichen, was so verlockend erscheint und was zur Zeit so intensiv propagiert wird“.¹²⁵¹ Mit seiner letzten Bemerkung spielte Šackij auf die aus seiner Sicht „unmäßige Propaganda“ an, die er im Zusammenhang mit der „Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der RSFSR“ vom 16. Oktober 1918 und der Deklaration „Die Grundprinzipien der Einheits-Arbeitsschule“ gleichen Datums beobachtet hatte. In beiden sah er die Gefahr, „daß der große, ernste und sagen wir es bei dieser Gelegenheit, alte Gedanke einer vernünftigen Schule entartet (...)“.¹²⁵² Eine Reform konnte aus seiner Sicht nur gelingen, wenn „sie von den freien Kräften der menschlichen Gesellschaft durchgeführt“ würde. Für die Einrichtung einer neuen Arbeitsschule sollte nach seiner Auffassung nicht von „Anpassung, von neuer Methode“ gesprochen werden, die Arbeitsschule erforderte vielmehr eine „Reform von der Wurzel aus“,¹²⁵³ nicht nur in der Idee, sondern auch in der Praxis.

Der Verwirklichung einer Arbeitsschule, wie er sie sich vorstellte, standen für Šackij zwei Vorurteile im Wege, das Vorurteil, dass die Kinder unbedingt auf ihr zukünftiges Leben vorbereitet werden müssten, und das Vorurteil, dass es einen „Zyklus von Kenntnissen“ geben müsste, der für Kinder, Jugendliche und Heranwachsende festgelegt war, der mit Prüfungen kontrolliert und mit Abschlüssen beendet wurde. Šackij kritisierte mit den von ihm formulierten Vorurteilen die Methoden der „alten Schule“, die aus seiner Sicht lediglich vorbereiteten: „Die Elementarschule bereitet für das Gymnasium vor“, formulierte es Šackij, „das Gymnasium für die Universität, die Universität für das Amt, für das Leben, für die gesellschaftliche Stellung.“ Am Ende der Vorbereitung steht ein „Papierchen, auf dem erlogene Errungenschaften und Verdienste eines ‚reifen‘, wenn auch jungen Menschen verzeichnet sind“.¹²⁵⁴ Anstelle der Vorbereitung, die Šackij für „irrig“¹²⁵⁵ hielt, musste eine neue pädagogische Aufgabe treten, die es vermochte, den Kindern ihre Kindheit zurückzugeben. Für die Arbeit der Pädagogen bedeutete diese Aufgabe, das zu bewahren, was den Kindern eigen ist. Als charakteristisch betrachtete Šackij die Lust und die Fähigkeit des

¹²⁵⁰ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Auf dem Weg zur Arbeitsschule. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 265.

¹²⁵¹ Ebenda, S. 249.

¹²⁵² Ebenda.

¹²⁵³ Ebenda, S. 250.

¹²⁵⁴ Ebenda. Šackij zitierte an dieser Stelle seinen Mitarbeiter A. A. Fortunatov, der dieses System als „Papierokratie“ bezeichnete. In dieser Einstellung zur „alten Schule“ zeigen sich auch die Erfahrungen, die Šackij selbst in seiner Schullaufbahn gemacht hat.

¹²⁵⁵ Ebenda, S. 252.

Kindes, sich zu bewegen. Ein Kind daran zu hindern, war für ihn gleichbedeutend mit dem Vorhaben, einen Fluss zu stauen. Bewegung zu verhindern, verursachte aus seiner Sicht eine große Zahl von Vergehen in der Schule. Ein Kind, dem die Bewegung und damit auch die körperliche Arbeit genommen wurden, verlor die Fähigkeit, sich dem Leben anzupassen. Šackij zeigte sich bekümmert darüber, dass die Arbeit in seiner Zeit ihren wahren Wert verloren hatte. „Zwei Bewertungen von ihr sind übriggeblieben – entweder erscheint sie als eine niedrigere Form menschlicher Arbeit für den gebildeten Menschen, oder als der Fluch des Lebens für die erbosten Massen des werktätigen Volkes. Weder hier noch dort wird der Sinn der Arbeit verstanden, sondern sie erscheint als eine bittere Notwendigkeit, derer man sich entledigen möchte.“¹²⁵⁶

Neben seinem Bewegungsdrang stellte in der Auffassung Šackijs der Spieltrieb einen weiteren charakteristischen Zug des Kindes dar. Im Spiel konnte das Kind mit geistiger und körperlicher Arbeit seine Eindrücke wiedergeben, im Spiel, dem „Laboratorium des Lebens“, lag für Šackij der gesündeste Kern einer vernünftigen Schule der Kindheit. Für Šackij stand außer Zweifel, dass sich die neue Schule, die die neuen Ideen verwirklichen konnte, „am allergründlichsten auf das Kind stützen“¹²⁵⁷ konnte jedoch auch nicht umhin, dem Kind ein Minimum an Kenntnissen zu vermitteln, die ein elementar gebildeter Mensch brauchte. Die Vermittlung von Wissen wollte er allerdings nicht an einen starren Lehrplan gebunden sehen, der „dem lebendigen, wachsenden und denkenden Wesen“ aufgedrängt wurde, das in einer solchen Schulform darüber hinaus Angst vor dem Examen hatte und mit einem Diplom gelockt wurde, das aus dem Kind ein „weiteres Glied unserer Gesellschaft“¹²⁵⁸ machte. Vielmehr sollte der Lehrplan ein Plan für den Lehrer selbst sein, nicht ein Katalog von Kenntnissen, die aus seiner Sicht nur lückenhaft, unzusammenhängend und veraltet sein konnten. „Alles, was man in der Schule lehren muß, ist: lehren zu arbeiten“¹²⁵⁹ lautete seine Forderung, die auch als sein pädagogisches Credo betrachtet werden kann.

Mit seiner Kolonie „Munteres Leben“ glaubte Šackij, das „konkrete Bild einer Arbeitsschule“ entworfen zu haben. In ihr stellten sich aus seiner Sicht die Elemente körperlicher Arbeit deutlich dar, in ihr nahmen das Spiel, die Kunst und das soziale Leben eine wichtige Rolle ein. Produktive Arbeit, Spiel, Kunst und soziales Leben fügten sich jedoch noch nicht zu einer Schule zusammen. Um das Leben in der Kolonie in ein Schulleben zu überführen, war eine

¹²⁵⁶ Ebenda, S. 255.

¹²⁵⁷ Ebenda, S. 259.

¹²⁵⁸ Ebenda, S. 260. An dieser Stelle sprach wieder der mit seiner eigenen Schullaufbahn unglückliche Šackij. Die Frage nach dem richtigen Lehrplan sollte in den folgenden Jahren Pädagogen und für die Bildung Verantwortliche beschäftigen.

¹²⁵⁹ Ebenda, S. 261.

organisierte geistige Arbeit notwendig. Unter ihrem Einfluss wurde nach Šackij die körperliche Arbeit leichter und vollkommener. Eine Kolonie, die sich in eine Schule verwandeln wollte, musste alle Arten körperlicher Arbeit durchführen können, die den Menschen von jeher begleitet hatten. Šackij nannte als Beispiele die Bearbeitung von Metall, von Holz, die Herstellung von Kleidung und Geschirr. Er war sich allerdings auch der Schwierigkeiten bewusst, die der Verwirklichung der Arbeitsschule im Wege stehen konnten. So befürchtete er, dass sich die freiwillige Arbeit des Pädagogen in eine unfreiwillige verwandelte, der Arbeitsschule der Beigeschmack des Modischen anhängen könnte. Auch der Gegensatz zwischen den Sitten der gewohnten gesellschaftlichen Ordnung, besonders im Bereich der Arbeit, konnte einer Verwirklichung entgegenstehen, dazu das Fehlen ausgebildeter Kräfte, der Mangel an Organisation und die Unfähigkeit, gemeinschaftlich zu arbeiten, das Fehlen erfahrener und kenntnisreicher Menschen, die die neue Schule wirklich organisieren und leiten könnten. Aus diesem Grunde musste der Weg jener Pädagogen, die den Aufgaben der Arbeitsschule gerecht werden konnten, über den Kindergarten führen, der aus seiner Sicht, und damit stimmte er mit Krupskaja überein, für den „folgerichtigsten, vielseitigsten und am besten ausgearbeiteten Zweig“ aller Einrichtungen der außerschulischen Arbeit gehalten werden musste, „dem die großartigen, leider wenig verbreiteten Ideen Fr. Fröbels zugrunde liegen, die ihre Frische bis jetzt bewahrt haben“.¹²⁶⁰

2.6 Die Schule der Zukunft

1921 veröffentlichte Šackij seine kleine Schrift über „Die Schule der Zukunft“, in der er beunruhigt festhielt, dass sich trotz Ordnung und Deklaration der Einheits-Arbeitsschule, trotz Propaganda die Reformierung des Schulwesens als „eine außerordentlich komplizierte, verworrene Angelegenheit“¹²⁶¹ herauszustellen schien. Methode, Lehrplan und Organisation hatten aus seiner Sicht noch nicht Gestalt angenommen. Neben immer größer werdenden materiellen Schwierigkeiten standen nicht klar umrissene Prinzipien und Ideen einer Umsetzung im Wege, die Theorie hatte noch nicht den Weg in das wirkliche Leben gefunden. Er kritisierte die neuen Lehrpläne, die offensichtlich schnell und nicht gründlich erstellt

¹²⁶⁰ Ebenda, S, 267. Zur Rolle des Kindergartens in der frühkindlichen Erziehung siehe: Krupskaja, N. K. Die Frau und die Kindererziehung. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 23-29. Auch Krupskaja hatte sich in der Kleinkindererziehung auf Fröbel berufen.

¹²⁶¹ Der Text erschien zuerst in Informator, 1921, Nr. 1. Wiederveröffentlicht als gesonderter Druck Čita 1921; Rabotnik prosvješćenija i iskusstva (Der Arbeiter der Bildung und der Kunst) 1921 Nr. 1, S. 68-71; Nauka i škola (Wissenschaft und Schule) 1923, Nr. 1; Pedagogičeskie sočinenija. II (Pädagogische Werke. II), S. 73-79. Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die Schule der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 272.

worden waren und sich daher kaum von den alten Lehrplänen unterschieden. Eine Organisation, die dem Geist und der Methode der neuen Schule entsprechen würde, schien „ganz hintangestellt“ zu sein.¹²⁶²

Die neue Schule musste nach Šackij auf einem wissenschaftlichen Fundament aufgebaut werden, das durch die gewaltige Entwicklung der Pädagogik in den vergangenen drei Jahrzehnten unbedingt notwendig geworden war. Die experimentelle Pädagogik, wie er sie nannte, berechtigte zu großen Hoffnungen für die weitere Entwicklung der pädagogischen Arbeit in Russland. Doch nach wie vor stützte sich das russische Schulsystem nach seinem Dafürhalten nicht ausreichend auf den wissenschaftlich-technischen Fortschritt der russischen Gesellschaft, an den er zu glauben schien, und die damit verbundenen sozialen Veränderungen. Das neue wissenschaftliche Denken, aus dem ein „nie dagewesener technischer Fortschritt“ resultierte, erforderte ein Bildungssystem, „das die Verbreitung der wissenschaftlichen Kenntnisse und der Methoden ihres Erwerbs, die eine energische Anpassung und Orientierung sowie die Beherrschung der Naturkräfte ermöglichen“,¹²⁶³ lehrte. Das neue Erziehungssystem, das Šackij verwirklichen wollte, klang durchaus wie eine Antwort auf den von der Sowjetregierung angestrebten Umbau der Gesellschaft. Der Boden, das Klima, die Pflanzen, die Tierwelt, die Lebensgewohnheiten, die ökonomische und technische Seite des Lebens standen im Mittelpunkt dieses Umbaus und mussten aus Sicht Šackijs daher Gegenstand der Forschung, Gegenstand der schulischen Erziehung werden. Erneut wandte er sich, wie bei seiner Skizzierung der Arbeitsschule, gegen feste Lehrpläne, die bestimmte Kenntnisse vermitteln wollten, für ihn im Ergebnis lediglich einen „Salat aus Wissensfragmenten“¹²⁶⁴ anboten. Das Kind war in seinen Augen vielmehr ein wachsender Organismus, der sich immer wieder neu an seine Umgebung anpasste, „die Kindheit (...) das Alter der tätigen Anpassung an die Umgebung“,¹²⁶⁵ die künftige Schule ein Ort, der sich zuerst die Aufgabe stellen musste, „die Kinder jetzt, im gegebenen Augenblick, dieses Leben leben zu lassen, anstatt sie auf die Zukunft vorzubereiten“.¹²⁶⁶ Die Schule sollte das Wachstum der Kinder, das individuelle Wachstum wie auch das Wachstum der Gruppen, auf organisierte Weise fördern. Der Pädagoge musste „ein Beobachter und Erforscher von

¹²⁶² Ebenda.

¹²⁶³ Ebenda, S. 273. Damit stimmte er mit den Forderungen offizieller Stellen, nicht zuletzt mit Lenin, überein, die den technischen Fortschritt in das Bildungssystem einbinden wollten, z. B. Torf für die Gewinnung von Elektrizität.

¹²⁶⁴ Ebenda, S. 273.

¹²⁶⁵ Ebenda. In der Zeitschrift *Rabotnik prosveščeniija i iskusstva* (Der Arbeiter der Bildung und der Kunst) 1921. Nr. 1, S. 70 war der Satz als Frage formuliert: „Ist die Kindheit denn nicht das Alter der tätigen Anpassung an die Umgebung?“ Siehe: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Erläuterungen. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 419 Anm. 3.

¹²⁶⁶ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die Schule der Zukunft. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 274.

Erscheinungen werden, die an ihm vorüberziehen“.¹²⁶⁷ Immer wieder betonte Šackij, dass seine Schule auf wissenschaftlichen Füßen stehen musste, da nur die Forschung eine vernunftgemäße Anpassung möglich machte und die wachsende Persönlichkeit des Kindes durch dieses „Moment der menschlichen Tätigkeit gekennzeichnet wird“. In diesem Zusammenhang vertrat er die Auffassung, dass insbesondere die Russen „eine richtig aufgebaute Beobachtung und Forschung brauchen, da wir zu wenig von den Bedingungen wissen, unter denen wir leben“.¹²⁶⁸ Schärfer hatte er seine Forderung in der Zeitschrift *Rabotnik prosveščeniija i iskusstva* (Der Arbeiter der Bildung und der Kunst) 1921 formuliert. Darin hieß es, dass die Schule „vom lebendigen Interesse an ernsthafter und begeisternder Arbeit erfüllt sein muß. Besonders wir Russen brauchen das, da bei uns hoffnungslose Unwissenheit über die Bedingungen herrscht, unter denen wir leben“.¹²⁶⁹ Šackij erstrebte mit seiner, auf „wissenschaftlichen Füßen“ stehenden „Schule der Zukunft“ grundlegende Änderungen in allen Fragen der Kindererziehung. Während die „alte Schule“ die Kinder auf ein Leben als „Staatskind“ mit einer vorgezeichneten Laufbahn vorbereiten wollte, sollte die neue Schule den Kindern alle Möglichkeiten eröffnen, „hier und jetzt zu leben, jenes reiche emotionale und geistige Leben zu leben, dessen sie fähig sind“.¹²⁷⁰ Mit Blick auf die unterschiedlichen Milieus, in denen Kinder lebten, im Dorf, in der Stadt oder auf der Straße, zeigte er sich überzeugt, dass die Schule ihr eigenes Milieu schaffen konnte, ihre eigene, „kindgemäße Kultur“. Die Schule würde aus seiner Sicht das Leben der Kinder organisieren und Bedürfnisse entwickeln, die das Leben nicht bieten konnte.¹²⁷¹ Da sie also die Bedingungen für das richtige Leben der Kinder schuf, kam vor allem der Elementarschule große Bedeutung zu, der vierjährigen I. Stufe der Einheitsarbeitsschule, in der die Kinder zwischen acht und zwölf Jahren für Šackij die „goldene Periode der Kindheit“¹²⁷² erlebten, eine Periode, die seiner Ansicht nach der harmonischen Entwicklung der Kinder am nächsten kam. Ihr voraus ging die Periode der Übung der äußeren Sinne der Vorschulkinder, folgte der

¹²⁶⁷ Ebenda, S. 274-275. In der Zeitschrift *Rabotnik prosveščeniija i iskusstva* (Der Arbeiter der Bildung und der Kunst) 1921. Nr. 1, S. 70 lautete dieser Satz „Dem erwachsenen Menschen bleibt als einziges Mittel, zum Beobachter und Erforscher der Erscheinungen zu werden, die an uns vorüberziehen.“

¹²⁶⁸ Ebenda, S. 275.

¹²⁶⁹ In: *Rabotnik prosveščeniija i iskusstva* (Der Arbeiter der Bildung und der Kunst) 1921. Nr. 1, S. 70. Der zitierte Satz findet sich in: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Erläuterungen. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 419 Anm. 17.

¹²⁷⁰ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. „Ist die Schule für die Kinder da, oder sind die Kinder für die Schule da?“ In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 278. Vergleiche dazu seine Formulierung „Am Ende der Vorbereitung steht ein „Papierchen, auf dem erlogene Errungenschaften und Verdienste eines ‚reifen‘, wenn auch jungen Menschen verzeichnet sind“. Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. *Auf dem Weg zur Arbeitsschule*. In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 250.

¹²⁷¹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. *Ist die Schule für die Kinder da, oder sind die Kinder für die Schule da?* In: Ders. *Ausgewählte pädagogische Schriften*, S. 280.

¹²⁷² Ebenda.

Entdeckung der Berufung der Jugendlichen bis zum Alter von 17 Jahren und endete mit der Periode von der ungefestigten Spezialisierung der Jugendlichen bis 21 Jahre, bis zur Hochschule und der endgültigen Wahl eines Berufes.¹²⁷³ Šackij wollte mit diesen Perioden aufzeigen, dass es nicht die Aufgabe des Staates sein konnte, den Menschen in eine fertige Form zu pressen, sondern günstige Bedingungen für die Entwicklung des Kindes in jeder Altersstufe zu schaffen. Das bedeutete, dass auch der Lehrplan berücksichtigen und ermöglichen musste, dass Kinder sich ununterbrochen weiterentwickelten. Eine Schule mit geeignetem Lehrplan, den er in seiner Schrift über die Arbeitsschule als Plan für den Lehrer selbst bezeichnet hatte, mit gut ausgebildeten Lehrern würde in seiner Hoffnung zu einem wirklichen Bedürfnis für die Kinder, „wie die Luft, die sie atmen“.¹²⁷⁴ Die harmonische Entwicklung der Kinder zu fördern, war die eine Aufgabe der „Schule der Zukunft“, eine andere, sie in die gesellschaftspolitische Entwicklung einzubinden. „Unser Land ist von der großartigen Arbeit an der Umgestaltung seines Lebens ergriffen worden.“, schrieb Šackij 1925. „Der Zug zu einem besseren Leben verbreitet sich wie eine Welle unter den Bevölkerungsmassen, neue Bedürfnisse und Wünsche sind erwacht, und das Missverhältnis zu den Möglichkeiten ihrer Verwirklichung wird schmerzhaft empfunden.“¹²⁷⁵ Als wichtige Institution für die Umgestaltung des Lebens musste die Schule „leben, sich beunruhigen und die gleichen grundlegenden Aufgaben bewältigen, die der neuen in der Umgestaltung begriffenen russischen Gesellschaft gestellt sind. Die Schule muß den Gesichtspunkt der gesellschaftlichen Tätigkeit für die Prüfung aller ihrer Schritte, Richtungen, Lehrpläne, Methoden und Organisationsformen anwenden.“¹²⁷⁶

Drei Jahre später lobte Šackij dezidiert die „grandiose Revolution, die in unserem Lande stattgefunden hat“, die nicht nur die „sozialen und politischen Bedingungen des Lebens in Sowjetrußland radikal verändert, sondern auch (...) eine ungeheure Umwälzung in der Pädagogik herbeigeführt hat“.¹²⁷⁷ Aus der Terminologie seines Textes „Die sowjetische Schule, ihre Theorie und Praxis“ sprach nun ein überzeugter Sowjetbürger.¹²⁷⁸ Die Russische Revolution hatte sich in der Interpretation Šackijs nunmehr auf die Erziehung und ihre wesentliche Aufgabe, den Sowjetbürger zu erziehen, ausgewirkt: „Die Erfüllung dieser

¹²⁷³ Ebenda, S. 280-281.

¹²⁷⁴ Ebenda, S. 317.

¹²⁷⁵ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Das Studium des Lebens und seine Teilnahme an ihm. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 328.

¹²⁷⁶ Ebenda, S. 332.

¹²⁷⁷ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die sowjetische Schule, ihre Theorie und Praxis. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 358.

¹²⁷⁸ Die sowjetische Schule, ihre Theorie und Praxis war der Text des Referates, das Šackij auf dem 5. Weltkongress der Internationale der Bildungsarbeiter im April 1928 in Leipzig halten sollte. Wie seine Kollegen Epštejn, Pistrak und Šul'gin erhielt er keine Einreisegenehmigung. Nur Pinkevič durfte einreisen, die Referate der anderen wurden verlesen.

Aufgabe bedeutet die Festigung der sowjetischen Gesellschaftsordnung auf lange Jahre hinaus, die Festigung aller großartigen Errungenschaften, welche die Revolution nicht nur in unserem Land, sondern auch der gesamten Welt gebracht hat.“¹²⁷⁹ Šackij trat nun für eine Pädagogik ein, die die Erziehung des Kindes zu einem Sowjetbürger zu ihrer Hauptaufgabe erklärte. In dieser Haltung, die er, wie sein einleitend diskutierter pädagogischer Weg gezeigt hat, seit Beginn der 1920er Jahre nach und nach entwickelte, sah die Germanistin und Erziehungswissenschaftlerin Isabella Rüttenauer (1909-2007) den Grund, warum er sich 1928 gegenüber John Dewey, der ihn Ende Juli/Anfang August 1928 mit einer Gruppe amerikanischer Pädagogen besuchte, kaum aufgeschlossen zeigte. Die Amerikaner waren gekommen, um das neue Leben in Moskau, auf dem Dorf und die pädagogische Arbeit in der Kinderkolonie kennenzulernen.¹²⁸⁰ Ein offenes pädagogisches Gespräch wäre aus Sicht Rüttenauers zu jener Zeit durchaus noch möglich gewesen.¹²⁸¹

Dewey, der seinem Gastgeber am Ende des Besuchs versprochen hatte, über seine „Eindrücke auf der Reise durch Rußland“¹²⁸² zu schreiben, schilderte unter der Überschrift „What are the Russian Schools doing“ die Veränderungen, die er an Šackij und seiner Arbeit zu erkennen glaubte. Seine Eindrücke sind ein weiterer Beleg für die von Gessen und Anweiler beobachtete Entwicklung Šackijs seit Beginn der 1920er Jahre: „The educator of whom I am speaking began as a liberal reformer, not a radical but a constitutional democrat. He worked in the faith and hope that the school, through giving a new type of education, might peacefully and gradually produce the required transformations in other institutions. His pilgrim’s progress from reforming pedagogue to convinced communist affords a symbol of the social phase of the entire Soviet educational movement.“ Seine Beobachtungen sowjetischer Erziehung und Bildung allgemein ließen für ihn nur den einen Schluss zu, den Lenin in die bereits an anderer Stelle zitierten Worte gekleidet hatte: „The school, apart from life, apart from politics, is a lie, a hypocrisy. Bourgeois society indulged in this lie, covering up the fact that it was using the schools as a means of domination, by declaring that the school was politically neutral, and in the service of all. We must declare openly what it concealed, namely, the political function of the school. While the object of our previous struggle was to

¹²⁷⁹ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die sowjetische Schule, ihre Theorie und Praxis. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 358.

¹²⁸⁰ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Amerikanische Pädagogen bei uns zu Gast. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 342-347. In seinem Vorwort zur russischen Übersetzung von Deweys „Einführung in die Erziehungsphilosophie“ war er für Šackij der „beste Philosoph der gegenwärtigen Schule“. Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Vorwort zur russischen Übersetzung von Deweys „Einführung in die Erziehungsphilosophie“. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 421.

¹²⁸¹ Rüttenauer, Isabella. Biographische Einleitung. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. XVI. Sie schreibt aber auch, dass Šackij trotz des von ihm angegebenen Studiums von Marx, Engels und Lenin keine seiner früheren Ideen aufgab, sie lediglich präzisierte, S. XV.

¹²⁸² Ebenda, S. 347.

overthrow the bourgeoisie, the aim of the new generation is much more complex: It is to construct communist society.”¹²⁸³

Die Ziele der Erziehung des sowjetischen Bürgers konnten für Šackij „am besten durch die sowjetische Einheits-Arbeitsschule, die Schule des sozialistischen Aufbaus, verwirklicht werden“.¹²⁸⁴ Sie war nicht allein eine Schule der geistigen Arbeit, sondern eine Schule, die die körperliche Arbeit als Unterrichtsmethode verwendete und Werkstätten für verschiedene Arten von Handarbeit einführte. Die Schaffung einer solchen Schule war für ihn nur „unter Beteiligung der riesigen Massen der schaffenden Bevölkerung“ möglich, und „die Beurteilung der verschiedenartigen Formen der Arbeitstätigkeit der Menschen“ führten aus seiner Sicht, die mit der Krupskajas, Lunačarskijs und auch Lenins übereinstimmte, zum Prinzip des Polytechnismus in der Schule.¹²⁸⁵ Das bedeutete, dass die Kinder nicht nur die sie umgebende Wirklichkeit studierten, sondern auch am Leben selbst teilnahmen. Aberglaube und Religion hatten in der neuen Schule keinen Platz, Jungen und Mädchen wurden gemeinsam erzogen. Die örtlichen Bedingungen, die die Schule umgaben, bestimmten den Lehrplan, den er in drei Lehrbereiche einteilte, die Naturerscheinungen, die Erscheinungen der Arbeitstätigkeit und die Erscheinungen gesellschaftlichen Charakters. Die Kinder sollten zum Verständnis dieser Erscheinungen in ihrer Umgebung erzogen werden, ihre Aufmerksamkeit auf die Beziehungen gelenkt werden, die zwischen Natur, Arbeit und Gesellschaft bestanden. Die Kinder erkannten auf diese Weise die Macht des menschlichen Verstandes, des menschlichen Wissens und die Macht der Wissenschaft, sie erkannten vor allem, dass die Nutzung aller Kräfte der einzelnen Menschen oder Gruppen für das Gemeinwohl nur in der sozialistischen Ordnung des gesellschaftlichen Lebens erreicht werden konnte. Nur in der sozialistischen Ordnung gab es nach den Worten Šackijs keinen Platz für „die Ausbeutung des Menschen durch den Menschen“.¹²⁸⁶

3. Pavel P. Blonskij und die Vollendung der Idee einer Arbeitsschule

„Die Erziehung eines maximal mächtigen sozialen Menschen – das ist unser Endziel. Vollständige Beherrschung der Naturkräfte und vollste Anteilnahme am Leben der Menschheit – das ist unser Ideal.“ (Pavel P. Blonskij 1918)¹²⁸⁷

¹²⁸³ Dewey, John. „What are the Russian Schools doing?“ Impressions of Soviet Russia. In: New Republic. December 5, 1928. Unter: <http://www.newrepublic.com/article/world/92769/russia-soviet-education-communism> (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹²⁸⁴ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Die sowjetische Schule, ihre Theorie und Praxis. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 358.

¹²⁸⁵ Ebenda.

¹²⁸⁶ Ebenda, S. 359.

¹²⁸⁷ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 191.

Drei Jahre nach Šackijs Aufsatz „Auf dem Wege zur Arbeitsschule“ erschien Pavel P. Blonskij's zweiteiliges Buch „Die Arbeitsschule“, das nach Oskar Anweiler „wie ein Brennglas alle vorangegangenen Bestrebungen zusammenfaßt und zugleich in stärkstem Maße die politische und soziale Umwälzung reflektiert“,¹²⁸⁸ und nach den Worten des von Anweiler zitierten F. Kiparisov „auf die russische Lehrerschaft und die ganze pädagogische Welt wie ein ‚wahrhaft neues Wort‘ gewirkt habe, das ‚mit gewaltiger Kraft und Leidenschaft und mit einem befeuernden Glauben an die Möglichkeit der Verwirklichung einer echten werktätigen Schulkommune als Keimzelle der einen werktätigen Gesellschaft gesprochen wurde“.¹²⁸⁹

Auch Lenin hatte sich mit Blonskij's Arbeitsschule auseinandergesetzt. Mit ihrem kurzen Text „Vermerk Lenins auf Blonskij's Buch ‚Die Arbeitsschule“ wollte Krupskaja 1931 daran erinnern, dass Lenin stets „die Entwicklung des Volksbildungswesens sehr aufmerksam verfolgt“ hatte.¹²⁹⁰ Auf „S. 57“ hatte er einen Absatz markiert und damit in ihrer Interpretation seine Übereinstimmung mit Blonskij's Ausführungen gezeigt. Der Absatz beginnt: „22. *Die industriell-sozialistische Kultur*. – Durch die Bildung, die die Schule vermittelt, führt sie ihren Schüler in die Welt der einen oder anderen Kultur ein. Es fragt sich, welche Kultur sehen wir Pädagogen der Industrie- und Arbeitsschule vor uns? Es ist vor allem die Kultur der technisch starken Menschheit. *Für mich klingt es irgendwie seltsam, wenn man mir Technizismus vorwirft* (von Wladimir Iljitsch unterstrichen – N. K.)“ (...) und endet: „Die Kultur verschmilzt eng mit der sozial vollkommenen Gesellschaft. Die Kultur der Zukunft ist eine industriell kollektivistische Kultur, und nur eine Bildung, die an diese Kultur heranführt, ist eine echte Bildung.“¹²⁹¹

Von Vorwürfen frei blieb aber auch der Verfasser der „erste(n) sowjetische(n) Pädagogik der nachrevolutionären Periode“ in der stetig nach neuen pädagogischen Wegen suchenden Sowjetunion nicht. Konstantinov, der schon Šackij bezichtigt hatte, die enge Verbindung von Schulreform und radikaler gesellschaftlicher Umgestaltung nicht erkannt zu haben, warf Blonskij rückblickend vor, mit seinem Entwurf einer Arbeitsschule „die neuen Aufgaben und Ziele der Schule noch nicht klar erkannt“ zu haben, ihm war vielmehr ein „utopischer

¹²⁸⁸ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 177.

¹²⁸⁹ Kiparisov, F. Sovetskaja pedagogičeskaja kniga za desjat' let (Kiparisov, F. Das sowjetische Pädagogikbuch über zehn Jahre). Na putjach (Auf dem Weg zu einer neuen Schule) 1927, Nr. 10, S. 104. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 177. Der Autor war Chefredakteur der Pädagogischen Monatszeitschrift *Narodnyj učitel'* (Der Volkslehrer), Organ des ZK der Lehrer-Gewerkschaft der UdSSR, die von 1924 bis 1935 erschien.

¹²⁹⁰ Krupskaja, N. K. Vermerk Lenins auf Blonskij's Buch „Die Arbeitsschule“. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band I, S. 415.

¹²⁹¹ Ebenda, S. 415-416. Kursiv im Text. Der von Lenin angestrichene Absatz findet sich in Blonskij's Arbeitsschule, II. Teil, S. 190-191.

Maximalismus eigen“.¹²⁹² Nach seinen Worten betonte Blonskij zu sehr „die Rolle der Arbeit in der Schule“ und unterschätzte zugleich „die Bedeutung der geistigen Bildung und der systematischen Kenntnisse“, glaubte darin, den „deutlich hervortretende(n) Einfluß der bürgerlichen Pädagogik (Dewey, Kerschensteiner u.a.)“ zu erkennen.¹²⁹³

Doch im Jahre ihrer Veröffentlichung und in einer Atmosphäre, die pädagogischen Einflüssen aus dem westlichen Ausland noch offen stand, fand Blonskijs Theorie nicht nur in Russland, sondern auch in Deutschland Beachtung. So hieß es im Vorwort des Herausgebers der 1921 erschienenen deutschen Ausgabe, Max Hermann Baeye (1875-1939), Psychologe, Pädagoge und Schulreformer, dass „wir der Überzeugung sind, mit diesem Werke etwas zu bieten, was wir tatsächlich noch nicht besitzen. Das vorliegende Hauptwerk des namhaften russischen Pädagogen stellt nämlich insofern eine eigenartige Erscheinung in der Literatur der Arbeitsschule dar, als hier zum ersten Mal die Theorie und Praxis der reinen ‚Produktionsschule‘, deren Forderung ja auch bei uns ganz neuerdings aufgetaucht ist, ausführlich behandelt wird.“¹²⁹⁴

Während Šackij durch praktische pädagogische Tätigkeiten und Erfahrungen in seinen Sommerkolonien zu theoretischen Schlussfolgerungen kam, ging Blonskij, 1884 in Kiev geboren, den Weg von der Wissenschaft, von der Theorie in die praktische Arbeit. „Bis zur Beendigung der Universität“, erinnerte er sich, „interessierte ich mich überhaupt nicht für Pädagogik, weder studierte ich sie, noch las ich ein pädagogisches Buch.“¹²⁹⁵ Vielmehr studierte er in den Jahren 1902 bis 1907 Philosophie und Psychologie an der Historisch-Philosophischen Fakultät in Kiev. Als Mitglied der Sozialrevolutionäre wurde er in dieser Zeit mehrfach inhaftiert. Ab 1908 unterrichtete er Pädagogik und Psychologie an mittleren Lehranstalten für Frauen und am Lehrerinnenseminar in Moskau. Neben seiner Lehrtätigkeit beschäftigte er sich zwischen 1908 und 1914 mit zahlreichen Pädagogen und fand nach eigenen Worten Anregungen in der Auseinandersetzung mit „Fröbel, Pestalozzi, Marx, Dewey und Scharrelmann“,¹²⁹⁶ worin er sich nicht von Šackij unterschied, bezeichnete schließlich im Vorwort zur Arbeitsschule der zweiten Stufe „Dewey, Marx und die moderne Wissenschaft“ als seine „fast einzigen Wegweiser“.¹²⁹⁷ 1918 wurde er Professor an der

¹²⁹² Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 8.

¹²⁹³ Ebenda.

¹²⁹⁴ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 5. Hier und in den folgenden Zitaten gesperrt im Text des Buches.

¹²⁹⁵ Blonskij, P. P. Kak ja stal pedagogom i imenno takim, kakim ja stal (Blonskij, P. P. Wie ich Pädagoge wurde). In: Rufin, I. P. P. Blonskij v ego pedagogičeskich vyskazyvanijach (Rufin, I. P. P. Blonskij in seinen pädagogischen Aussagen). Moskau 1928, S. 5. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 177.

¹²⁹⁶ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 7. Heinrich Ludwig Friedrich Scharrelmann (1871-1940), deutscher Pädagoge und Schriftsteller.

¹²⁹⁷ Ebenda, S. 128.

Zweiten Moskauer Staatsuniversität, zugleich an der „Akademie für kommunistische Erziehung“ und am Moskauer Pädagogischen Institut. Auf Empfehlung Lenins wurde er 1922 in die Wissenschaftlich-pädagogische Sektion des 1919 gegründeten Staatlichen Gelehrtenrats berufen, dessen Vorsitz Krupskaja innehielt.¹²⁹⁸ Blonskij übernahm die Aufgabe, Lehrpläne für die Komplexmethode als eine mögliche neue Unterrichtsmethode auszuarbeiten, die anstelle der Fächer vier Themenbereiche vorsah, die das wirtschaftliche Leben und den Aufbau des Landes widerspiegelten, nämlich die „Kräfte und Reichtümer der Natur“, „ihre Nutzung durch die Menschen“, „der Mensch als wichtigster Faktor der Produktion und als Mitglied der gegenwärtigen Gesellschaft“ und die „Organisation dieser Gesellschaft“.¹²⁹⁹ Ein Schatten fiel über Blonskijs pädagogische und amtliche Tätigkeiten, als er 1924 ein Buch über die in der Sowjetunion kontrovers diskutierte Pädologie verfasste.¹³⁰⁰ Von 1930 bis zu seinem Tod 1941 arbeitete er am Staatlichen Institut für Psychologie in Moskau,¹³⁰¹ sein pädagogisches Werk wurde nach Aussage Anna Gocks in jenen Jahren der Stalinherrschaft „totgeschwiegen“.¹³⁰² Nicht aber von Krupskaja, die es am Ende ihres 1931 verfassten Textes zu Lenins Vermerk auf Blonskijs Buch „Die Arbeitsschule“ als nützlich erachtete, „unter dem Blickwinkel von heute P. P. Blonskis Buch ‚Die Arbeitsschule‘ wiederzulesen“, da es „viel Interessantes“ enthielt. Unter „viel Interessantes“ verstand sie vor allem Blonskijs Aussagen über die industriell-sozialistische Kultur, die Lenin intensiv studiert, unterstrichen und hervorgehoben hatte, und die zwölf Jahre nach ihrem Erscheinen auch Stalin und seinem „Aufruf, die Technik zu meistern“ von Nutzen sein konnten.¹³⁰³ Sie sollte sich irren. Erst zu Beginn der 1960er Jahre entdeckte die sowjetische Pädagogik Blonskij wieder und würdigte sein pädagogisches Wirken im Vorwort der 1961 in Moskau veröffentlichten „Ausgewählten pädagogischen Schriften“¹³⁰⁴ mit den Worten: „Hochgebildet, ein ausgezeichnete Kenner der

¹²⁹⁸ Zu den Befugnissen des Gelehrtenrats siehe: Über den Staatlichen Gelehrtenrat. Verordnung des Kollegiums der Hochschulabteilung vom 20. Januar 1919, In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 90. Der Staatliche Gelehrtenrat bestand bis zum 19. September 1932.

¹²⁹⁹ Konstantinov N. A., Medynskij E. N. Očerki po istorii sovetskoj školy RSFSR za 30 let (Konstantinov N. A., Medynskij E. N. Skizzen zur Geschichte der sowjetischen Schule in der RSFSR in einem Zeitraum von 30 Jahren). Moskau 1948, S. 121. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 262. Die vier Themenbereiche erinnern an Blonskijs Arbeitsschulkonzept, der somit nicht ohne Grund den Vorsitz der Kommission übernahm, die anstelle der Unterrichtsfächer „Komplexe“ erarbeiten sollte.

¹³⁰⁰ Siehe: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 313. Am 4. Juli 1936 verurteilte ein Beschluss des ZK der KPdSU (B) die Pädologie als „antimarxistische Pseudowissenschaft“. Ebenda.

¹³⁰¹ Ausführliche biographische Angaben zu Blonskij in: Wittig, Horst E. Persönlichkeit und Werk des Reformpädagogen P. P. Blonskij. In: Pavel Petrovič Blonskij. Die Arbeitsschule. Vollständige Ausgabe und Neubearbeitung des ersten und zweiten Teils von Horst E. Wittig. Paderborn 1973, S. 239-248.

¹³⁰² Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937, S. 57.

¹³⁰³ Krupskaja, N. K. Vermerk Lenins auf Blonskis Buch „Die Arbeitsschule“. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band I, S. 416.

¹³⁰⁴ Siehe: Zajakin, Oleg. Die Herbart-Rezeption in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, S. 103-104. Veröffentlicht wurden: Izbrannye pedagogičeskie proizvedenija (Ausgewählte pädagogische

philosophischen, psychologischen und pädagogischen Weltliteratur und mit großer pädagogischer Erfahrung, so stellte sich P. P. Blonskij von den ersten Tagen der Oktoberrevolution an auf die Seite der Arbeiterklasse und gab sein Wissen dem Aufbau der sowjetischen Schule.¹³⁰⁵

Die Schule als „Arbeitsgemeinschaft von Kindern“¹³⁰⁶ und die „soziale produktive Arbeit, d.h. menschliche Tätigkeit, durch die für die Menschheit Nützliches geschaffen wird“¹³⁰⁷ als ihr Herzstück waren die Grundgedanken, die Blonskij in seinem Buch „Die Arbeits-Schule“ detailliert ausführen sollte. Im Gegensatz zu Šackij sah er für ein gesellschaftlich-werktätiges Leben die Handarbeit und die Ausbildung für ein Handwerk bereits zu jenem frühen Zeitpunkt als ungenügend an, eine Handwerks-Arbeitsschule, als dessen Ideologen er Kerschensteiner bezeichnete, stimmte nach seinen Worten „nicht mit der gegenwärtigen, sondern nur mit der veralteten Arbeitsweise überein“,¹³⁰⁸ sie konnte „nicht zur höchsten Lehrmeisterin des Menschen des 20. Jahrhunderts werden“.¹³⁰⁹

3.1 Aufgaben und Ziele der Arbeitsschule Blonskijs

Die Schule als ein Ort des kindlichen Lebens, ein Ort gesellschaftlich bedeutsamer Arbeit, ein Ort, der Technik und Bildung verbindet, diese Schule war die Arbeitsschule, die Blonskij in seinem Werk entworfen hatte, dem „ersten konkreten Buch über die neue russische Arbeitsschule“,¹³¹⁰ wie er in seinen einleitenden Worten betonte. Mit diesem Buch, seiner Vorstellung von einer Arbeitsschule und seiner Interpretation des polytechnischen Bildungsideals beeinflusste Blonskij zu Beginn der 1920er Jahre maßgeblich die theoretische Entwicklung der Sowjetpädagogik. Die industrielle Arbeit war aus seiner Sicht die höchste Arbeitsbildung, „technisch zugänglich für halbwüchsige Kinder und Jugendliche“ und vermittelte daher „keine einseitig technische, sondern eine polytechnische Bildung“. In der Tradition der philosophischen und politischen Ausführungen von Karl Marx, Friedrich Engels und Lenin sah er in der Industrie die „höchste Errungenschaft der Menschheit in ihrer

Werke). Moskau 1961; Izbrannye psichologičeskie proizvedenija (Ausgewählte psychologische Werke). Moskau 1964.

¹³⁰⁵ Zitiert in: Pavel Petrovič Blonskij. Die Arbeitsschule. Vollständige Ausgabe und Neubearbeitung des ersten und zweiten Teils von Horst E. Wittig, S. 268.

¹³⁰⁶ Blonskij, P P. Die Arbeits-Schule, S. 11.

¹³⁰⁷ Ebenda, S. 111.

¹³⁰⁸ Ebenda, S. 12. Zu Kerschensteiner fuhr er fort: „Der Industrialismus und die Maschinenteknik der Gegenwart sind dem Münchner Pädagogen fremd geblieben, der das Erziehungssystem der im Absterben begriffenen Handwerkerordnung rekonstruierte und nicht begriffen hat, was uns eine Maschine lehren kann.“ Ebenda, S. 13.

¹³⁰⁹ Ebenda, S. 13.

¹³¹⁰ Ebenda, S. 7.

Herrschaft über die Natur, zugleich auch die erhabenste Lehrerin des Halbwüchsigen und des Jugendlichen für seine gesamte polytechnisch-wissenschaftlich-philosophische Bildung“.¹³¹¹ Inhalte der Arbeitsschule sollten nach Blonskij nicht „abstrakte ‚Arbeitsprozesse‘“ sein, sondern die konkrete Produktion „in ihrer Ganzheit und ihrem Zusammenhang“.¹³¹² Wie das Arbeitsleben des Menschen sollte sich nach Blonskij auch die Arbeitsschule einer umfassenden Lebensaufgabe stellen, die aus seiner Sicht darin bestand, bestimmte Bedürfnisse zu befriedigen, wie das Bedürfnis nach einer Wohnung, nach Kleidung und Dingen des alltäglichen Lebens. Um dieses Bedürfnis befriedigen zu können, müssten die Kinder in der Schule, ebenso wie die Erwachsenen auf ihren Arbeitsstätten, in einem Kollektiv arbeiten. Die Kollektivarbeit der Kinder organisierte schließlich die Arbeitsschule „in Gestalt des festumrissenen Gesellschaftsorganismus; denn die Arbeit ist der große Organisator der Menschheit, sowohl der Erwachsenen als auch der Kinder“.¹³¹³ Die Arbeit eines Kindes als Teil der Kollektivarbeit und das Kind als Teil des Arbeitskollektivs führten zu gesellschaftlicher Erziehung und Arbeitsdisziplin, aber auch zur Entwicklung besonderer Fertigkeiten in dem Arbeitsbereich, den ein Kind übernommen hatte. Blonskij bezeichnete daher die Arbeitserziehung als „gesellschaftliche Arbeitserziehung“ und verstand die Schule als eine „Arbeitsgemeinschaft von Kindern, eine Arbeitsgesellschaft von Kindern, welche sich beim Prozeß der Arbeitsteilung zu gedeihlicher Erreichung eines einzigen gemeinsamen Zieles organisiert“.¹³¹⁴ Auch Šackij sprach von einer arbeitenden Kindergemeinschaft und hob ebenso wie Krupskaja die Bedeutung der gesellschaftlichen Erziehung und der gegenseitigen Beeinflussung und Bereicherung von Kindern und Erwachsenen, von Schule und Gesellschaft hervor. Neben der praktischen Arbeit hielt er es allerdings für unerlässlich, auch das geistige Vermögen der Kinder anzusprechen und zu fördern. Blonskij dagegen sah ausschließlich in der Industrie die Quelle intensiver und umfassender Bildung. Die Zeit der Handwerksschule, der Illustrierschule und der traditionellen Schule war aus seiner Sicht abgelaufen. Die Handwerksschule bildete nicht mehr länger die Grundlage der zeitgemäßen „polytechnisch-wissenschaftlich-philosophischen Ausbildung“, die in der Vorstellung Blonskij's nunmehr der „Maschinismus und die Wissenschaft“¹³¹⁵ übernahmen. Die Illustrierschule war nach seinen Worten eine Schule des Anschauungsunterrichts mit der „irrigen Meinung“, dass die handwerkliche Arbeit im industriellen 20. Jahrhundert noch die Grundlage für Bildung sein

¹³¹¹ Ebenda, S. 12.

¹³¹² Ebenda, S. 10.

¹³¹³ Ebenda. Šackij bezeichnete diese Lebensaufgabe als „Organisation des Lebens der Kinder“. Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Auf dem Weg zur Arbeitsschule. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 264.

¹³¹⁴ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 11.

¹³¹⁵ Ebenda, S. 13.

könnte. Er betonte, dass die Illustrierschule auf keinen Fall mit der Arbeitsschule verwechselt werden dürfte, dass es zwischen beiden Formen nicht einmal einen natürlichen Übergang gäbe.¹³¹⁶ Keinerlei Zusammenhang bestand zwischen der Arbeitsschule und der traditionellen Schule oder Lernschule, die mit ihrer „beschaulich-theoretischen Verstandeserziehung“ ausschließlich der Erziehung der „nicht arbeitenden Klassen“ diene, sie auf ein „Leben in Müßiggang und dem Schauen höchster Wahrheit und Schönheit“ vorbereitete. Der Lehrplan mit seinen alten Sprachen, der Mathematik, die dem Kapitalismus in die Hände spielte, der Geschichte, die die Wirklichkeit falsch darstellte, und eine Unterrichtsmethode aus „Lehrbuch und Schreibheft!“ erfüllten demzufolge in keinsten Weise die Anforderungen, die das neue Zeitalter, ein „von industriellen und wissenschaftlichen Erfindungen kochendes Jahrhundert“ an die Erziehung der Kinder stellte,¹³¹⁷ nämlich die moderne industrielle Kultur zu beherrschen.¹³¹⁸

Blonskij betrachtete die Erziehung als einen Prozess mit einem Ausgangspunkt und einem endgültigen Ziel. So sollte die „allerfrüheste, d. h. vor dem Schulbesuch liegende Erziehung nichts anderes sein, als eine Ausnützung der natürlichen Spiele des Kindes durch den Erzieher“.¹³¹⁹ Auf den Kindergarten folgte die Elementararbeitsschule, die Schule der ersten Stufe für Kinder zwischen acht und dreizehn Jahren, in der sich nach Blonskij eine „Kinderarbeitsgemeinschaft“ entwickelte und sich „im Prozeß der Arbeitsteilung zur gedeihlichen Erreichung eines gemeinsamen Zieles organisiert“.¹³²⁰ Die Schule der zweiten Stufe, die Arbeitsschule der Jugend von dreizehn bis siebzehn Jahren, waren für Blonskij „Fabrikwerkstatt und Fabrik“ selbst. „Dort, wo die Erwachsenen arbeiten“, so seine Überzeugung, „werden die Halbwüchsigen und die Jugendlichen lernen, und in der Fabrik, die zugleich Schule ist, wird der wissenschaftlich gebildete Arbeiter erzogen werden. Fabrikwerkstatt und Fabrik sind die mächtigen Schatzkammern der höchsten Triumphe des Menschenverstandes über die Natur, und nur gewinnsüchtige menschliche Niederträchtigkeit machte sie zu Sammelstätten von Unwissenheit, Armut und Schweiß.“¹³²¹

„Unsere Schule ist eine Tochter der Industriestadt“, schrieb Blonskij und stellte unter dieser Prämisse die Frage nach der Zukunft des Dorfes in Russland, wie es sich „dieser hohen Schule menschlicher Macht über die Natur und der Einigung des Menschen mit der

¹³¹⁶ Ebenda, S. 14-15.

¹³¹⁷ Ebenda, S. 15-16.

¹³¹⁸ Ebenda, S. 19.

¹³¹⁹ Ebenda.

¹³²⁰ Ebenda, S. 21.

¹³²¹ Ebenda, S. 22.

Menschheit angliedern¹³²² würde. Er zweifelte nicht daran, dass die Industrie, dass Fabriken und Werkstätten auch auf dem Dorfe Einzug hielten, sich die Landwirtschaft in eine landwirtschaftliche Industrie verwandelte. In den „rückständigen und verödeten“ Dörfern etablierte sich aus seiner Sicht unabwendbar die industrielle Arbeitsschule als treibende Kraft des industriellen Fortschritts, das Dorf konnte in ein Stadium industrieller Kultur treten, große industrielle Dörfer und Bezirke konnten als Entwicklungsherde für andere entstehen. Von diesen Dörfern grenzte Blonskij die noch landwirtschaftlich rückständigen Dörfer ab, die er als „vorsintflutliche Bärenhöhlen“ bezeichnete und als „pädagogisches Milieu“ für völlig ungeeignet hielt.¹³²³ Verständnis zeigte er in diesem Zusammenhang dafür, dass viele junge Menschen solche Gegenden verließen, auch deshalb, weil sie niemals „Pflanzstätten der neuen Schule“ sein konnten, die einzig und allein in den industriellen Zentren, in den Hauptstädten und den großen Städten des Landes ihre Wirkung entfalten konnten. Als „Tochter der Industriestadt“ war die industrielle Arbeitsschule „eine Tochter der Stadtkultur“. Für das Dorf konnte sie „Wegweiser und Pionier der Kultur“ werden, für die rückständigen bäuerlichen Gegenden Russlands ein „Stimulans der Industrialisierung des Dorfes“.¹³²⁴ Mit diesen vielfältigen Aufgaben der Arbeitsschule wollte Blonskij verdeutlichen, dass nur diese Schulform den industriellen Fortschritt vorantreiben konnte, dessen Ziel ein vollständig industrialisiertes Land war. Er wollte allerdings nicht allein eine neue, dem sozialistischen System dienende Schulform begründen, sondern eine völlig neue Regierungsform, die die industrielle Arbeitsschule aus seiner Sicht zwangsläufig erforderlich machte. Sein Zukunftsstaat, der auf der Grundlage der industriellen Arbeitsschule basierte, war ein ökonomischer Industriestaat, dessen gesellschaftliche Struktur nach seinen Worten „aus den Produktionsassoziationen hervorgeht“ und dessen Regierung daher „eine gewählte Wirtschaftsverwaltung“ sein musste. „An Stelle des Verwaltens von Personen tritt ein Verwalten der Gegenstände und der Produktion“ lautete sein Zukunftsszenario.¹³²⁵

3.2 Aufbau der Arbeitsschule

Blonskijs Arbeitsschule war eine Schule des gemeinsamen Lebens aller, die ihr angehörten. Das gemeinsame Leben der Kinder begann im Kindergarten, führte über die Arbeitsschule der

¹³²² Ebenda.

¹³²³ Ebenda. Über das Dorf in Russland in der Literatur siehe: Bunin, Iwan. Das Dorf. Frühe Erzählungen. München. Zürich 1976. Bunin, Iwan. Gespräch in der Nacht. Erzählungen 1911. Zürich 2013.

¹³²⁴ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 23. Siehe dazu Blonskijs Ausführungen „Die ersten zwei Jahre in der Dorfschule“. In: Ders. Die Arbeits-Schule, S. 91-93.

¹³²⁵ Ebenda, S. 23.

ersten Stufe in die Arbeitsschule der zweiten Stufe, an deren Ende ein „maximal mächtiger und maximal sozialer Mensch“ stehen sollte, ein Mensch, der die Naturkräfte vollkommen beherrschte und der am Leben der Menschheit in jeder Hinsicht Anteil nahm.¹³²⁶

3.2.1 Der Kindergarten

Der Weg der Kinder zu einem „maximal mächtigen und maximal sozialen Menschen“ begann im Kindergarten, den Blonskij lieber als „Kinderabteilung“ bezeichnete, da er diese Vorform seiner Schule nicht durch „eine chinesische Mauer von den Schulabteilungen“¹³²⁷ getrennt sehen wollte. Lehrmeister der Kleinen sollten die älteren Schüler sein, so wie es früher Vater, Mutter, Bruder und Schwester gewesen waren.¹³²⁸ In der Arbeitsschule lernten alle gemeinsam, die Kleinen, die noch nicht arbeiten konnten, lernten, indem sie den anderen bei der Arbeit zuschauten. Die erste erzieherische Aufgabe der Schule sah Blonskij daher in der Schaffung einer allgemeinen Arbeitsatmosphäre, die für ihn das „gesunde Erziehungsmilieu“ war, an das sich das Kleinkind mit seinem ihm eigenen Nachahmungstrieb spielerisch anpassen würde. „Im Nachahmungsspiel reproduziert das Kind (...) in zusammengedrückter Form die Hauptmomente der Menschheitsentwicklung und bereitet sich nach und nach zur Teilnahme an der realen Lebensarbeit künftiger Jahre vor.“, schrieb Blonskij.¹³²⁹ Es spielte aus seiner Sicht die unterschiedlichsten Tätigkeiten durch, die in der Erwachsenenwelt ausgeführt wurden. Der Erwachsene durfte das freie Spiel des Kindes nicht stören, weder durch Regeln noch durch Eingriffe in den natürlichen Spielablauf. Der Erwachsene, der Erzieher, musste sich mit der Rolle des Beobachters begnügen und mit der Aufgabe, die Tätigkeit und die Beschäftigung des Kindes, wie Blonskij es formulierte, mit einem „W o r t zu bezeichnen“.¹³³⁰ Dieses Wort, das nach Blonskij ein „Tuwort“ sein musste, gab der Tätigkeit des Kindes einen Namen und half ihm, Eindrücke zu unterscheiden. Während das Kind die unterschiedlichen Tätigkeiten der Erwachsenenwelt spielerisch durchführte, lernte es die Arbeitswerkzeuge und die Mechanismen kennen. Die Arbeitswerkzeuge waren in der

¹³²⁶ Ebenda, S. 191.

¹³²⁷ Ebenda, S. 26. Die Kinderabteilung sollte Kinder zwischen sechs und acht Jahren aufnehmen.

¹³²⁸ „So furchtbar und ekelhaft nun die Auflösung des alten Familienwesens innerhalb des kapitalistischen Systems erscheint, so schafft nichtsdestoweniger die große Industrie mit der entscheidenden Rolle, die sie den Weibern, jungen Personen und Kindern beiderlei Geschlechts in gesellschaftlich organisierten Produktionsprozessen jenseits der Sphäre des Hauswesens zuweist, die neue ökonomische Grundlage für eine höhere Form der Familie und des Verhältnisses beider Geschlechter.“ Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 514.

¹³²⁹ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 27.

¹³³⁰ Ebenda, S. 28. Blonskij bezog sich in diesem Zusammenhang auf Fröbel, den er bereits bei seinen Ausführungen über die Kinderabteilung zitiert hatte. Siehe: Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 25, S. 27.

Überzeugung Blonskij's ein herrliches Spielzeug für das Kind. Aber mehr noch als für das Werkzeug selbst interessierte sich in der Hoffnung des Autors das Kind für den Mechanismus des Arbeitswerkzeugs. Indem das Kind ein Spielzeug, das es anstelle der Arbeitswerkzeuge in den Händen hielt, zerlegte und reparierte, lernte es „praktisch und instinktiv“ die für die neue Arbeitswelt so wichtigen „Motoren und Transmissionen“ kennen.¹³³¹ Das Kind interessierte sich nicht nur für die Maschinen, war nicht nur von ihnen hingerissen, es lebte vielmehr in „den Werkzeugen, Motoren und Maschinen“, die „Phantasie, Schöpferium, Gefühl und Verstand des Kindes gefangen“ nahmen. Eine solche Erziehung in der Arbeits- und Maschinenatmosphäre, wie Blonskij sie bezeichnete, galt dem Leben der Industriearbeiter und ihren Kindern. Nur die „nichtarbeitenden Klassen“ konnten sie für „merkwürdig, konstruiert und übertrieben“ halten, ein möglicher Vorwurf an seine Erziehung, den Blonskij selbst schnell entkräftete, da es in Russland, „das zur vollen Industrialisierung des Lebens“ schritt, keinen Platz mehr für „nichtarbeitende Klassen“ geben würde. Mit der von ihm konzipierten „Erziehung der Kinder der arbeitenden Volksmassen in einem Lande“ gab er nicht nur dem Proletariat, sondern auch den Bauern und Handwerkern, wenn sie sich an das industrielle Umfeld gewöhnt hatten, ein Mittel an die Hand, ihre Kinder gut zu erziehen. Über Russland hinaus hoffte Blonskij auf die richtige Erziehung der ganzen Menschheit, „die die Naturbeherrschung und die Gleichheit unter den Menschen anstrebt“.¹³³²

Blonskij beschrieb in seinem Buch mit praktischen Anleitungen, wie das Kind zum Beispiel das Bauen erlernen konnte. Er war sich sicher, dass das Kind, ausgestattet mit einem Kasten voller Bauklötze¹³³³ und getrieben von seinem Nachahmungsinstinkt „Häuschen und Stübchen, Tisch und Bank“¹³³⁴ aufbaute. Ergänzt wurden die Würfel und Klötze durch Materialien, die das Kind in der Natur fand, Sand, Erde, Gras, Moos, Sägespäne und kleine Zweige. Mit Tieren und Menschen aus Spielzeug erschuf das Kind schließlich eine Welt, die der Wirklichkeit sehr nahe kam. Diese Welt begann mit einem Zimmer und endete für das Vorschulkind im Stadtviertel. Blonskij's Lieblingsmotive für die Bauten der Kinder waren Schule, Werkstatt, Fabrik, Laden, Hafen, Bahnhof. Der Fabrik und dem Bahnhof als die Grundlagen des modernen Lebens aus Industrie und Verkehr räumte er Priorität ein.¹³³⁵

Vorwürfe, die ihm aufgrund seiner Priorität für die Industrie und das Industriegewesen auch in

¹³³¹ Ebenda, S. 29.

¹³³² Ebenda, S. 30.

¹³³³ Er benutzte für die „Bauspiele“ die fünfte und sechste Gabe Fröbels. Dabei handelt es sich um Kästen, die mit einer festgelegten Anzahl von Würfeln und Quadern ausgestattet sind, aus denen die Kinder Häuser und Gebäude bauen können. Siehe: Lange, Wichard (Hrsg.). Friedrich Fröbels gesammelte pädagogische Schriften. Osnabrück 1966.

¹³³⁴ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 31.

¹³³⁵ Zu den Bauspielen siehe: Ebenda, S. 31-33.

diesem Zusammenhang gemacht werden könnten, wehrte er mit seiner Überzeugung ab, dass „die Industrie das natürliche Milieu aller Proletarierkinder war.“¹³³⁶ Der Erzieher sollte sich nach wie vor zurückhalten. Seine Aufgabe bestand darin, sich mit dem bauenden Kind über sein Vorhaben zu unterhalten, es auf neue Aufgaben aufmerksam zu machen und ihm Anregungen zu geben. Das Modellieren und Zeichnen, die Bewegungsspiele, zu denen er auch die Volksreigen, das Rollenspiel und das Erkunden der Natur zählte, waren für Blonskij weitere wichtige Tätigkeiten des Kindes, die ihm halfen, sich auf seine zukünftige Arbeit und Rolle in der Gesellschaft vorzubereiten. Spiel, Beschäftigung und auch werktätige Arbeit prägten für Blonskij das Vorschulalter des Kindes. Die werktätige Arbeit unterschied sich von Spiel und Beschäftigung dadurch, dass sie von sozialer Bedeutung war und dem Kind als Pflicht aufgetragen wurde. Zu ihr zählten Haushaltungsarbeiten, Gartenarbeiten und die Gewächspflege, die Pflege der Haustiere und das Aufpassen auf eine Arbeit, die er allerdings als „Handlangertum“ bezeichnete, da sie keine selbständige Arbeit war.¹³³⁷ Jede Arbeit sollte nach seinen Vorstellungen von Liedern begleitet werden. „Die Verbindung der Arbeit mit Gesang“, so Blonskij, „muß fast zur Pflicht gemacht werden.“¹³³⁸

Die vielfältigen Beschäftigungen der Kindergartenkinder, vom bloßen Zuschauen bei der Arbeit bis hin zur Pflege der Haustiere, bedurften nach Blonskij selbstverständlich auch der Pausen, die er Mußstunden nannte, die aber auf keinen Fall dem Nichtstun galten. Er schlug drei Möglichkeiten vor, diese Stunden sinnvoll auszufüllen. Sie konnten dem einfachen Gespräch des Kindes mit dem Erzieher über alltägliche Dinge dienen, jenem Gespräch, das Fröbel nach den Worten Blonskijs als „das übliche Plaudern der Mutter mit ihrem Kleinen“¹³³⁹ bezeichnet hatte und für die Erziehung des Kindes wichtig war. In Blonskijs Arbeitsschulerziehung übernahmen Erwachsene und ältere Kinder der Schularbeitsgemeinschaft die Rolle der Mutter, des Vaters und der Geschwister. Das einfache Gespräch zwischen Kind und Erzieher, das Erzählen, das Betrachten von Bildern, nicht zuletzt auch „Gesang und Musik“ füllten für Blonskij die notwendigen Erholungsphasen des Kindes erzieherisch sinnvoll aus.¹³⁴⁰

Da der Kindergarten Teil der Arbeitsschule war, konnte das Kind vor allem durch das Zusammenleben mit den Erwachsenen lernen. Es nahm teil an dem Unterricht der älteren

¹³³⁶ Ebenda, S. 33.

¹³³⁷ Ebenda, S. 36-39. Bei der Gartenarbeit griff Blonskij wieder auf einen Plan Fröbels zurück, ebenso bei seiner Forderung nach der Verbindung von Arbeit und Gesang.

¹³³⁸ Ebenda, S. 39.

¹³³⁹ Ebenda, S. 40.

¹³⁴⁰ Ebenda, S. 41.

Schüler und an ihrer Arbeit in den Werkstätten. Für Blonskij war es wichtig, dass das Kind, ob als Teilnehmer oder Beobachter, beschäftigt war. Die Verantwortung für eine sinnvolle Beschäftigung konnte nicht allein bei den älteren Schülern und den Erziehern liegen, da die Kinder sich in allen Räumlichkeiten aufhielten. Aus diesem Grunde mussten sie lernen, selbständig zu handeln. „Das Kind soll nur die Anderen nicht stören“, formulierte Blonskij, „es hat nur jene Verpflichtungen, die aus einer Beschäftigung, nicht aber aus dem Wunsche seines Erziehers hervorgehen.“¹³⁴¹ „Kollektivstunden“ und freie Erziehung lehnte Blonskij ab. Während die kollektive Arbeit aus seiner Sicht im Kindergartenalter eine „entpersönlichte Herde“ erzog, die „äußerlich durch die Unteroffiziersenergie einer Kindergärtnerin zusammengehalten wird“,¹³⁴² musste die Freie Erziehung in ihrer Konsequenz bereits die Einrichtung eines Kindergartens ablehnen, der als Ort der Erziehung dem Prinzip der freien Einwicklung des Kindes entgegenstand.¹³⁴³ Blonskij dagegen wollte mit seiner Erziehung die Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes natürlich entwickeln und fördern, ohne Belohnung und ohne Strafe. Bei der Erziehung zu diszipliniertem Verhalten berief er sich auf Maria Montessori, die er mit den Worten zitierte: „Nach und nach überzeugte es sich davon, wie vorteilhaft es sei, ein Mitglied jener so eifrig vor seinen Augen arbeitenden Gesellschaft zu sein (...) Auf diese Weise gelang es, alle Kinder zu disziplinieren.“¹³⁴⁴ Mit der „kindlichen Lasterhaftigkeit“ wandte er sich an Fröbel, mit dem er die Auffassung teilte, dass das Kind nur durch falsche Erziehung, schlechten Einfluss, Strafen und Verweise verdorben werden konnte. Das Kind wieder auf den rechten Weg zu bringen, hieß für ihn daher, „es zu verstehen, zu lenken, die dem Kinde eigenen guten Strebungen zu beleben“.¹³⁴⁵ Selbständigkeit und Selbsttätigkeit erlernten die Kinder durch das Zusammenleben mit den älteren Schülern. Aus diesem Grunde maß Blonskij der Zahl der Erzieherinnen keine so große Bedeutung bei, weitaus wichtiger war ihre Persönlichkeit, von der er erwartete, „über den Geist industriellen Arbeitslebens“ zu verfügen. Auf den Punkt gebracht konnte für Blonskij „nureine Erzieherin aus dem Volke (...) die Kinder des Volkes guterziehen.“¹³⁴⁶

¹³⁴¹ Ebenda, S. 44.

¹³⁴² Ebenda. Er berief sich mit dieser Haltung auf Maria Montessori: Das Kind ist Baumeister seines Selbst. Der Erwachsene ist der Helfer des Kindes.

¹³⁴³ Ebenda. Hier verwies er auf Ellen Key und ihr Buch „Das Jahrhundert des Kindes“.

¹³⁴⁴ Ebenda, S. 45.

¹³⁴⁵ Ebenda.

¹³⁴⁶ Ebenda, S. 47.

3.2.2 Die Arbeitsschule der ersten Stufe

Seine Ausführungen über die Arbeitsschule der ersten Stufe leitete Blonskij mit den „pädagogischen Vorurteilen der Lernschule“ ein, die im Wesentlichen der Entstehung der neuen Schule entgegenstanden. Sie hießen „Unterrichtsstunde“, „Schulfächer“ und „Schulklasse“. Die Unterrichtsstunde lehnte Blonskij ab, da aus seiner Sicht die Lehrer der alten Schule davon ausgingen, dass der Lernstoff „lediglich von dem Zeiger seiner Uhr“ bestimmt wurde. Blonskij hielt es für unsinnig, allen Fächern die gleiche Zeit einzuräumen und konnte nicht nachvollziehen, woher der „mystische Glauben“ an den pädagogischen Sinn einer solche Stunde kommen konnte. Er vertrat vielmehr die Auffassung, dass das Thema und das Interesse der Schüler an einem Thema den Zeitraum einer Unterrichtseinheit bestimmen sollten. Auch die in den Unterrichtsstunden der alten Schule vorherrschenden Erklärungen des Lehrers und das Aufsagen der Schüler lehnte er ab. Ein guter Unterricht war für Blonskij ein Unterricht, in dem der Schüler mit der Hilfe des Lehrers selbst die Aufgaben richtig lösen konnte.¹³⁴⁷ Die Schulfächer als zweites pädagogisches Vorurteil waren für Blonskij dafür verantwortlich, dass sich noch keine Schule in der Form eines geschlossenen Organismus entwickeln konnte. Im Schulalltag der alten Schule folgten Stunden unterschiedlichen Inhalts aufeinander, die nicht miteinander verbunden waren. Blonskij aber war der Auffassung, dass Gemeinsamkeiten zwischen den Fächern bestanden und vor dem theoretischen Unterricht das wirkliche Leben gelehrt werden musste, mit dem für ihn die Bildung begann.¹³⁴⁸ In der Schulklasse, dem dritten pädagogischen Vorurteil der Lernschule, sah er „ein Gemisch von verschiedenartigsten Individuen, das sorgfältig von einem ebensolchen anderen Gemisch isoliert wird“,¹³⁴⁹ ohne Rücksicht auf die Fähigkeiten und Möglichkeiten des einzelnen Schülers. Schulklassen, Schulfächer und Schulstunden zerstörten somit „die Ganzheit und die Folgerichtigkeit der Beschäftigungen des Kindes“, die Blonskij in der Arbeitsschule verwirklichen wollte.¹³⁵⁰ „Wir stehen vor einem langen und hartnäckigen Kampf für die neue Schule“, lautete die Bilanz seiner Auseinandersetzung mit den Gepflogenheiten der Lernschule, „und wir werden sie mit viel mehr Mühe durchzusetzen haben als alles andere.“

¹³⁴⁷ Ebenda, S. 48. Selbständigkeit und Selbsttätigkeit sollten die Kinder bereits in der „Kinderabteilung“ auf dem Wege zur Arbeitsschule der ersten Stufe erlernen.

¹³⁴⁸ Ebenda, S. 49.

¹³⁴⁹ Ebenda, S. 50.

¹³⁵⁰ Ebenda. Sackij hielt als Vorurteile, die der Verwirklichung der Arbeitsschule im Wege standen, die unbedingte Vorbereitung auf das zukünftige Leben und die Festlegung auf einen Zyklus von Kenntnissen fest. Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Auf dem Weg zur Arbeitsschule. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 250.

Wenn wir sie aber einmal erobert haben werden, dann wird das Volk allen Grund haben, einen endgültigen und entschiedensten Sieg zu feiern.“¹³⁵¹

Blonskij nach eigenen Worten hartnäckig zu erkämpfende Arbeitsschule bedeutete nicht hinsetzen, zuhören, zusehen und aufnehmen, sondern „kulturell-werktägliches Leben des Kindes, geschaffen von den Kindern selbst unter Teilnahme der Erwachsenen“.¹³⁵² Sie sollte nicht wie die „vom Leben losgelöste Schule“ vor allem im Winter unterrichten, sondern mit dem Schuljahr im Frühjahr beginnen, wenn die Natur und das gesellschaftliche Leben den Kindern und Schülern ausreichend Material für ihre vielfältigen Tätigkeiten bot. Folgerichtig konnte für Blonskij daher die Arbeitsschule ein „leerer Platz sein, und die Schüler nicht Gäste, die in ein hergerichtetes Haus kommen, sondern kleine Robinsone“.¹³⁵³ Als „Robinsonade“ betrachtete Blonskij den Sommer zwischen dem Ende der Kinderabteilung und dem Eintritt in die Arbeitsschule, in dem das Kind das Leben in und mit der Natur, handwerkliche und industrielle Arbeit in so vielfältiger Weise kennenlernte, dass es „in seiner Entwicklung teilweise die Entwicklung der Menschheit wiederholt“.¹³⁵⁴

Im Idealfall vorbereitet durch zwei Jahre Kinderabteilung und die Sommer-Robinsonade trat das Kind in die Arbeitsschule der ersten Stufe, die Elementar-Arbeitsschule, ein. Aber es gab auch Kinder, die ohne Vorkenntnisse, „unentwickelt und kenntnisarm“, in die Schule kamen. Ihnen musste besondere Aufmerksamkeit gelten. In festlichem Rahmen wurden die neuen Schüler von den älteren Schülern und dem Lehrer empfangen und ohne viele Worte davon in Kenntnis gesetzt, was von ihnen erwartet wurde, wenn sie morgens in die Schule kamen und sie nach dem Unterricht verließen. Blonskij fasste diese Erwartungen in die Worte „Kleidung, Reinlichkeit, Ordnung, Aufräumen, Anziehen, Hinausgehen“.¹³⁵⁵ Lesen erlernten die Kinder nicht mit „Fibeln oder Lehrmitteln“, sondern „nach Montessori“ mit Buchstaben, die von den älteren Schülern in kollektiver Arbeit hergestellt wurden.¹³⁵⁶ Wie die Erzieherin in der

¹³⁵¹ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 51. Neben den drei pädagogischen Vorurteilen nannte er als weitere das Misstrauen gegen das Kind und das Leben, die Forderung, dass sich alle mit einem und demselben beschäftigen sollen, die Identifizierung der Lehrertätigkeit mit dem Dienst eines Beamten, die Überschätzung abstrakten Denkens, die Vorliebe für das Buch und Abneigung gegen das Handwerk, das Hinüberschleppen der Kinder in die nächste Schulstufe, Einstellungen, die nach seinen Worten immer noch sehr lebendig sind. Ebenda, S. 50-51.

¹³⁵² Ebenda, S. 51.

¹³⁵³ Ebenda, S. 52.

¹³⁵⁴ Ebenda, S. 57. Auch Šackij verwendete für die Anfänge seiner Arbeit mit Kindern auf dem Lande den Begriff „Robinsonade“. „Es ist immer wunderschön, ein neues Leben zu beginnen, zumal vom ersten Anfang an. Wahrscheinlich steckt daher so viel Anziehendes in der Idee einer Robinsonade – dieser ewigen Idee einer Auffrischung unseres Lebens.“, formulierte er zu Beginn des 1. Kapitels seiner Schrift „Kinder – die Schaffenden der Zukunft“. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 67.

¹³⁵⁵ Blonskij, P.P. Die Arbeits-Schule, S. 60.

¹³⁵⁶ Ebenda. Blonskij wies in diesem Zusammenhang auf Maria Montessoris Buch „Selbsttätige Erziehung“. Stuttgart 1920, S. 254 f. hin.

Kinderabteilung war auch die Lehrerin in der Schule vor allem Beobachterin, Selbständigkeit und Selbsttätigkeit des Kindes standen wie immer an erster Stelle.

„Wir haben rein gar nichts! Was aber brauchen wir denn?“ Mit diesen Fragen betonte Blonskij erneut, wie er die Arbeitsschule sah, nämlich als eine Schule des Lebens, als einen „leeren Platz“¹³⁵⁷, den die Schüler mit Leben und Arbeit ausfüllten. Und in diesem Sinne diente „das werktätige Leben der Umgebung als Unterrichtsstoff für das erste Jahr“.¹³⁵⁸ Am Beginn des Jahres stand eine Liste der Dinge des täglichen Bedarfs, die die Schüler kaufen mussten und die Orte, wo sie sie kaufen konnten. Wie von selbst entstanden auf diese Weise Themen, die mit dem Handel im Stadtviertel verbunden waren. Die Kinder erschlossen sich durch ihre Einkäufe eigenständig die Straßen und Gassen ihres Viertels, die Läden mit ihren unterschiedlichen Waren. Auf das Stadtviertel erfolgte die Erkundung des Zentrums, da das Kind nicht alle Waren im Viertel kaufen konnte. Im Zentrum begegneten dem Kind soziale Institutionen und die Frage, wofür diese Institutionen da waren. Auf diese Weise sammelte es ein „ungeheures Material an Eindrücken und Beobachtungen“,¹³⁵⁹ die ihm als Anschauungs- und Unterrichtsmaterial dienten. Themen der nachfolgenden Monate waren Berufe. Durch die Berufe sollten die Schüler die Bedeutung der menschlichen Arbeit in ihren unterschiedlichen Facetten kennen lernen, als unbedingt notwendige Arbeit, die für das alltägliche Leben unabdingbar war, und als Arbeit für das Allgemeinwohl, aus der sich die Frage ergab: „Wer arbeitet für dich?“ Exkursionen und Gespräche dienten als Unterrichtsmethoden.¹³⁶⁰ Auf ihren Exkursionen lernten die Kinder die Stadt, das Land, die Natur kennen, das menschliche Leben, das sich in diesen unterschiedlichen Lebenswelten zu allen Jahreszeiten abspielte. Eindrücke unterrichteten das Kind im ersten Schuljahr über das Leben und die Arbeit. Aus diesem Grunde konnte nach Blonskij auch die Schule selbst „leer“ sein.¹³⁶¹

Die „Entwicklung der Verstandesfertigkeiten“¹³⁶² der Kinder durften im ersten Schuljahr selbstverständlich nicht vernachlässigt werden. Blonskij bettete sie ein in seine Erziehung zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit in dem Sinne, dass die Kinder Aufgaben selbständig lösen lernten. „Wir haben keine Bücher?“, konnte eine Frage lauten.

¹³⁵⁷ Ebenda, S. 52. Šackij beschrieb diesen „leeren Platz“ mit den Worten: „Das Landhaus war gut für eine Robinsonade geeignet. In der Tat war in ihm fast nichts vorhanden.“ Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Kinder – die Schaffenden der Zukunft. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 73.

¹³⁵⁸ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 61.

¹³⁵⁹ Ebenda, S. 63.

¹³⁶⁰ Ebenda. Blonskij verwies auf das Buch von Scharrelmann, Heinrich. Goldene Heimat. Für den Anschauungsunterricht und die Heimatkunde, mit Beispielen aus dem Unterricht. Hamburg 1908.

¹³⁶¹ Siehe dazu: Ebenda, S. 64-67.

¹³⁶² Ebenda, S. 67.

„Wo sollen wir sie kaufen? Wie erfahren wir das? Wie findet man das Geschäft nach einer gegebenen Adresse?“ waren die Aufgaben, die sich daraus ergaben.¹³⁶³

Wenn das Kind gelernt hatte, mit dem Bleistift umzugehen, begann der Schreib- und Leseunterricht mit den Vokalen, nach einem Monat mit Worten und nach zwei bis drei Monaten konnten die Kinder ein beliebiges Wort mit Tinte in ein Heft schreiben. Das Lesen begann mit dem Lesen einzelner Wörter, die als Aufschriften auf Gegenständen angebracht waren. Was die Mathematik betraf, so bezeichnete Blonskij sich als einen „schroffen Gegner des abstrakten Betreibens der Mathematik in der Elementarschule“. Im Gegensatz zu der in der Elementarschule unterrichteten „Z ä h l - u n d M e ß t e c h n i k i n A n w e n d u n g a u f a l l e D i n g e, die hergestellt oder beobachtet werden“,¹³⁶⁴ wollte Blonskij in seiner Schule jene Dinge zählen, die in der Natur vorkamen. Daher beschäftigten sich die Kinder sehr lange mit den ersten zehn Zahlen, die aus seiner Sicht die Grundlage der unendlichen Zahlenwelt waren. Die sich daran anschließenden Übungen mit den Zahlen von eins bis zwanzig legten die Grundlage für das Rechnen mit allen Zahlen, die das Kind noch erlernte. Auch für die Mathematik galt, durch das Leben und nicht durch Unterrichtsstunden zu lernen, nicht durch Mathematikaufgaben, sondern durch praktische Herausforderungen, die dem Kind im Alltagsleben begegneten.¹³⁶⁵

Die theoretische Wissensvermittlung wurde im Schulalltag überlagert von praktischer Arbeit in jeglicher Form. So lernte der Schüler im ersten Schuljahr auch das Leben auf und mit dem Land kennen, als Ackersmann, Arbeitsgenosse und Naturforscher. Er lernte, ein Beet zu vermessen, ein Versuchsfeld abzustecken, Vorgänge, die seine mathematischen Fähigkeiten herausforderten. Hatte er ein Stück Land abgesteckt, konnte sich der Schüler mit dem Boden, seiner Beschaffenheit, seiner Bearbeitung beschäftigen. Er düngte, pflügte, grub den Boden um, säte und pflanzte, schuf sich selbst die theoretischen Grundlagen einer ertragreichen Landarbeit.¹³⁶⁶ Pflug, Egge und Sämaschine vermittelten dem Schüler technische Kenntnisse „a u f n a t ü r l i c h e W e i s e“, führten nach Blonskij dazu, dass das Kind durch die von ihm erworbenen Eindrücke zu einer philosophischen Verallgemeinerung befähigt würde. Es erkannte, dass die Geräte „die Fortentwicklung und der Ersatz der Hände“ waren. Die landwirtschaftlichen Geräte bereiteten vor dem Kind die „Geschichte der Hand“ aus.¹³⁶⁷ Doch das Kind erlernte durch seine praktische Arbeit auf dem Feld und mit landwirtschaftlichen Maschinen nicht nur die Entstehungsgeschichte der Maschinen kennen, sondern auch die

¹³⁶³ Ebenda.

¹³⁶⁴ Ebenda, S. 70.

¹³⁶⁵ Siehe: Ebenda, S. 70-73.

¹³⁶⁶ Ebenda, S. 75-78.

¹³⁶⁷ Ebenda, S. 79.

Grundlagen der Genossenschaft und der Sozialwirtschaft, die methodischen Voraussetzungen für die soziale Erziehung des Kindes. Die landwirtschaftliche Arbeit, in deren Verlauf sich das Kind auch mit Pflanzen, Blumen und Tieren vertraut machte, die Naturwissenschaft kennenlernte, endete mit der Ernte. Obst, Gemüse und Getreide wurden geerntet, das Getreide gedroschen und gemahlen, Brot gebacken. Maschinen kamen zum Einsatz, so dass sich das Kind mit anspruchsvoller Arbeit, mit Technik und mit der Organisation der Arbeit auseinandersetzen musste, Schlussfolgerungen zog und Erkenntnisse sammelte, die ihm verloren gingen, wenn die Schule wie üblich in der Sommerzeit geschlossen wäre. Blonskij schloss seine Ausführungen über die Beziehung zwischen Kind und Landleben mit einem Appell an die Leser, den er als das Programm seiner Schule bezeichnete: „Lebet also wie kulturelle, werktätige Landleute, und möge diese unmittelbare werktätige Arbeit an der Natur Euch in derselben Weise lehren und erziehen, wie sie die ganze Menschheit gelehrt und erzogen hat, die einst ein analoges Leben führte. Hierin liegt das Programm unserer Schule.“¹³⁶⁸

Die Phasen, die das Kind im ersten und zweiten Jahr in der Arbeitsschule durchlief, begannen mit den von Blonskij als Robinsonade bezeichneten Sommermonaten, die im Idealfall den Übergang von der Kinderabteilung in die Schule bildeten. Im Winter des ersten Jahres erzogen die vielfältigen Aufgaben der Schule ein Kind, das ein „liebvoll-aufmerksames Auge für das sozialwerkttätige Leben in der Umgebung“ hatte, im Sommer des zweiten Jahres „den Genossenschaftler und Gemeinde-Ackersmann“, im Herbst schließlich sollte „der kulturelle Organisator des Hauslebens“ erzogen werden.¹³⁶⁹ Das Aufräumen der Schule stand am Beginn dieses Erziehungsprozesses. Die damit verbundenen Arbeiten machten es nach Blonskij erforderlich, diese aufzuteilen, so dass die Kinder unterschiedliche Arbeitsfelder kennenlernten. Aus den Reinigungsarbeiten in der Schule ergaben sich wie schon aus den Arbeiten in der Natur und auf dem Feld weitere Themengebiete, die das Kind von der Praxis in die Theorie führten. Am Beispiel des Samovars soll an dieser Stelle Blonskijs idealisierte Unterrichtsmethode aufgezeigt werden. Der Samovar führte zu den Themen: „Die Holzkohle und ihre Gewinnung; das Aufsteigen des erwärmten Wassers; der Luftzug in der Esse; die Bedeutung des Deckels und des Sicherheitsventils des Samowars; der Kesselstein und die Verzinnung; der Tee und der Teebaum; die Präparation des Tees und seine verschiedenen Arten; die Wirkung des Tees, des Kaffees und des Alkohols; der Zucker, die Zuckerplantage und die Zuckerfabrik, die Arten des Zuckers und seine Bedeutung; die Milch und die

¹³⁶⁸ Ebenda, S. 81.

¹³⁶⁹ Ebenda, S. 82.

Milchprodukte; (...).“ Die Aufzählung der sich aus dem Samovar ergebenden Unterrichtsthemen endete mit „Servieren, Diät und Magenkrankheiten“. ¹³⁷⁰ Dieses System der Themenfindung zog sich durch die gesamte Schulzeit der Arbeitsschule der ersten Stufe. Aus einer Tätigkeit, aus einem Begriff ergaben sich für die Schüler die unterschiedlichsten Lernfelder. Es basierte auf Blonskijs Überzeugung, dass „alles Wissen aus einer g ü n s t i g e n G e l e g e n h e i t und aus der Arbeit“ ¹³⁷¹ hervorging.

Die werktätige Arbeit der Schüler verlangte nach Pausen und Erholung. Wie schon die Pausen im Kindergarten sinnvoll genutzt wurden, sollte auch die Erholung von der werktätigen Arbeit rationell organisiert sein. Während die werktätige Arbeit Pflicht des Kindes war, durfte es während der Erholungsphase zwar von niemandem erzogen werden, aber auch nicht einfach „müßig dahinvegetier(en)“, sondern sich durch Spiele beschäftigen, die abhängig vom Alter waren. Wettkampfspiele mit komplizierten Spielregeln gewöhnten das Kind beispielsweise „an eine gesetzmäßige Tätigkeit im Interesse eines Ganzen“, lehrte es, für eine gemeinsame Sache zu kämpfen. ¹³⁷²

Im zweiten Schuljahr galt es, das Interesse der Schüler am Buch zu fördern. Da aber die Kinder nach Blonskijs Meinung noch unerfahren in der Technik des Lesens waren, sollten sie Texte lesen, die für ihr Alter geeignet waren. Als Autoren schlug er Tolstoj und Ušinskij vor, zum Lesestoff sollten Märchen, Fabeln, Sagen und Erzählungen gehören. Die Kenntnisse im Rechnen und im Schreiben wurden im zweiten Schuljahr erweitert und vertieft.

Im Frühjahr ging der ältere Schüler gemeinsam mit den jüngeren Schülern in die Natur, um erneut ein Stück Land zu bearbeiten. Die landwirtschaftlichen Maschinen hatte er schon beobachten können, im neuen Schuljahr standen daher die Arbeit der Maschine, ihre Handhabung, ihre Pflege und ihr Bau im Mittelpunkt. Das Kind lernte die Bedeutung der Genossenschaft und der Kommune genauer kennen, erfuhr, dass seine Arbeit auf dem Land nur gemeinsam mit der Genossenschaft und der Kommune zu verwirklichen war. ¹³⁷³ Jeder Versuch, eine solche Arbeit individualistisch, sogar ohne die Hilfe der Kinder durchzuführen, musste aus Blonskijs Sicht utopisch bleiben. „Mit dem allgemeinen Leben in seinen höchsten Aeüßerungen muß man in Eins gehen!“, appellierte er an seine Leser. „– Andernfalls wird die Antwort auf alle Pläne der Arbeitsschule in Ewigkeit ‚unmöglich‘ lauten.“ ¹³⁷⁴

Vor dem Hintergrund ihrer Kenntnisse und Erfahrungen traten die älteren Schüler nun unter neuen Gesichtspunkten an die Arbeit in der Natur heran, ihre Arbeit erhielt einen

¹³⁷⁰ Ebenda, S. 85.

¹³⁷¹ Ebenda, S. 86.

¹³⁷² Ebenda, S. 87.

¹³⁷³ Siehe dazu: Ebenda, S. 87-94.

¹³⁷⁴ Ebenda, S. 94.

„experimentellen Charakter“. Die Kinder jäteten das Unkraut, kultivierten Pflanzen, unterhielten sich über ihre Erträge und lernten dadurch den Kampf ums Dasein und die Rolle der Pflanzen für die Natur kennen. Die Natur führte die Schüler in die Heimatkunde ein, ihr direkt aus der Natur erworbenes Wissen festigten sie mit der Lektüre von Büchern über die Landwirtschaft und Erdkunde. Im Herbst nahmen die Kinder jede werktätige Arbeit auf, die im Hause durchgeführt werden konnte. Blonskij unterteilte diese Arbeit in die Produktion von Kleidung und von Holz- und Metallgegenständen. Bei der Herstellung von Kleidungsstücken eröffnete sich dem Schüler wie in allen anderen Bereichen ein weites Erkenntnisfeld.¹³⁷⁵ Das Spinnen und Weben führte ihn ein in die Geschichte des Spinnrads und des Webstuhls, in die Philosophie der Maschine, die ihnen „die Erhabenheit der Technik und somit die „ganze Ausbeutung der werktätigen Arbeit“¹³⁷⁶ vor Augen führte. Darüber hinaus sah Blonskij in der Arbeit an den Maschinen, in diesem Fall an Spinnrad und Webstuhl, „eine vorzügliche Erziehung zur Disziplin“, betonte wiederum, dass das Lied in der schulischen Arbeit von wesentlicher Bedeutung war, ebenso das Erzählen und Vorlesen. Singen, Vorlesen, Erzählen nahmen bereits im Kindergarten eine wichtige Rolle in der Erziehungsarbeit ein.¹³⁷⁷ Blonskij zog Pestalozzi als jenen Pädagogen heran, der die disziplinierende Wirkung werktätiger Arbeit „für eine Schar lärmender Kinder“ richtig erkannt hatte. Werkstätige Arbeit, davon war Blonskij überzeugt, machte es möglich, „die Kinder buchstäblich alles zu lehren“.¹³⁷⁸ Die werktätige Arbeit im Haus führte die Kinder in die Geschichte der werktätigen Arbeit ein, die Blonskij im Sinne der kommunistischen Ideologie in die Perioden primitive Arbeit, Hauswirtschaft mit Sklaverei, gutsherrliche Wirtschaft mit Sklaverei, häusliches Handwerk, Manufakturkapitalismus und schließlich Großindustrie unterteilte.¹³⁷⁹ Den Kindern blieb der ganze Winter, um diese Perioden durchzuspielen, Vorstellungen zu organisieren, die schließlich auch vor Erwachsenen aufgeführt werden konnten.

Der dritte Sommer in der Natur galt dem Baum und der Forstwirtschaft. Das Kind beobachtete, arbeitete im Wald, experimentierte, hielt seine Beobachtungen und Versuche schriftlich fest, beschrieb seine Erfahrungen auf Exkursionen, las Literatur über den Wald und das Leben im Walde, aber nicht nur Fachliteratur, sondern auch Poetisches. Die Arbeit im Garten und auf dem Feld präsentierte sich dem Kind in neuer, in fortgeschrittener Form. Es lernte zu säen, zu pflanzen, zu pflegen. Auf dem Feld bekämpfte es Schädlinge, düngte, lernte die Formen der Felderwirtschaft kennen. Wie im Wald waren auch im Garten und auf dem

¹³⁷⁵ Ebenda, S. 94-97

¹³⁷⁶ Ebenda, S. 97.

¹³⁷⁷ Ebenda, S. 98. Blonskij stellte eine Liste von Büchern für das, wie er es nannte, kollektive Lesen, zusammen.

¹³⁷⁸ Ebenda.

¹³⁷⁹ Ebenda, S. 99.

Feld Beobachten und Arbeiten die wichtigen Lehrmethoden, deren Erkenntnisse und Ergebnisse das Kind schriftlich dokumentierte. Die Kinder durften sich die Themen selbst aussuchen und frei schreiben.¹³⁸⁰ Im Herbst standen für die Schüler Tischlerarbeiten im Hause an erster Stelle, die in Zimmermannsarbeiten mündeten. Blonskij plädierte an dieser Stelle für die Einrichtung einer eigenen Schulwerkstatt. Wie ein Erwachsener ging der Schüler zur Arbeit, musste zahlreiche Pflichten beachten, war Teil des sozialen Lebens. Weder Schule noch Familie konnten aus Sicht Blonskijs dem Kind eine solche soziale Erziehung bieten wie die Arbeit in einer Werkstatt. Aus den Zimmermannsarbeiten, die den Tischlerarbeiten folgten, ließen sich über den Hausbau die Epochen der russischen Geschichte und der Weltgeschichte erschließen.¹³⁸¹ Ein solcher Weg war deshalb der einzig richtige, da im Verständnis Blonskijs in der Arbeitsschule „die Geschichte vor allen Dingen Geschichte der Arbeit und der Lebensweise der Völker“ war.¹³⁸² Das letzte Jahr in der Arbeitsschule der ersten Stufe stand unter dem Motto der „Sieg der Arbeitsschule über das Metall“.¹³⁸³ Nachdem sich das nunmehr zwölfjährige Kind zu Beginn des Schuljahres mit der Bienenzucht und Fischzucht auseinandergesetzt, im Sommer den Bergbau kennengelernt hatte, stand zum Abschluss des Jahres das Metall auf dem Stundenplan. Dieses Thema war von großer Bedeutung, da Blonskij das Zeitalter, in dem er lebte, als das Zeitalter des Metalls bezeichnete. Die Schüler sollten einen Teil ihrer Zeit in der Werkstatt, den anderen in der Schule verbringen.¹³⁸⁴ „Unser Schüler“, formulierte Blonskij, „durchläuft gleichzeitig zwei Schulen: Eine ‚Hausschule‘ (d. h. in der Schule selbst) und eine zweite als ‚Schüler‘ (in der Werkstatt). Nebenbei bemerkt wird hierdurch sein vorjähriges soziales Wissen vertieft.“¹³⁸⁵ Ziel war es nicht, einen Metallarbeiter auszubilden, denn das gehörte nicht zu den Aufgaben der Bildungs-Arbeitsschule Blonskijs, sondern das „praktische Kennenlernen“ der Werkzeuge und der Arbeitsabläufe. Zur Vertiefung der Kenntnisse dienten zahlreiche Exkursionen in Fabriken, in denen der Schüler das Leben in den Fabriken, die technischen und sozialen Bedingungen vor Ort kennenlernen konnte, „im Laboratorium der Herstellung der allervollkommensten Werkzeuge“, wie Blonskij die Fabrik bezeichnete.¹³⁸⁶

¹³⁸⁰ Ebenda, S. 101-103.

¹³⁸¹ Ebenda, S. 105-105.

¹³⁸² Ebenda, S. 105. Blonskij verwies an dieser Stelle darauf, dass Helden der Geschichte in die Periode der Legenden gehörten.

¹³⁸³ Ebenda, S. 106.

¹³⁸⁴ Ebenda.

¹³⁸⁵ Ebenda, S. 107.

¹³⁸⁶ Ebenda, S. 108.

Die Stellung der Arbeit in der neuen sowjetrussischen Gesellschaft und ihre sozialen Probleme sollten das Schuljahr abschließen, unterteilt in die Themenbereiche die Fabrik, die Großindustrie, der Arbeiter, der Welthandel, die Verkehrswege, der Handel Russlands, die Industrie Russlands, seine historische Entwicklung und seine politische Struktur, verglichen mit der politischen Struktur anderer Länder, der historischen Erklärung politischer Fragen und internationaler Beziehungen. Wie stets stand als Lehrmethode die Beobachtung an erster Stelle, begleitet von tiefergehenden Kenntnissen aus Büchern, öffentlichen Referaten und Besprechungen. So kam auch der Literatur eine wichtige Rolle zu. Das Kind war nach Blonskij nunmehr der Aufgabe gewachsen, eigenständig Bücher zu abonnieren, Vorlesungen über klassische und zeitgenössische Schriftsteller zu gestalten, schließlich im Rayon, Dorf, Klub, Zirkel und in sozialen Organisationen mit Referaten als Teil der sozialen Erziehung öffentlich aufzutreten.¹³⁸⁷

Blonskij's Arbeitsschule wollte dem Kind des neuen Zeitalters die Bildung bieten, die die neue Gesellschaft benötigte. Der „kleine Industrialist“,¹³⁸⁸ wie Blonskij seinen Schüler nannte, verstand die zeitgenössische Kultur. Er hatte schließlich alle Formen des sozialen Lebens durchlaufen, die Familie, die Schule, die Genossenschaft, die Kommune, die Werkstatt und die industrielle Lebensweise, die werktätige Arbeit seiner Zeit in all ihren Facetten erlebt, sich die unterschiedlichsten Wissensgebiete erschlossen, Kunst und Kultur erschaffen. „Soziale produktive Arbeit“ war das Herz der Arbeitsschule.¹³⁸⁹ Das werktätige Leben, das das Kind umgab, öffnete ihm die Augen für den Menschen und die Menschheit, erweckte sein Mitgefühl. Die werktätige Arbeit, die dem Gemeinwesen, der Gesellschaft diente, war daher in den Augen Blonskij's das „Allermenschlichste“ und machte die Arbeitsschule zu einer humanistischen Schule.¹³⁹⁰ Das Kind, das die Arbeitsschule durchlaufen hatte, war „ein Bruder und Mitarbeiter aller Werktätigen, scharfsichtig in Bezug auf Menschheit und Gegenwart, gegenwärtig, allgegenwärtig und gleichzeitig kindlich durch sein altruistisches Gemüt und poetisches Gefühl, in Technik, Wissenschaft, Kultur und Kunst lebend“.¹³⁹¹ Allein der „kleine Industrialist“ besaß für Blonskij die praktischen und theoretischen Fähigkeiten, das menschliche Leben zu gestalten, das die gegenwärtige historische und wirtschaftliche Entwicklung Sowjetrusslands erforderte. In der Aufforderung „Lebet e i n f a c h, lebet menschlich, so wie alle Leute rings um euch außerhalb der Schule leben, w e n n i h r

¹³⁸⁷ Ebenda, S. 108-109.

¹³⁸⁸ Ebenda, S. 109.

¹³⁸⁹ Ebenda, S. 111.

¹³⁹⁰ Ebenda.

¹³⁹¹ Ebenda, S. 111-112.

d a b e i n u r maximal kulturell und produktiv lebt!“,¹³⁹² sah Blonskij das Besondere, die Wahrheit der Arbeitsschule. Keine Schule konnte aus seiner Sicht daher besser zum Leben eines Kindes passen, das aus einer werktätigen Familie kam. Gegner seiner Schule konnten nur jene sein, die ihre Existenz von der Arbeitsschule bedroht sahen. Dazu gehörten die Mächtigen, die ein unaufgeklärtes Volk brauchten, um es für den eigenen Machterhalt auszunutzen, die „geistig Verknöcherten“, die sich der Zukunft entgegenstellten, die Lehrer, die an alten Lehrmethoden festhielten, die junge Lehrerin, die nur bis zu ihrer Eheschließung unterrichtete und nicht mit Kindern gemeinsam leben wollte. Die Befürworter der Arbeitsschule waren dagegen bereit, sich für das Volk aufzuopfern. So war die Arbeitsschule aus Sicht Blonskij auch die einzige wirkliche Volksschule. Ihre Lehrer gingen aus dem Volk selbst hervor. Mit seiner Überzeugung, dass die Arbeitsschule als Volksschule mit Volksschullehrern aus dem Volk darüber hinaus auch noch einen wichtigen Beitrag zur Verwirklichung der allgemeinen Schulpflicht leistete,¹³⁹³ nahm Blonskij wesentliche Gedanken seines pädagogischen Vorgängers Konstantin D. Ušinskij auf.

3.2.3 Die Arbeitsschule der zweiten Stufe

In seinen einleitenden Worten zur Arbeitsschule der zweiten Stufe hatte Blonskij darauf hingewiesen, dass er trotz aller offenkundigen pädagogischen Schwächen des alten Gymnasiums bei der Beschreibung einer Schule der zweiten Stufe Neuland betrat. Allein John Dewey, Karl Marx und die moderne Wissenschaft gaben ihm nach eigenen Worten die theoretische Richtung vor, „d i e a l l g e m e i n e E r z i e h u n g u n d d e r s o z i a l e I n d u s t r i a l i s m u s“ bildeten die Grundlagen, auf denen er die Inhalte der neuen Schule diskutieren wollte.¹³⁹⁴ Ein weiteres Problem ergab sich für die Schule der zweiten Stufe dadurch, dass ein großer Teil der Kinder, die eine solche Schule besuchen sollten, bereits einer Arbeit nachgingen, eine Schule der zweiten Stufe daher bislang in erster Linie von Kindern wohlhabender Eltern besucht wurde. Die pädagogische Forderung nach einer allgemeinen Schulpflicht, die Blonskij für die Schule der ersten Stufe anstrebte, ließ sich daher für die zweite Stufe kaum realisieren, war aus seiner Sicht auch nicht erforderlich. Eine Schule der zweiten Stufe sollte die Jugendlichen nicht von der werktätigen Arbeit befreien, sondern der werktätigen Arbeit „Hygiene und Pädagogik“ zur Seite stellen. Die allgemeine Schulpflicht der Heranwachsenden war für Blonskij daher nur als eine Verbindung

¹³⁹² Ebenda, S. 112.

¹³⁹³ Ebenda, S. 112-113.

¹³⁹⁴ Ebenda, S. 128.

werkstätiger Arbeit mit Hygiene und Pädagogik zu verwirklichen. Eine entwickelte industrielle Gesellschaft, an deren Entstehen Blonskij nicht zweifelte, brauchte keine Lernschule mehr, die er als „soziales und psychologisches Absurdum“ bezeichnete, keine Fachschulen und keine Spezialschulen. Sie brauchte nur die polytechnische Schule, die den Schülern eine umfassende wissenschaftlich-industrielle Bildung vermittelte, auf die Entwicklung der Jugendlichen einging und sich in sozialer Hinsicht rechtfertigen ließ.¹³⁹⁵ Während in der Lernschule Diskussionen über die Bedeutung der humanistischen und der naturwissenschaftlichen Bildung geführt wurden, „dumpfe Unwissenheit“ verbreitet war, bot die Arbeitsschule eine „organische Synthese humanitärer und naturwissenschaftlicher Bildung“, prägte als eine „Schule des Willens und des Intellekts“ sowohl den Charakter des Schülers als auch sein Denken.¹³⁹⁶

Die Erziehung, die dem Kind in der Arbeitsschule zuteil wurde, gab darüber hinaus die einzig richtige Antwort auf die Frage, ob die Erziehung des Kindes national oder kosmopolitisch sein sollte. Während die nationale Erziehung für Blonskij „chauvinistischen Egoismus und Nationalhaß“ förderte, trennte die kosmopolitische Erziehung das Kind von seinem Volk. Die Arbeitsschule dagegen stellte das Volk und sein werktätiges Leben in den Mittelpunkt, erzog es zu einem wirklichen „Volksfreund („Narodnik“),¹³⁹⁷ zu einem „Kind des werktätigen Volkes“.¹³⁹⁸ Die Industrie, um die allein es in der Arbeitsschule ging, war nach Blonskij international, einte Länder und Völker, die zuvor unter einem ungerechten System gelitten hatten, unter dem Dach der industriellen Kultur. Mit dieser Argumentationskette gelang es ihm, den Gegensatz von nationaler und kosmopolitischer Erziehung aufzuheben. An ihre Stelle trat die „demokratische Volkserziehung“.¹³⁹⁹ Das Kind lernte entsprechend seiner persönlichen Entwicklung zuerst das Leben des eigenen werktätigen Volkes und darauf die gesamte werktätige Menschheit kennen. Die Aufgabe, den Schüler in die internationale

¹³⁹⁵ Ebenda, S. 130.

¹³⁹⁶ Ebenda, S. 131.

¹³⁹⁷ Ebenda. In der deutschen Fassung mit „Volksfreund“ übersetzt. In der russischen Geschichte werden als „Narodniki“ Studenten, Gymnasiasten, Intellektuelle, Adelige und Raznočincy bezeichnet, die in den 1860er Jahren in die von ihnen idealisierte Dorfgemeinde gingen, in der sie das wahre russische Volk zu finden glaubten, um gemeinsam mit der bäuerlichen Bevölkerung ihren Traum vom Sozialismus zu verwirklichen.

¹³⁹⁸ Ebenda, S. 132.

¹³⁹⁹ Ebenda. Für Konstantin D. Ušinskij war die Volkstümlichkeit (neben Christentum und Wissenschaft) unabdingbar für die Erziehung. Er vertrat die Auffassung, dass die Volkstümlichkeit in jedem Menschen fest verwurzelt wäre. Eine Erziehung, die das Volkstümliche stärkte, besaß aus seiner Sicht großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der Gesellschaft. Ušinskij sah in der „Volkstümlichkeit die einzige Quelle des geschichtlichen Lebens eines Staates“. In: Ušinski, K. D. Aus pädagogischen Aufsätzen. Über die Volkstümlichkeit in der Erziehung. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 67. Blonskij sah in der Volkstümlichkeit das „werktätige Leben“, übertrug es auf die anderen Völker und hob somit in seiner Theorie unter dem Dach der industriellen Kultur den Gegensatz von nationaler und internationaler Erziehung auf: „Nicht Nationalismus, sondern werktätiges Volk, nicht Kosmopolitismus, sondern werktätige Menschheit – das sind unsere Korrekturen.“ Ebenda, S.132.

Menschheitskultur einzuführen, übernahm die Arbeitsschule der zweiten Stufe. So konnte nach Blonskij nur die industrielle Arbeitsschule die Schule „der wahrhaften und tiefen Volksbildung, der umfassenden und wirklich menschlichen Erziehung“ sein.¹⁴⁰⁰

Wie in der Arbeitsschule der ersten Stufe stand auch in der Arbeitsschule der zweiten Stufe die gesellschaftlich-werktätige Arbeit im Mittelpunkt. Eine Schule der zweiten Stufe ins Leben zu rufen, bedeutete, für die heranwachsenden Schüler werktätige Arbeit zu finden, die ihrem Alter entsprach und im Hinblick auf Technik und Sozialökonomie vollkommen und fortschrittlich war. Die Werkstätten, Unternehmen und Institutionen, in denen die Schüler diese Arbeiten durchführten, mussten den Erfordernissen der Jugendlichen entsprechend hygienisch und pädagogisch ausgestattet sein und die werktätige Arbeit der Heranwachsenden in den allgemeinen Arbeitsplan aller Arbeiter eingegliedert werden. Da Blonskij seine industrielle Arbeitsschule als eine polytechnische Schule betrachtete, war es für die Schüler der zweiten Stufe bedeutsam, dass sie die unterschiedlichen Formen werktätiger Arbeit kennenlernten und durchführten. Die pädagogisch organisierte und betreute werktätige Arbeit bildete einen Pfeiler der Schule der zweiten Stufe, ein zweiter war die Förderung der körperlichen und intellektuellen Entwicklung der Jugendlichen durch Sport, Literatur und Kunst. In Anwendung des polytechnischen Prinzips wechselte der Schüler im Haus der Jugend zwischen sportlichen und künstlerischen Beschäftigungen, in den Werkstätten zwischen den Arten seiner werktätigen Arbeit.¹⁴⁰¹ Die ideale Arbeitsschule der zweiten Stufe sah Blonskij in „einer organischen Verbindung der Arbeit in der Werkstatt mit der Beschäftigung und den Mußestunden im Hause der Jugend (Jugendheim)“.¹⁴⁰² Solange sich dieses Ideal nicht verwirklichen ließ, die produktive Arbeit noch von der wissenschaftlichen Arbeit zeitlich getrennt war, hielt Blonskij das System der Mitarbeiterschaft für die geeignete Übergangsmaßnahme. Das System der Mitarbeiterschaft bedeutete, dass sich der Heranwachsende zum Beispiel in der Schule einen Monat lang auf eine bestimmte Arbeit in der Werkstatt vorbereitete, ungefähr drei Monate dort arbeitete und danach in das Haus der Jugend zurückkehrte. Im Haus der Jugend erhielt der Schüler neue Anregungen und konnte sich dem Sport und der Kunst widmen. Ein abschließender Unterricht in der Schule ermöglichte es ihm, wissenschaftliche Schlussfolgerungen zu ziehen, „die sich zu einem bestimmten System organisch zusammenschließen“.¹⁴⁰³ Sollte sich das System der Mitarbeiterschaft nicht verwirklichen lassen, schlug Blonskij das „System der Halbzeit“ als

¹⁴⁰⁰ Ebenda.

¹⁴⁰¹ Ebenda, S. 133-134.

¹⁴⁰² Ebenda.

¹⁴⁰³ Ebenda, S. 136.

eine Art Notlösung vor. Halbzeit bedeutete, dass der Schüler seinen Tag zur Hälfte in der Fabrik und zur Hälfte im Haus der Jugend verbrachte. Den größten Nachteil dieses Systems sah er darin, dass der Jugendliche nach einem mehrstündigen Arbeitstag in der Fabrik keine Kraft mehr besaß, mehrere Stunden wissenschaftlich zu arbeiten.¹⁴⁰⁴ Was den wissenschaftlichen Unterricht unabhängig von seinem Umfang und seiner Einteilung in den Tagesablauf anbelangte, so sprach sich Blonskij gegen die gleichzeitige Beschäftigung des Schülers mit verschiedenen Wissenschaften aus. Nur durch die intensive Auseinandersetzung mit einem wissenschaftlichen Thema über einen bestimmten Zeitraum war es für ihn möglich, dieses Thema ausgiebig zu erfassen. Ausgiebig bedeutete für ihn aber nicht vollständig und so vertrat er die Ansicht, dass Teile des wissenschaftlichen Themas auch in verschiedenen Altersstufen studiert werden konnten. Um nicht als „Pedant“ oder „starker Dogmatiker“ zu gelten, erweiterte Blonskij den wissenschaftlichen Unterricht um die Möglichkeit, „s i c h gleichzeitig mit mehreren Wissenschaften zu beschäftigen“ unter der Voraussetzung, dass sie in einem organischen Zusammenhang standen und „m i t e i n a n d e r v e r s c h m o l z e n w e r d e n“ konnten.¹⁴⁰⁵

Blonskij sprach zwar in aller Ausführlichkeit von der Notwendigkeit wissenschaftlichen Unterrichts auch in der Arbeitsschule, unterschied ihn allerdings streng von der wissenschaftlichen Arbeit in der alten Schule, die er als „Komödie des Nichtlernens und Tragödie des Selbstbetrugs“¹⁴⁰⁶ bezeichnete. Der wissenschaftliche Unterricht in der Arbeitsschule bereitete die Schüler dagegen auf das Material vor, das ihm in der Fabrik und im Werk, der „wahren Schule“, der „Schatzkammer der Technik und Soziologie“, begegnete. Als Lernziel reichte ein „vollständig genügendes Minimum“ aus, das Blonskij abhängig von der zu lehrenden Wissenschaft in bestimmte Themenbereiche einteilte.¹⁴⁰⁷ So bestand nach seinen Worten das Minimum für den Bereich sozial-historischer Bildung in einer „klaren Vorstellung“ der wesentlichen Entwicklungsschritte von Technik und Wirtschaft, von Staat und Religion, der grundlegenden Kenntnisse historischer Hauptepochen und ihres historischen Zusammenhangs, vor allem unter dem Gesichtspunkt soziologischer Aspekte.¹⁴⁰⁸ An die Stelle der alten Formel „der Lehrer lehrt“ trat „die werktätige Arbeit lehrt“.¹⁴⁰⁹ Der Formel „die werktätige Arbeit lehrt“ stellte er die Formel „das Kollektiv lehrt“ zur Seite. Sie ergänzte und erweiterte die Bildungsarbeit in der Arbeitsschule. Während er die kollektive

¹⁴⁰⁴ Ebenda. Blonskij machte an dieser Stelle einige Vorschläge, wie das „System der Halbzeit“ verbessert werden könnte.

¹⁴⁰⁵ Ebenda, S. 137.

¹⁴⁰⁶ Ebenda, S. 139.

¹⁴⁰⁷ Ebenda, S. 140.

¹⁴⁰⁸ Ebenda.

¹⁴⁰⁹ Ebenda, S. 142.

Arbeit für Kinder im Kindergartenalter ablehnte, die, wie an anderer Stelle beschrieben, eine „entpersönlichte Herde“ erzog,¹⁴¹⁰ profitierte in der Arbeitsschule jedes Mitglied eines Kollektivs von dem Wissen der anderen Mitglieder. Die Schüler sprachen miteinander über Themen, die sie in Büchern gelesen, über Dinge, die sie beobachtet und über Gegenstände, die sie hergestellt hatten. Das Wissen in einem Kollektiv verhielt sich, so Blonskij, „in gleicher Weise wie die Flüssigkeit in kommunizierenden Gefäßen: Es strebt einen Niveausgleich an“. Im Idealfall bestand die gemeinsame Arbeit im Kollektiv „in a l l g e m e i n e n Schlussfolgerungen aus dem Vergleich der i n d i v i d u e l l e n Arbeiten“.¹⁴¹¹ So führten individuelle Arbeiten im Themenbereich Geschichte, die sich mit Staatsformen in verschiedenen Epochen in Russland und Westeuropa und mit der Entstehung unterschiedlicher Glaubensrichtungen beschäftigten, den Schüler zu den allgemeinen Themen wie Wirtschaft, Staatsstruktur und Kirche. Wirtschaft, Staatsstruktur und Kirche in Russland betrachtete Blonskij als das, wie er es nannte, völlig ausreichendes Minimum. Das Maximum dagegen waren Wirtschaft, Staatsstruktur und Kirche nicht nur in Russland, sondern auch in Westeuropa. Gründliche Kenntnisse eines Minimums zog Blonskij allerdings einem Maximum an Wissen vor.¹⁴¹²

Die praktische Seite der Sozialgeschichte lernte der Schüler durch seine Arbeit in der Fabrik und in gesellschaftlichen Institutionen kennen. Die Maschine, der er in der Fabrik begegnete, führte ihn in einem zweiten Schritt in die Physik ein. Eine solche Begegnung war für Blonskij der einzig richtige Weg für den Schüler, sich mit Fragen der Physik zu beschäftigen. Die Lernschule dagegen, die nach „exakten Beweisen“ suchte und ein „strenges System“ für wichtig hielt, vernachlässigte eine der „Hauptregeln der pädagogischen Psychologie: ‚als Ausgangspunkt für das Arbeiten des Schülers sollen die Tatsachen und Ereignisse des Alltagslebens dienen‘“.¹⁴¹³ Mit diesen Worten wiederholte Blonskij sein pädagogisches Credo, das für alle seine Einrichtungen, vom Kindergarten bis zur Schule der zweiten Stufe, Geltung hatte. Die Maschine in ihren verschiedenen Entwicklungsstufen und Ausführungen und Anwendungsgebieten stand im Zentrum des Physikunterrichts der Arbeitsschule der zweiten Stufe. Sie konnte den Heranwachsenden an alle wichtigen physikalischen Fragen heranzuführen und sie beantworten. Das gleiche galt für die Chemie. Auf dem Gebiet der Physik war „die Industrie unsere Lehrerin“, schrieb Blonskij, „und sie wird eine ebenso glänzende Lehrerin der Chemie sein“.¹⁴¹⁴ Aus seiner Sicht ließen sich Physik und Chemie nicht

¹⁴¹⁰ Ebenda, S. 44.

¹⁴¹¹ Ebenda.

¹⁴¹² Ebenda, S. 143-144.

¹⁴¹³ Ebenda, S. 145.

¹⁴¹⁴ Ebenda, S. 152.

voneinander trennen. Das Studium der Physik in der Arbeitsschule der zweiten Stufe hatte die Maschine zur Grundlage, das Studium der Chemie Bearbeitungsprozesse und Methoden, die den Schüler in diese Wissenschaft einführten. Eine wesentliche Rolle für die Ausbildung der Heranwachsenden spielte die Mathematik, ohne die Unterricht in Physik und Chemie nicht möglich war. Die Arbeitsschule war „eine Musterschule mathematischer Bildung“, ¹⁴¹⁵ konnte es doch ohne die Mathematik keine Technik geben.

Auch die Themen für den Unterricht in Biologie und Geographie ordneten sich ein in die von Blonskij imaginierte Lebenswirklichkeit seines „kleinen Industrialisten“. Der Weg zur modernen Biologie nahm seinen Anfang in der Auseinandersetzung mit den gesundheitlichen Folgen der Arbeit in den Fabriken durch giftigen Staub und freigesetzte Dämpfe. ¹⁴¹⁶ Selbst der Mensch wurde im Biologieunterricht zur Maschine, die Beschäftigung mit seinen Organen und Funktionen sollte lediglich beweisen, „daß der menschliche Körper eine Maschine ist“. ¹⁴¹⁷ Im Geographieunterricht standen nicht die Menschheit und die Erde auf dem Stundenplan, sondern „die Menschheit und die Erde in ihrer gegenseitigen Abhängigkeit“, mit anderen Worten, wie der Mensch die ihn umgebende Natur durch Industrieansiedlungen und dadurch notwendig gewordene Verkehrswege veränderte. Auch für die Geographie galt Blonskijs Überzeugung, dass es keine „bessere Lehrmeisterin“ gab als die Industrie. ¹⁴¹⁸

Bei der Gestaltung seiner Arbeitsschule der zweiten Stufe berücksichtigte der Autor auch „allgemeine Weltanschauungsfragen“ der Heranwachsenden, die er als „brennende Schicksalsfragen“ bezeichnete, auf die die Jugendlichen in der Philosophie eine Antwort finden konnten. Für die letzten beiden Schuljahre sah Blonskij daher ein systematisches Studium der Philosophie vor, das die „Geschichte der philosophischen Weltanschauungen“, die „Geschichte der Religion“ und die „Geschichte der neuen Weltanschauung“ zum Inhalt hatte. ¹⁴¹⁹ Die künstlerische Erziehung des Kindes, die im Kindergarten der Arbeitsschule und in der Arbeitsschule der ersten Stufe mit Modellieren und Zeichnen, mit „kindlichem Schöpfertum“, begonnen hatte, mündete in der Schule der zweiten Stufe in ein „Laboratorium künstlerischen Schöpfertums“, das nicht vom „alltäglichen lebendigen“ Schöpfertum getrennt, nicht vom Leben losgelöst werden durfte, sondern mit dem Leben des

¹⁴¹⁵ Ebenda, S. 154.

¹⁴¹⁶ Ebenda, S. 158.

¹⁴¹⁷ Ebenda, S. 159.

¹⁴¹⁸ Ebenda, S. 160-161.

¹⁴¹⁹ Ebenda, S. 165-166. Zur „neuen Weltanschauung“ zählte Blonskij die Astronomie, die Ideen Descartes und Newtons in der modernen Physik, den Materialismus des 18. Jahrhunderts und den Kritizismus.

Heranwachsenden eng verbunden sein musste.¹⁴²⁰ Selbst die Kunst fand ihren Weg über die Industrie, die Produktion industrieller Güter. Formen und Farben eines Gegenstandes, den die Heranwachsenden herstellten, Verzierungen und Ornamente führten ihn nicht nur zur Kunst selbst, sondern darüber hinaus über die Stilgeschichte zur Kunstgeschichte.¹⁴²¹ Auch für das Studium der Musik galt das freie Schöpfertum. Das bedeutete, dass der Schüler vor allem komponierte, seine Melodie mit den anderen Schülern „einübte“, der Gesang den Höhepunkt seines Ausdrucks erst im Kollektiv erreichte.¹⁴²² Die Literatur allerdings sollte den Jugendlichen „auf die Höhen der modernen Weltkultur emporheben“.¹⁴²³ Dafür war es Voraussetzung, in den jungen Menschen die Liebe für die Literatur und die Lust am Lesen zu entwickeln. Die Liebe zur Literatur und die Lust am Lesen schränkte Blonskij durch seine Haltung zum Literaturunterricht in der alten Schule und die Wahl der für die Jugendlichen geeigneten Titel von vornherein ein. Der Lernschule warf er vor, nur wenige westeuropäische Schriftsteller zu lesen und sich mit der modernen, der neuen Literatur nicht auseinanderzusetzen. „Nur b i s zur Gegenwart“, war aus seiner Sicht das Prinzip der Lernschule, obwohl doch gerade die neue Literatur „leidenschaftlich nach einem Ideal und nach Freiheit schreit“, mit ihrem Realismus „wunde Punkte der bürgerlichen Gesellschaft erbarmungslos enthüllt“.¹⁴²⁴ Vor allem in der romantischen Dichtung und Literatur fand „die Jugend Befriedigung ihrer individuellen Bedürfnisse“.¹⁴²⁵ Romantik definierte sich für Blonskij dadurch, dass sie nach einem Ideal strebte, freiheitsliebend war und die Wirklichkeit, wie sie sich zeigte, verabscheute.¹⁴²⁶ In der Auseinandersetzung mit der Romantik entwickelte sich in dem jugendlichen Leser der Wunsch, die romantischen Ideale durch „den Realismus und die realistische Lebensanalyse zu ergänzen“. Er erkannte die Unzulänglichkeiten des wirklichen Lebens und die Wirklichkeit, die er im Buch kennenlernte, „das revolutionäre Suchen der modernen Künstler des Wortes, ihre Wagnisse, Verirrungen, Fehler, Aufstiege und Entdeckungen“ zeigten ihm den Weg zu einem wirklichen Leben. Und mehr noch, die Literatur war nach Blonskij in der Lage, das Schicksal des einzelnen Heranwachsenden mit dem „Weltdrama der ganzen Menschheit“ zu verbinden.¹⁴²⁷ Daher forderte er, dass die Schüler

¹⁴²⁰ Ebenda, S. 167.

¹⁴²¹ Ebenda, S. 168-169.

¹⁴²² Ebenda, S. 170.

¹⁴²³ Ebenda, S. 171.

¹⁴²⁴ Ebenda, S. 172.

¹⁴²⁵ Ebenda, S. 174. Die bisher existierende Poesie befand Blonskij als „unbrauchbar“, vor allem religiöse oder mythologische Bilder lehnte er ab. Auch wollte er den „dichterischen Mystizismus“ verbieten, zu dessen Vertretern er auch Johann Wolfgang Goethe zählte.

¹⁴²⁶ Ebenda.

¹⁴²⁷ Ebenda, S. 174-175. Literaturliste S. 176-177. Zu den empfohlenen Schriftstellern gehörten vor allem jene, die seit Belinskij den Weg zu einer Veränderung der Gesellschaft wiesen. Den Abschluss der Liste bildeten hinter Gor'kij russische zeitgenössische Schriftsteller und Dichter.

nicht nur die russische, die nationale Literatur kennenlernten, sondern auch die Literatur anderer Völker, denn, so schrieb er, „während das kleine Kind durch den Rahmen der ihn umgebenden Welt und des Volkes, in dessen Mitte es lebt, eingeschränkt ist, ist der Jugendliche Mitglied der ganzen Menschheit“.¹⁴²⁸ Wissenschaft und Literatur ergänzte Blonskij durch vielfältige, sportliche Betätigungen, die in der Schule der zweiten Stufe wie bereits in der Schule der ersten Stufe mit Hygiene und sozialer Erziehung verbunden waren. Der Sport diente nicht allein der Gesundheit, der körperlichen Haltung, der Entwicklung eines geschickten Verhaltens, sondern führte die Jugendlichen im Zusammenhang mit der „Oekonomik und Hygiene der Bewegungen während der Arbeit in das Taylorsystem“¹⁴²⁹ ein, mit dem Blonskij das von Frederick Winslow Taylor (1856-1915) entwickelte Prinzip einer Prozesssteuerung von Arbeitsabläufen meinte. In seinem Roman „My“ („Wir“) aus dem Jahre 1920 zeichnete der russische Schriftsteller Evgenij Ivanovič Zamjatin (1884-1937) in Form von Tagebucheinträgen seines Protagonisten D-503 das Bild einer dystopischen Gesellschaft, des Einigen Staates, und nannte an mehreren Stellen Taylor als Quelle dieses Systems. Somit gab er dem Leser eine Vorstellung von dem, was aus Blonskij's Idee hätte werden können. In seinem Tagebucheintrag „Eintragung Nr. 3 Übersicht: Der Rock. Die Mauer. Die Gesetzestafel“ hielt D-503 fest: „Jeden Morgen stehen wir, Millionen, wie ein Mann zur ein und derselben Stunde, zur ein und derselben Minute auf. Zu ein und derselben Stunde beginnen wir, ein Millionenheer, unsere Arbeit, zur gleichen Stunde beenden wir sie. Und zu einem einzigen, millionenhändigen Körper verschmolzen, führen wir in der gleichen, durch die Gesetzestafel bestimmten Sekunde die Löffel zum Mund, zur gleichen Sekunde gehen wir spazieren, versammeln uns zu den Taylor-Exerzitien in den Auditorien, legen uns schlafen ...“¹⁴³⁰

Blonskij betrachtete die pädagogische Arbeit der Arbeitsschule der zweiten Stufe als eine Zusammenarbeit von Institutionen, „nämlich des industriellen Unternehmens und des ‚Hauses der Halbwüchsigen‘“¹⁴³¹, die für ihn in ihrer „idealen Form“ ein „System der Zusammenarbeit“, in ihrer „unvollkommensten Form“ das „System der Halbzeit“ darstellte, in dem die Jugendlichen einen halben Tag in der Fabrik arbeiteten und sich einen halben Tag im Haus der Halbwüchsigen mit wissenschaftlichen Themen auseinandersetzten. Für seine Gegenwart erwartete Blonskij ein Hin- und Herschwanken zwischen beiden Systemen, für die

¹⁴²⁸ Ebenda, S. 180-181.

¹⁴²⁹ Ebenda, S. 182.

¹⁴³⁰ Samjatin, Jewgenij. Wir. Köln, Berlin 1958, S. 18-19. Zamjatin, der Ende der 1920er Jahre die Sowjetunion verließ, wird im Handbuch der Sowjetliteratur als „Feind der Sowjetunion“ bezeichnet, da es ihm nicht gelang, „zur neuen Gesellschaft“ zu finden. In: Handbuch der Sowjetliteratur (1917-1972). Leipzig 1975, S. 28. Kursiv im Text.

¹⁴³¹ Es wird abwechselnd Haus der Halbwüchsigen, Haus der Jugend, Jugendheim genannt.

Zukunft eine Gesellschaft, die technisch und sozial vollkommen war. „Die Kultur der Zukunft“ sah Blonskij in der „industriell-kollektivistischen Kultur“ und eine wirkliche Bildung konnte für ihn nur eine Bildung sein, „die sich dieser Kultur einverleiben“ ließ.¹⁴³² Er suchte „keine Schule, sondern (einen) Ort der tiefen, natürlichen und innigen Annäherung der Kinder, Älteren und Erwachsenen, die in gemeinsamem Leben und gemeinsamer Arbeit, bei schlichten Gesprächen und in den trauten Stunden der Muße und des Ausruhens vor sich geht“.¹⁴³³ Für alle Lernbereiche forderte er immer wieder die Verbindung von Fabrik und Schule, in der zweiten Stufe die Synthese von Arbeit in der Fabrik und wissenschaftlichem Lernen im „Haus des Halbwüchsigen“. Er unterstrich die Bedeutung der polytechnischen Bildung und lehnte die handwerkliche Arbeit ab. Das Ziel seiner Erziehung war die „industriell-kollektivistische Kultur“. Er war überzeugt, dass nur die Arbeiterklasse die Arbeitsschule verwirklichen konnte, in einem nächsten Schritt das gesamte Volk, das im Sozialismus identisch mit der Arbeiterklasse war. „Die Volks-Arbeitsschule wird nicht nur für das Volk, sondern auch durch das Volk geschaffen werden“,¹⁴³⁴ schrieb Blonskij am Ende seiner Ausführungen und betonte, dass das Volk eine solche Schule auch schaffen konnte, da die Arbeitsschule „eine Kopie seines Lebens in ihrem Streben zur Bewusstheit“ war.¹⁴³⁵ Sie erzog die Mitglieder der neuen sozialistischen Gesellschaft, und allein der Sozialismus konnte die richtigen Bedingungen für die Entwicklung der Menschheit schaffen.

4. Anton Makarenko – Praktiker und Theoretiker, Lehrer und Erzieher

„Die Hauptsache: nicht so eine Kolonie für minderjährige Verbrecher“, lautete seine Auflage, „sondern – verstehst du – soziale Erziehung. Wir brauchen so einen Menschen, siehst du, unseren Menschen – schaffe ihn!“ (Anton Makarenko 1925/1933)¹⁴³⁶

4.1 Besprizornye als pädagogische Herausforderung

Der ukrainische Plan einer sozialen Erziehung war nicht allein das Ergebnis der theoretischen Auseinandersetzung mit einer der sozialistischen Gesellschaftsordnung angemessenen Erziehung, sondern auch eine Reaktion auf die vielen Millionen verwaisten, verwaahlsten und hungernden Kinder und Jugendlichen, die ziellos in ihrer vom Krieg zerstörten Heimat umherzogen. Weder Zufluchtshäuser, Kinderhäuser noch Pädagogen sahen sich in der Lage, das Heer der obdachlosen Straßenkinder zu bewältigen oder sie gar zu erziehen. Eine

¹⁴³² Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 191.

¹⁴³³ Ebenda, S. 43.

¹⁴³⁴ Ebenda, S. 196.

¹⁴³⁵ Ebenda.

¹⁴³⁶ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 11.

möglichst genaue Zahl der Besprizornye, der Verwahrlosten, ließ sich nach Vladimir Michajlovič Zenzinov (1880-1953), Publizist und Sozialrevolutionär, allerdings zu keinem Zeitpunkt mit Bestimmtheit festlegen. Vielmehr gab es nach seinen Worten unterschiedliche Schätzungen, die sich zwischen sieben und neun Millionen bewegten. So schrieb Krupskaja 1923 in der Pravda: „Wir haben sieben Millionen Besprizornys registriert, in den Kinderheimen sind aber höchstens 800,000 untergebracht.“¹⁴³⁷ Lunačarskij schätzte in einem Rückblick in der Isvestija 1928 die Zahl der verwaisten Kinder für das Jahr 1922 auf neun Millionen.¹⁴³⁸ Die offiziellen Zahlen waren nach Zenzinov weitaus geringer und lagen 1926 bei „nicht weniger als 400,000“,¹⁴³⁹ allerdings wollte er ihnen kaum Glauben schenken, waren sie doch aus seiner Sicht, der Sicht eines Gegners der Bol’ševiki, veröffentlicht, „um die wahren Ausmasse des Elends zu vertuschen“.¹⁴⁴⁰

Unabhängig von dem wahren Ausmaß des Elends sahen sich offizielle Stellen gezwungen, den Kampf gegen die Kinderverwahrlosung aufzunehmen, da sie eine Gefahr für die Errichtung einer sowjetischen Gesellschaftsordnung darstellte. Auf Anregung von Feliks Edmundovič Dzeržinskij (1877-1926), Kopf des am 20. Dezember 1917 gegründeten Geheimdienstes Čeka (Vserossijskaja črezvyščajnaja komissija po bor’be s kontrrevoljuciej, spekuljaciej i sabotadžem, Außerordentliche Allrussische Kommission zur Bekämpfung von Konterrevolution, Spekulation und Sabotage), wurde 1921 beim Zentral-Exekutivkomitee der Union eine Kommission zur Beseitigung der Verwahrlosung gegründet. In einem Aufruf an alle „Werkstätigen“ hieß es: „Mehrere Millionen verwaister Kinder verlangen schnelle, wirksame Hilfe. Die Erscheinung der heimatlosen Kinder, die oft in den abstoßendsten und furchtbarsten Formen, in den Gestalten des kindlichen Verbrechers und der Verbrecherin, auftritt, bedroht die heranwachsende Generation mit den schwersten Auswirkungen und zwingt dazu, Alarm zu schlagen. (...) Tut alles, den Kindern zu helfen!“¹⁴⁴¹ Krupskaja setzte

¹⁴³⁷ Pravda Nr. 51/1923. Zitiert in: Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahrlosten Kinder Russlands, S. 98. Ende 1923 schätzte Krupskaja nach Zenzinov die Zahl auf 8 Millionen. In der Literatur wird Besprizornye oft mit Verwahrloste übersetzt. Um die Vielschichtigkeit des Wortes zu bewahren, verwendet die Arbeit den Begriff Besprizornye.

¹⁴³⁸ Ebenda, S. 99. Zenzinov nennt die Isvestija vom 26.2.1928.

¹⁴³⁹ Isvestija vom 2.3.1926. Zitiert in: Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahrlosten Kinder Russlands, S. 99.

¹⁴⁴⁰ Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahrlosten Kinder Russlands, S. 101. Einen Überblick über die abweichenden Zahlen aus Quellen der Sowjetpresse und Sowjetliteratur von 1917 bis 1928 gibt Zenzinov auf S. 100-101.

¹⁴⁴¹ Dzeržinskij, F. E. Gesammelte Aufsätze und Reden 1908-1926, Moskau 1947. Zitiert in: Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko. Ein Abriß seines Lebens und Schaffens. Berlin 1953, S. 54-55. A. G. Kalašnikov betonte in seinem Buch über die Volksbildung der UdSSR ebenfalls, dass der Sowjetregierung die Aufgabe zufiel, die durch Krieg und Bürgerkrieg verursachte große Zahl der „verwahrlosten, heimatlosen Kinder (...) zu retten“. Nach seinen Angaben gab es 1921 „5.596 Kinderheime, in denen 274.746 Kinder untergebracht wurden“. Ein Jahr später gab es bereits „8.344 Kinderheime mit 483.496 Kindern“. Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR 1917-1947, S. 54.

sich für die vernachlässigten und verwahrlosten Kinder und Jugendlichen ein, indem sie heftig kritisierte, dass diese Kinder in der sowjetischen Pädagogik als „moralisch defekt“ bezeichnet und „gewissenlosen und gedankenlosen Pädagogen“ überlassen wurden. Sie forderte für die aus ihrer Sicht „gehetzten, verbitterten, gequälten und kranken Kinder“ Pädagogen, die „großes Zartgefühl, sehr viel Takt, Beobachtungsgabe und die Bereitschaft (besitzen), zu helfen, zu unterstützen und im Dienst an der Gesellschaft aufzugehen“.¹⁴⁴²

Die zeitgenössische sowjetische Literatur griff das Schicksal der Besprizornye in wirklichkeitsgetreuen wie auch in idealisierten und phantastischen Erzählungen auf. So schilderte Lidija Sejfullina (1889-1954) in ihrer Erzählung „Der Ausreißer“ ungeschönt das traurige Dasein des erst dreizehnjährigen „Rechtsverletzers“ Grischka.¹⁴⁴³ Ilf und Petrov (Il'ja Arnol'dovič Fajnzil'berg, 1897-1937 und Evgenij Petrovič Kataev 1903-1942) dagegen machten in ihrem Roman „Zwölf Stühle“ aus den Obdachlosen der Straße nützliche und flinke Helfer für die dubiosen Geschäfte ihres Romanhelden, die „sich ihres Auftrags glänzend entledigt“ hatten und dafür „königlich“ belohnt wurden.¹⁴⁴⁴ Einen zeitgenössischen Augenzeugenbericht lieferte der Russlandreisende Arthur Rundt. Unter der Überschrift „Die Landstraßenkatze wird gezähmt“ erzählte er von seinem Besuch in einer „Kommuna“, einer Werkstatt, in der „verwahrloste Knaben“ Tischler- und Schlosserarbeiten nachgingen. Auf seine Frage, wie die als „wilde Tiere eingelieferten“ Jungen „gebändigt“ werden konnten, erfuhr er, dass die Erzieher sie Berichte übereinander schreiben ließen, um ihre Banden zu zerschlagen. In diesen Meldungen sahen sie „erste Äußerungen des Sinns für eine andere soziale Bindung, er wandelt ihre gesellschaftsfeindliche Idee des Verräters zu der von uns gewollten neuen Tendenz, eine andere Gesellschaft zu bilden, das Kollektiv der Ordnung und der Arbeit“.¹⁴⁴⁵ Nicht alle Besprizornye ließen sich von dieser Methode überzeugen. Der Schüler Kostja Rjabzew, der einem Tagebuch seine Erlebnisse mit Lehrmethoden, Lehrern und Mitschülern im Schuljahr 1923/24 anvertraute und von dem noch im Zusammenhang mit der Einführung des Daltonplans in die Schulen die Rede sein wird, ging mit seinem Freund Wanka in einem verfallenen Keller auf die Suche nach ihnen, weil er „doch alles Geheimnisvolle sehr gern“¹⁴⁴⁶ hatte. In seinem Tagebucheintrag vom 27. November 1923

¹⁴⁴² Krupskaja, N. K. Zum Problem der moralisch defekten Kinder. „Na putjach k nowoi schkole“ (Auf dem Weg zu einer neuen Schule), 1923, Nr. 9. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 111.

¹⁴⁴³ Sejfullina, Lidija. Der Ausreißer. In: Sturm über der Steppe. Oktoberrevolution und Bürgerkrieg in sowjetischen Erzählungen. Berlin 1987, S. 7-45. Im Original heißt die Erzählung „Pravonarušiteli“ (Rechtsverletzer). Siehe zum Thema Kinder und Jugendliche nach Krieg und Bürgerkrieg auch den Erzählsammelband „Der Junge mit dem Schmetterling“, hrsg. vom Kinderbuchverlag Berlin o.J.

¹⁴⁴⁴ Ilf und Petrov. Zwölf Stühle. Berlin 1958, S. 188-189.

¹⁴⁴⁵ Rundt, Arthur. Der Mensch wird umgebaut, S. 111.

¹⁴⁴⁶ Ogniew, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew. Berlin 1987, S. 42. Auch Vladimir Zenzinow erwähnte in seinem Buch „Die Tragödie der verwahrlosten Kinder Russlands“ in seinem Kapitel über die

beschrieb er das Erlebte mit den Worten: „Als ich mit Wanka durch das zerfallene Gemäuer schlich, war es mir unheimlich, genau wie im Kino, wenn die Detektive spionieren. Zuerst tat uns keiner was, weil sie Wanka kennen und für ihresgleichen halten. Sie laufen alle in schrecklichen Fetzen herum und stinken wie die Pest. Man kommt sich dort trotz des Frostes wie auf einem Klosett vor. Ziemlich viele hausen in dem Keller.“¹⁴⁴⁷

Anton Makarenko, der im September 1920 durch den Leiter des Gouvernements-Volksbildungsamtes den Auftrag erhalten hatte, eine Kolonie für Jugendliche einzurichten, kritisierte die Darstellung der *Bezprizornye* in der Literatur wie auch die Ansätze ihrer Erziehung.¹⁴⁴⁸ Seine Gedanken über diese Kinder und Jugendlichen fasste er beim Anblick seiner ersten Zöglinge in die Worte:

„Natürlich waren es richtige Verwahrloste, aber keineswegs Verwahrloste ‚wie sie im Buche stehen‘. Aus irgendeinem Grunde hat sich in unserer Literatur und bei unserer Intelligenz die Vorstellung vom Verwahrlosten als einem Byronschen Helden gebildet. Angeblich war ein Verwahrloster vor allem Philosoph, und zwar ein sehr geistreicher, Anarchist und Zerstörer, Gauner und Gegner sämtlicher ethischen Systeme. Verängstigte und rührselige Pädagogen schmückten diese Gestalt noch mit einem ganzen Assortiment mehr oder weniger prächtiger Federn aus, die sie aus dem Gefieder der Soziologie, Reflexologie und anderer reicher Verwandter gerupft hatten. (...)“

Die ohnehin farbenprächtige Gestalt des Verwahrlosten wurde im weiteren noch durch salbungsvolle Schriften russischer und ausländischer Spießbürger verschönert: alle Verwahrlosten wären Diebe, Säufer, Wüstlinge, Kokainisten und Syphilitiker. (...) Doch in Wirklichkeit ... gibt es nichts dergleichen.“¹⁴⁴⁹

Aus jenen „farbenprächtigen Gestalten“, wie auch immer die Literatur sich mit ihnen auseinandersetzte oder der Staat den Kampf gegen sie aufnahm,¹⁴⁵⁰ sollte Makarenko in der von ihm einzurichtenden Kolonie „den neuen Menschen auf neue Weise schaffen“.¹⁴⁵¹ Auf neue Weise bedeutete, die Kolonie durfte keine „Kolonie für minderjährige Verbrecher“, die Erziehung musste eine soziale Erziehung“ sein. „Wir brauchen so einen Menschen“,

Zufluchtstätten der *Bezprizornye* die von Nikolaj Ognjev herausgegebenen Tagebuchaufzeichnungen mit dem Kommentar, dass dieses Tagebuch „nach den Angaben des Verfassers eine Bearbeitung der Originalaufzeichnungen eines fünfzehnjährigen Schülers darstellt“. Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahrlosten Kinder Russlands, S. 111.

¹⁴⁴⁷ Ognjev, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew, S. 42-43.

¹⁴⁴⁸ Heftig kritisierte er vor allem die Erzählung *Respublika Škid* (*Škole social'no-trudovogo vospitanija imeni Dostoevskogo*, Schule für soziale und Arbeitserziehung namens Dostoevskij) – die Republik der Strolche von Belych und Panteleev. Als ehemalige Zöglinge der Dostoevskij-Schule für schwererziehbare Jungen berichteten die Autoren über ihre Erlebnisse. Gor'kij dagegen zeigte sich begeistert von der Erzählung und schrieb an Makarenko am 28.3.1927: „Wie verteuftelt schwer Ihre Arbeit ist, lehrten mich zwei ehemalige kleine Diebe, die Verfasser des hochinteressanten Buches ‚Die Republik der Schkid‘.“ In: Makarenko, A. S. Werke. Siebenter Band. Berlin 1963, S. 365.

¹⁴⁴⁹ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 516.

¹⁴⁵⁰ 1921 Gründung einer Kommission zur Beseitigung der Verwahrlosung beim Zentral-Exekutivkomitee der Union, 1926 „Ordnung für die Maßnahmen zum Kampf gegen die Kinderverwahrlosung in der RSFSR, 1935 „Über die Liquidierung der Verwahrlosung und Nichtbeaufsichtigung der Kinder“.

¹⁴⁵¹ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 10.

appellierte der Leiter des Gouvernements-Volksbildungsamtes an Makarenko, „siehst du, unseren Menschen – schaffe ihn!“¹⁴⁵² Isabella Rüttenauer sah in dem zu Beginn des Pädagogischen Poems im Gespräch mit dem Leiter des Gouvernements-Volksbildungsamtes gefallenen Satz „den neuen Menschen auf neue Weise schaffen“,¹⁴⁵³ im Russischen „...nužno novogo čeloveka po novomu delat“¹⁴⁵⁴ Makarenkos Erziehungsprogramm auf den Punkt gebracht.¹⁴⁵⁵ Da dieses Erziehungsprogramm den historischen Umbrüchen wie auch dem Bild, das Lenin von dem neuen, dem kommunistischen Menschen zeichnete, geschuldet war, ging sie davon aus, dass dieses Gespräch so nicht stattgefunden hatte. Sie vertrat die Ansicht, dass Makarenko diese Unterhaltung im Nachhinein formuliert hatte, um bereits einleitend sein Erziehungsziel deutlich zu machen.¹⁴⁵⁶

4.2 Makarenkos frühe pädagogische Arbeit

Makarenkos Familie gehörte zu jener Arbeiterschaft, die sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts gegen lange Arbeitstage, Hungerlöhne und Strafen wegen geringfügiger Vergehen zur Wehr setzte. Auf Wunsch des Vaters, Anstreicher in den Eisenbahnwerkstätten der Strecke Char'kov – Nikolaev, ließ er sich in einem pädagogischen Lehrgang zum Grundschullehrer ausbilden. Bereits am 1. September 1905 trat er eine Stelle als Lehrer für russische Sprache, Zeichnen und Malen an der Zweijahresgrundschule für die Kinder der Krjukover Eisenbahner an.¹⁴⁵⁷ Er las Lenin, dessen „historische“ Rede vom 2. Oktober 1920 „ständig auf Makarenkos Tisch“ lag,¹⁴⁵⁸ Černyševskij, Čechov, Tolstoj, vor allem aber Maksim Gor'kij, der nach 1905 Makarenkos „Quelle des Nachdenkens und der moralischen und kulturellen Selbsterziehung“

¹⁴⁵² Ebenda, S. 11. Von offizieller Seite wurde hier der Begriff der sozialen Erziehung verwendet. A. G. Kalašnikov schrieb in seinem Buch gemäß seiner Position und politischen Haltung, dass sich bis 1927 die Kinderverwahrlosung durch die „Fürsorge der Sowjetregierung beträchtlich verringert“ hatte, dieser Erfolg aber auch auf die Arbeit Makarenkos und seiner Kolonie und Kommune zurückging, dem es gelungen war, „ehemalige verwahrloste Kinder und minderjährige Rechtsverletzer zu ungefähr 3000 disziplinierten, arbeitsliebenden Bürgern der Sowjetrepublik – Ingenieuren, Ärzten, Juristen, Lehrern, Fliegern, Chauffeuren usw.“ zu erziehen. Kalaschnikow, A. G. Die Volksbildung in der UdSSR 1917-1947, S. 55.

¹⁴⁵³ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 10.

¹⁴⁵⁴ Makarenko, A. S. Werke. Band 1. Moskau 1987, S. 150. Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg-Basel-Wien 1965, S. 12.

¹⁴⁵⁵ Rüttenauer sah einen Unterschied in der Aussagekraft der Verben delat' und schaffen. Aus ihrer Sicht traf das deutsche Verb schaffen den Sinn des „viel farbloseren russischen ‚delat‘, wörtlich ‚machen‘ nicht ganz“. In: Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 17 Anm. 13.

¹⁴⁵⁶ Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 12. Grundlage dafür ist die Biographie Balabanovičs, in der es heißt, dass Makarenko im Mai 1927 die ersten acht Kapitel seiner zukünftigen Frau vorlegte, aber nicht das „Gespräch mit dem Leiter des Gouvernements-Volksbildungsamtes“, das er nach der Beendigung des ersten Teils verfasste. Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 109.

¹⁴⁵⁷ Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer. Berlin 1953, S. 167. Hofmann, Franz. Anton Semjonowitsch Makarenko. Köln 1980, S. 15.

¹⁴⁵⁸ Siehe: Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 60, der sich auf eine Aussage L. S. Džurinskajas aus dem Pädagogischen Poem bezog.

werden sollte.¹⁴⁵⁹ Der ostdeutsche Erziehungswissenschaftlicher und Bildungshistoriker Franz Hofmann (1922-2003) nutzte für seine Interpretation des erzieherischen Wirkens Makarenkos jenes „Land der Gerechten“, von dem der Pilger Luka in Gor’kij’s Drama *Nachtasyl* erzählte.¹⁴⁶⁰ Aus Sicht Hofmanns glaubte Makarenko an jenes „Land der Gerechten“, von dem der Pilger Luka sagte, dass es „auf der Welt ein Land der Gerechten geben (muß) ... in dem Lande wohnen sozusagen Menschen von besonderer Art ... gute Menschen, die einander achten, die sich gegenseitig helfen, wo sie können ... alles ist bei ihnen gut und schön!“¹⁴⁶¹ Nachdem Makarenko 1911 seine Lehrtätigkeit in der Eisenbahnerschule in Krjukov aufgeben musste, trat er eine Stelle an der Schule für Eisenbahnkinder in Dolinskaja, an der Strecke zwischen Kremenčuk und Nikolaev, an.¹⁴⁶² Hofmann sah in der Schule in Dolinskaja eine wichtige Station in der Entwicklung der pädagogischen Arbeit Makarenkos. Da die Schüler aus Eisenbahnerfamilien kamen, die viele Kilometer entfernt entlang der Eisenbahnstrecke in Haltepunkten, Wärterhäuschen und Ausweichstellen wohnten, wurden sie in einem Heim bei der Schule untergebracht. Makarenko musste also nicht nur unterrichten, sondern Tag und Nacht mit den Kindern zusammenleben.¹⁴⁶³ Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, arbeitete er eine präzise Ordnung des Tagesablaufs aus. Der wechselnde „Schüler vom Dienst“,¹⁴⁶⁴ sozusagen ein Vorläufer des „Kommandeurs vom Dienst“¹⁴⁶⁵ seiner späteren Gor’kij-Kolonie, trug die Verantwortung dafür, dass die Schüler die von ihrem Lehrer aufgestellten Regeln einhielten. Makarenko erkannte nach den Worten des Pädagogen Evgenij Nikolaevič Medynskij (1885-1957) bereits in diesen frühen Jahren seiner pädagogischen Arbeit in den gemeinsamen Tätigkeiten der Schüler ein unverzichtbares Mittel, das Heimleben zu gestalten.

¹⁴⁵⁹ Die Worte entstammen Makarenkos autobiographischem Aufsatz „Maxim Gorki in meinem Leben“ (Unveröffentlichte Variante, Manuskript, Archiv). Zitiert in: Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 34. Der ehemalige Zögling Vasilij Grigor’evič Zajcev berichtete in seinen Erzählungen darüber, wie Makarenko als Sechzehnjähriger und als Lehrer der Tochter eines Popen das erste Mal Bücher von Gor’kij las, ebenso Černyševskij’s „Was tun?“ Saizew, Wassili. Erzählungen um Makarenko. Berlin 1981, S. 106.

¹⁴⁶⁰ Hofmann, Franz. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 17. Siehe dazu: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 88. Unter der Überschrift „Helden der Sozialerziehung“ ließ Makarenko zwei seiner Zöglinge über ihren Eindruck von Luka in „Nachtasyl“ sprechen. Der eine hielt ihn für „schädlich“, da er nur redet und plötzlich verschwindet, der andere hielt ihn für „klug“, für einen Mann, der „überall durch(kommt)“.

¹⁴⁶¹ Gorki, Maxim. *Nachtasyl*. In: Ders. *Ausgewählte Werke. Erzählungen, Märchen, Erinnerungen*, S. 612.

¹⁴⁶² Gründe für die Entlassung aus der Eisenbahnerschule waren nach Evgenij Nikolaevič Medynskij der nach den revolutionären Unruhen eingesetzte neue Schulleiter, der wegen Bestechlichkeit wegbefördert wurde, und der Vorwurf an Makarenko, revolutionären Einfluss auf Schüler und Eltern auszuüben. Medynskij, J. N. Anton Semjonowitsch Makarenko. Berlin 1954, S. 18. Für N. Fere lagen sie in Makarenkos Unbestechlichkeit und Makellosigkeit, der daher den neuen Schulleiter der Bestechlichkeit bezichtigte. Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer, S. 196. Hofmann sah sie ebenfalls darin, dass Makarenko den Schulleiter der Bestechlichkeit beschuldigte. Hofmann, Franz. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 19.

¹⁴⁶³ Siehe: Hofmann, Franz. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 19.

¹⁴⁶⁴ Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 30.

¹⁴⁶⁵ „Der Winter des Jahres 1923 brachte uns viele wichtige organisatorische Entdeckungen, die auf lange Zeit die Formen unserer Gemeinschaft bestimmten. Die wichtigsten waren die Abteilungen und ihre Kommandeure.“ In: Makarenko, A. S. *Der Weg ins Leben*, S. 213.

Er ließ die Kinder Pläne machen, Ausflüge vorbereiten, ein Blasorchester zusammenstellen, Programme formulieren.¹⁴⁶⁶ Die Schüler trugen, wie später die von Makarenko als Kolonisten und Kommunarden bezeichneten Zöglinge, zusammen mit ihrem Lehrer die Verantwortung für die Gestaltung ihres gemeinsamen Lebens.

1914 trat Makarenko in das neu eröffnete Lehrerbildungsinstitut in Poltava ein, in dem Lehrkräfte für städtische und höhere Grundschulen ausgebildet werden sollten. Wie alle anderen Studenten musste Makarenko in den Kriegsjahren im Institut eine vormilitärische Ausbildung absolvieren und wurde im Herbst 1916 als Soldat der „Landwehr zweiten Aufgebots“ nach Kiev geschickt. Schon nach einem Jahr entließ ihn das Militär wegen seiner starken Kurzsichtigkeit. Makarenko kehrte an das Institut in Poltava zurück. Im Juli 1917 bestand er als Bester die Abschlussprüfung und wurde mit der „Goldenen Medaille“ ausgezeichnet.¹⁴⁶⁷ Als Makarenko das Institut verließ, fand er ein verändertes Russland vor. Im März 1917 hatte der Zar abgedankt, Lenin hatte in seinen Ausführungen „Über die Aufgaben des Proletariats in der gegenwärtigen Revolution“ den zukünftigen Weg des Landes beschworen.¹⁴⁶⁸ Nachdem Makarenko in den Jahren 1917 bis 1919 Grundschulen in Krjukov und Poltava geleitet hatte, richtete er 1920 im Auftrag des Gouvernements-Volksbildungsamtes Poltava eine Kolonie für minderjährige Rechtsverletzer ein.¹⁴⁶⁹

4.3 Die Gor’kij-Kolonie

In „fünf Ziegelbauten, geometrisch abgezeichnete Steinkästen, die zusammen ein regelmäßiges Viereck bilden,“¹⁴⁷⁰ begann Makarenkos eigener pädagogischer Weg, auf dem er sich nicht auf die pädagogischen Strömungen verließ, die er in seiner Ausbildungszeit kennen gelernt hatte, sondern auf seine Vorstellungen vom Menschen, die er vor allem durch Maksim Gor’kij gewonnen hatte, seinen „ersten Lehrer“, der für ihn „die Quintessenz des Besten, was die erleuchtetsten Geister der Menschheit geschaffen“, in sich vereinte.¹⁴⁷¹ Sie zeigten sich in der Erinnerung Nikolaj Eduardovič Feres (1897-1981), von 1924 bis 1928 ein enger Mitarbeiter

¹⁴⁶⁶ Medynski, J. N. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 19.

¹⁴⁶⁷ Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 46-47.

¹⁴⁶⁸ Lenin, W. I. Über die Aufgaben des Proletariats in der gegenwärtigen Revolution (veröffentlicht am 7. April 1917 in der Pravda 1926). In: Lenin, W. I. Werke. Band 24. April – Juni 1917, S. 3-9.

¹⁴⁶⁹ Siehe dazu: Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 50-53; Medynski, J. N. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 19-20.

¹⁴⁷⁰ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 12.

¹⁴⁷¹ Makarenko, A. S. Mein erster Lehrer. In: Ders. Werke, Siebenter Band, S. 313. In seiner Rede vor der 1. Schule der Jaroslawler Eisenbahn erwähnte er als weiteren wichtigen Lehrer den Direktor des Poltaver Lehrer Instituts: „Von ihm habe ich auch den Hauptleitsatz meines pädagogischen Glaubens übernommen: möglichst hohe Forderungen an den Menschen und möglichst hohe Achtung vor ihm.“ In: Ders. Werke, Siebenter Band, S. 498.

Makarenkos, in dessen „Achtung vor dem ‚Menschen im Kinde‘“, in der „Elastizität und im (...) Fehlen jeder Schablone in der Behandlung der Kinder“, ¹⁴⁷² die ihn immer wieder als Leiter der Gor’kij-Kolonie mit der Kritik offizieller Stellen konfrontierte.

Doch zunächst stand Makarenko vor ganz praktischen Problemen, musste die von ihm als „Organisationsperiode“ bezeichnete Hürde überwinden, in einer Zeit des Mangels alle „materiellen Werte“ beschaffen, die „zur Erziehung des neuen Menschen notwendig“ waren, ¹⁴⁷³ Fenster, Öfen, Betten, Tische, Verpflegung, nicht zuletzt Erzieher, die sich auf ein solches Abenteuer einlassen wollten. Vor allem „die Suche nach Erziehern hatte mich an den Rand der Verzweiflung gebracht“, erinnerte sich Makarenko, „niemand wollte sich in unserem Walde der Erziehung des neuen Menschen widmen, alle hatten vor den Strolchen Angst, und niemand glaubte, dass unser Unternehmen gut enden würde“. ¹⁴⁷⁴ Unterstützung fand er in den Erzieherinnen Jekaterina Grigor’evna und Lidija Petrovna und in Kalina Ivanovič Serdjuk, seinem ersten „Erziehungsobjekt“, das ihm als Wirtschaftsleiter lange Jahre zur Seite stehen sollte: „Er schimpfte mit gleicher Leidenschaft auf die Bourgeoisie, die Bolschewiki, die Russen, die Juden, auf unsere Schlamperei und die deutsche Gründlichkeit.“, charakterisierte ihn Makarenko, „Aber aus seinen blauen Augen leuchtete so viel Liebe zum Leben, er war allem so zugänglich und so rege, dass ich mir das bisschen erzieherische Mühe nicht gereuen ließ.“ ¹⁴⁷⁵ Am 4. Dezember 1920 kamen die ersten sechs Zöglinge. ¹⁴⁷⁶ Sie übergaben Makarenko einen „märchenhaften Brief mit fünf riesigen Siegeln“, der ihre „Akten“ enthielt. Vier der jungen Männer waren 18 Jahre alt und wurden wegen Raubüberfalls in die Kolonie geschickt, zwei waren jünger und des Diebstahls angeklagt. Sie waren in der Erinnerung Makarenkos sehr gut angezogen, trugen Reithosen, elegante Stiefel, eine modische Frisur. Sie hießen „Sadorow, Burun, Wolochow, Bendjuk, Gud und Taranez“. ¹⁴⁷⁷

¹⁴⁷² Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer, S. 33.

¹⁴⁷³ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 15.

¹⁴⁷⁴ Ebenda, S. 16.

¹⁴⁷⁵ Ebenda, S. 14.

¹⁴⁷⁶ Die Jungen und Mädchen in der Kolonie wurden von Makarenko in der Regel als Zöglinge bezeichnet. Neben dem Begriff Zögling, russisch *vospitannik*, führte Makarenko bereits früh den Begriff Kolonist, russisch *kolonist*, ein. Siehe dazu: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 26; Makarenko, A. S. *Pedagogičeskaja Poema*. Rostov-na-Donu 1982, S. 19. Auf Vorschlag der Komsomolzen wurden „Kolonist“ 1924 als Ehrentitel an Gor’kij’s Geburtstag, den die Kolonie am 26. März feierte, eingeführt. Diesen Titel erhielt nur, wer sich voll und ganz für die Kolonie einsetzte. Der auf diese Weise Geehrte erhielt ein vernickeltes Abzeichen, „einen Rettungsring mit den Buchstaben ‚MG‘, darüber ein rotes Sternchen“. Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 314-315.

¹⁴⁷⁷ Ebenda, S. 17.

4.3.1 Die Anfänge

Die ersten Monate in der Kolonie waren für Makarenko und seine Erzieherinnen nach seinen Worten Monate voller Verzweiflung und ohnmächtiger Anstrengungen. Sie waren seine „Zeit des Suchens nach dem rechten Weg“¹⁴⁷⁸. In seinem Pädagogischen Poem schrieb er, dass er viel über Erziehung las, doch alle Theorien, mit denen er sich beschäftigte, ihn nicht vor seinem, wie er es nannte, „pädagogischen Sündenfall“ zu Beginn des Jahres 1921 bewahren konnte, dessen Anlass er mit den folgenden Worten schilderte:

„An einem Wintermorgen hieß ich Sadorow in den Wald gehen und Holz für die Küche hacken. Ich vernahm die üblich frech-fröhliche Antwort: ‚Geh doch selber hacken, ihr seid ja genug Leute hier!‘ Es war das erste Mal, dass mich ein Zögling mit ‚du‘ anredete. In einem Anfall von Wut über die erlittene Beleidigung aufgepeitscht bis an die Grenze der Verzweiflung und Raserei durch all die vorhergehenden Monate, holte ich aus und schlug Sadorow ins Gesicht. Ich traf ihn schwer, er konnte sich nicht halten und fiel gegen den Ofen. Ich schlug zum zweiten Male zu, packte ihn am Kragen, riß ihn hoch und versetzte ihm einen dritten Schlag.“¹⁴⁷⁹

Jener, mit Šackijs Erlebnis vergleichbare, „pädagogische Sündenfall“ sollte, so Makarenko, der wirkliche Beginn seiner erzieherischen Arbeit in der Gor’kij-Kolonie werden. Er war nach dem Zwischenfall sicher, dass Zadorov und die anderen Zöglinge verstanden hatten, worum es ihm ging. Mit den Worten: „Wir sind nicht schlecht, Anton Semjonowitsch! Alles wird gut werden. Wir verstehen ...“¹⁴⁸⁰ gaben sie ihm nach eigener Aussage diese Sicherheit, ließen ihn zugleich zu der Erkenntnis gelangen, dass seine zukünftige Erziehung, wollte sie Erfolg haben, nicht ohne Disziplin auskommen konnte.¹⁴⁸¹ In „einem Schlusswort“ seines Buches „Flaggen auf den Türmen“ ging Makarenko noch einmal auf diesen Vorfall ein. Er schrieb, dass es sich bei seiner Tat um „reinste Verzweiflung und Ohnmacht“ gehandelt hatte.¹⁴⁸² Der Mangel an allem Lebensnotwendigen, Zorn über das Scheitern erzieherischer Maßnahmen, aber auch glückliche Momente, in denen Makarenko erste menschliche Züge bei den Zöglingen zu erkennen glaubte, kennzeichneten die ersten Gehversuche der Gemeinschaft aus Erziehern und Besprizornye. Am Beispiel Zadorovs, durch den er sich zu seinem

¹⁴⁷⁸ Ebenda, S. 20. Unter der Überschrift „Jahre des Suchens“ beschrieb auch Šackij die Zeit seiner Jugend, seiner Erfahrungen in der Schule und Hochschule, die ihn schließlich seine Berufung finden ließen, die praktische Arbeit mit Kindern. In: Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 1-64.

¹⁴⁷⁹ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 21.

¹⁴⁸⁰ Ebenda, S. 23.

¹⁴⁸¹ Durch einen Vortrag über Disziplin zog Makarenko den Unmut des Volksbildungsamtes auf sich, das zu seinen Thesen die Worte fand: „Wir werden Ihren Gendarmenexperimenten einen Riegel verschieben. Sie sollen eine Anstalt mit sozialer Erziehung schaffen und keine Folterkammer.“ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 137.

¹⁴⁸² Makarenko, A. S. Flaggen auf den Türmen. Berlin 1953, S. 506.

„pädagogischen Sündenfall“ hatte hinreißen lassen, wollte Makarenko zeigen, dass er den richtigen Weg eingeschlagen hatte. Angesichts der Widerspenstigkeit des Jungen ließ er ihn auf die Frage: „Und was bist du?“ antworten: „Ehemaliger Landstreicher Alexander Sadorow, jetzt Schmied in der Arbeitskolonie ‚Maxim Gorki‘“ und „militärisch stramme Haltung“ annehmen,¹⁴⁸³ die später fester Bestandteil seiner erzieherischen Praxis werden sollte. Erste Erfolge waren für Makarenko kein Grund, nicht weiter nach dem „rechten“ pädagogischen Weg zu suchen, den er nicht in Büchern über Erziehung zu finden glaubte, sondern durch „unverzügliche Analyse und unverzügliches Handeln“.¹⁴⁸⁴ Der Zögling durfte nicht das Gefühl haben, dass an ihm herum erzogen wurde. Er war ein selbständiger Mensch, er sollte erkennen, dass er trotz seines Schicksals zu großen Leistungen fähig war. Vor allem durch Gor’kij wollte Makarenko seinen Zöglingen zeigen, dass es auch für sie den „rechten“ Weg gab. „Als ich Gorkis wirkliche Lebensgeschichte erzählte, wollten sie mir anfangs nicht glauben, waren erschüttert“, schrieb Makarenko, „und dann kamen sie mit der Frage: ‚Also war Gorki so einer wie wir? Schau an! Großartig!‘ Das erregte sie tief und freudig. Es schien, als wäre das Leben Gorkis nun ein Teil unseres Lebens geworden.“¹⁴⁸⁵ Unterbrochen wurde der „rechte“ Weg der Zöglinge, als nach Überwindung der anfänglichen, schweren Hindernisse in seinen Augen der Schwung nachließ. Um die Früchte seiner bisherigen Arbeit, um sein Erziehungskollektiv zu bewahren, dass er aus „verführten und rückständigen Menschen“¹⁴⁸⁶ schaffen wollte, musste ein Zögling die Kolonie verlassen, ein zweiter ging freiwillig.¹⁴⁸⁷ Misserfolge in der Landwirtschaft ließen darüber hinaus auch unter den Lehrern Zweifel an der Richtigkeit ihrer erzieherischen Arbeit aufkommen. „Wissen Sie was, wir machen vielleicht einen furchtbaren Denkfehler“, ließ Makarenko Jekaterina Grigor’evna, Mitarbeiterin der ersten Stunde, zweifeln, „es gibt gar kein Kollektiv, verstehen Sie, es gibt kein Kollektiv, und wir reden immerzu davon, wir haben uns einfach selbst hypnotisiert mit unserem Traum vom Kollektiv.“¹⁴⁸⁸ Makarenko überwand diesen Tiefpunkt, indem er der Disziplin, für ihn seit seinem „pädagogischen Sündenfall“ unabdingbarer Teil der Erziehung

¹⁴⁸³ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 82-83.

¹⁴⁸⁴ Ebenda, S. 20.

¹⁴⁸⁵ Ebenda, S. 88. Froese vertrat die These, dass Makarenko ohne die Unterstützung Gor’kij’s nicht den pädagogischen und schriftstellerischen Durchbruch erreicht hätte. Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte, S. 156.

¹⁴⁸⁶ So schrieb Makarenko in einem Brief an Gor’kij vom 18. September 1934 über das, was er mit dem ersten Teil des Pädagogischen Poems seinen Lesern zeigen wollte. Zitiert in: Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 28. Im zweiten Teil des Pädagogischen Poems, der den Umzug und das Leben in der zweiten Kolonie, dem sogenannten „Trepke-Gut“ beschreibt, wollte er das Kollektiv als Hauptinstrument seiner Erziehung darstellen und „die Dialektik seiner Entwicklung“ aufzeigen.

¹⁴⁸⁷ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 195. Der Zögling Karabanov, der freiwillig die Kolonie verlassen hatte, kehrte wieder zurück.

¹⁴⁸⁸ Ebenda, S. 196.

und somit auch für die Schaffung eines „starken, begeisterungsfähigen und, wenn nötig, auch harten Kollektivs“, ¹⁴⁸⁹ militärische Formen zur Seite stellte. „Ich weiß nicht, warum“, schrieb er in seinem Pädagogischen Poem zu diesem Schritt, „aber wahrscheinlich war es ein mir selbst unbewußter pädagogischer Instinkt, aus dem heraus ich energisch den militärischen Unterricht betrieb.“¹⁴⁹⁰ Dieses als pädagogisches Mittel eingesetzte Element des Militärischen erwies sich als Stimulans für das Leben in der Kolonie. „Ich kannte nur die Regeln des Exerzierens, etwas militärische Gymnastik und die Gefechtsaufgaben im Kompaniemaßstab. Ohne viel zu überlegen und ohne die geringsten pädagogischen Zweifel fing ich an, die Jungen mit diesen nützlichen Übungen zu beschäftigen“, die in seiner Erinnerung „willig“ darauf eingingen.¹⁴⁹¹ Disziplin, militärische Formen und pädagogische Technik sollten bis zum Ende der erzieherischen Arbeit Makarenkos Streitpunkte mit dem Gouvernements-Volksbildungsamt und dem Volkskommissariat für Bildung bleiben, deren Vertreter er als Theoretiker, als „weise Häupter“ bezeichnete, die ihren Sitz auf dem Gipfel des pädagogischen „Olymp“ innehatten,¹⁴⁹² also weit weg von der wirklichen Welt und ihren erzieherischen Notwendigkeiten.

4.3.2 Neue „organisatorische Entdeckungen“

Im Winter zu Beginn des Jahres 1923 erwachsen aus den Veränderungen in der Kolonie, die ihn nach eigenen Worten zum einen neuen Mut für seine Arbeit schöpfen, zum anderen eine ihm bis dahin fremde Distanz zu den jungen Menschen bemerken ließ,¹⁴⁹³ „organisatorische Entdeckungen“¹⁴⁹⁴, die von nun an die Formen des Zusammenlebens bestimmen sollten. Zu den wichtigsten zählten die Abteilungen und ihre Kommandeure. Die Abteilungen setzten sich aus einer festen Gruppe von Kolonisten zusammen, die ihre Aufgaben als „Tagesbefehl“ unter der verantwortlichen Leitung eines Kommandeurs durchführten. Eine erste Abteilung bildete sich im Winter 1923 aus einer Gruppe von etwa zwanzig Kolonisten, die den Auftrag erhielten, im Wald Brennholz zu beschaffen. „Das Wort ‚Abteilung‘ war ein Terminus der Revolutionszeit“, schrieb Makarenko, „als die Flut der Revolution noch nicht zu den geschlossenen Kolonnen von Regimentern und Divisionen geformt war. (...)“.¹⁴⁹⁵ „Die grundsätzliche Bedeutung unserer Abteilungen machte sich erst viel später bemerkbar“,

¹⁴⁸⁹ Ebenda, S. 137.

¹⁴⁹⁰ Ebenda, S. 198.

¹⁴⁹¹ Ebenda.

¹⁴⁹² Ebenda, S. 462, S. 612.

¹⁴⁹³ Ebenda, S. 203-204.

¹⁴⁹⁴ Ebenda, S. 213.

¹⁴⁹⁵ Ebenda, S. 215-216.

formulierte er zu Beginn seines Kapitels „Kommandeur-Pädagogik“, „als sie die pädagogische Welt durch ihren Vormarsch erschütterten und zur Zielscheibe des Spottes einzelner pädagogischer Schreiberlinge wurden. Damals nannte man unsere Tätigkeit nur ‚Kommandeur-Pädagogik‘, in der Meinung, dass diese Wortzusammenstellung ein vernichtendes Urteil in sich schließe“.¹⁴⁹⁶ Im Frühjahr hatte das System der Abteilungen seine endgültige Gestalt angenommen. Sie waren kleiner geworden und bildeten sich jeweils aus den Kolonisten der verschiedenen Werkstätten. Zunächst arbeiteten die Abteilungen und ihre Kommandeure in der Wortwahl Makarenkos ohne eine „Verfassung“ und er selbst ernannte die Kommandeure. Schließlich ging er dazu über, gemeinsam mit den Kommandeuren Beratungen abzuhalten, Beratungen, denen die Kolonisten einen neuen und aus seiner Sicht schönen Namen gaben: „Rat der Kommandeure.“¹⁴⁹⁷ Die Ernennung der Kommandeure durch Makarenko wurde durch ein Kooptierungsverfahren abgelöst, das bedeutete, dass die Ernennung eines neuen Kommandeurs nach ausgiebiger Diskussion im Rat erfolgte. Trotz seiner Position standen einem Kommandeur keine Privilegien zu. Im Frühjahr 1923 erfuhr das System der Abteilungen eine wichtige Ergänzung in Form der „Einsatzabteilung“, die Makarenko als „die wichtigste Erfindung unseres Kollektivs in den dreizehn Jahren unserer Geschichte“ bezeichnete. Durch sie konnten sich die Abteilungen „zu einem echten, starken und einigen Kollektiv“ zusammenschließen, „zu einem Kollektiv, in dem es eine Differenzierung in der Arbeit und der Organisation gab, dessen demokratische Grundlage die Vollversammlung war“.¹⁴⁹⁸ Eine Einsatzabteilung wurde für die Dauer von höchstens einer Woche und nur für eine bestimmte Aufgabe gebildet. Ihre Kommandeure wurden vom Rat der Kommandeure für die benötigte Zeit ernannt. In ihnen gingen die Kommandeure der ständigen Abteilung als einfache Abteilungsmitglieder zur Arbeit. Das System aus ständigen Abteilungen und Einsatzabteilungen, in denen die Zöglinge zugleich Kommandeur und einfacher Arbeiter sein konnten, schuf ein sehr verflochtenes Netz von gegenseitigen Abhängigkeiten in der Kolonie. Dem einzelnen war es nicht möglich, sich eine besondere Stellung zu schaffen und sich über das Kollektiv zu stellen, das für Makarenko wesentliches Moment seiner Erziehungsauffassung war. Aus seiner Sicht machte dieses System „durch den ständigen Wechsel von Arbeits- und Organisationsaufgaben, durch den Wechsel von Leiten und Sichunterordnen, durch die Wechselwirkungen der kollektiven und der persönlichen Interessen“ das Leben in der Kolonie spannend und interessant.¹⁴⁹⁹

¹⁴⁹⁶ Ebenda, S. 213. Makarenko fuhr an dieser Stelle fort: „Im Jahre 1923 ahnte noch niemand, daß in unserem Walde eine Institution im Entstehen war, um die einmal so leidenschaftliche Debatten geführt werden sollten.“

¹⁴⁹⁷ Ebenda, S. 217.

¹⁴⁹⁸ Ebenda, S. 218.

¹⁴⁹⁹ Ebenda, S. 221.

4.3.3 Die „Siegesfanfaren am Kolomak“ – die Eroberung des Komsomol

Zwei Jahre nachdem Makarenko den Auftrag erhalten hatte, „den neuen Menschen auf neue Weise“¹⁵⁰⁰ zu bilden, war aus Rechtsverletzern und Besprizornye, „aus verführten und rückständigen Menschen ein Kollektiv“ geworden,¹⁵⁰¹ dessen Mitglieder darüber hinaus den Wunsch äußerten, Komsomolzen zu werden. Nachdem sie mit diesem Wunsch auf den Widerstand des Bezirkskomitees der örtlichen Komsomolzenorganisation gestoßen waren,¹⁵⁰² wurde es ihnen schließlich durch die Fürsprache des Ukrainischen Volkskommissariats für Bildungswesen und einer Gruppe von Komsomolzen aus der GPU erlaubt, im Sommer 1923 eine erste Komsomolzengruppe mit neun Mitgliedern zu gründen.¹⁵⁰³ Auf diese Weise eröffnete sich für manchen Jungen in der Kolonie die Möglichkeit, die Schule und die Arbeiterfakultät zu besuchen. „Fast ohne Schwierigkeiten“, so schrieb Makarenko, „gelang es uns, an die Stelle der Schusterideale das aufwühlende und schöne Wort *Arbeiterfakultät* zu setzen.“¹⁵⁰⁴ Der bereits erwähnte Karabanov gehörte zu den angehenden Arbeiterstudenten. „Vielleicht ist es so, dass das Glück heute hier zu Ende ist, weil es so schwer fällt, die Kolonie zu verlassen, so furchtbar schwer ...“, ließ Makarenko ihn sagen, um seiner eigenen Haltung Ausdruck zu geben: „Wenn es keiner sehen könnte, würde ich heulen ... oh, ich würde heulen ... vielleicht wäre mir dann leichter. Es gibt keine Gerechtigkeit und keine Wahrheit auf der Welt.“ Und den Kolonisten Verchov ließ er antworten: „Nur eins bleibt wahr: die Menschen. ..., aber d-daß die M-enschen gut sein m-üssen, sonst g-gehen die g-ganze W-wahrheit und Gerechtigkeit zum Teufel. W-wenn einer ein Schurke ist, v-verstehst d-du, dann w-wird er auch dem Sozialismus im W-wege sein, d-das habe ich heute b-begriffen. ...“¹⁵⁰⁵ Makarenko nahm den Abschied der Arbeiterstudenten zum Anlass, über seine bisherige Arbeit Bilanz zu ziehen. Auf der einen Seite stellte er sich selbstzweifelnd die Frage, ob er die beste Zeit seines Lebens geopfert hatte, um nur wenige seiner Zöglinge auf die Arbeiterfakultät schicken zu können, auf der anderen Seite ging ihm durch den Kopf, dass er ein großes Werk vollbracht hatte, nach eigenen Worten „wertvoller als eine Romanze auf einem Klubabend zu singen, sogar schwieriger, als eine Rolle in einem guten Theaterstück zu spielen“.¹⁵⁰⁶ Sein Hin- und

¹⁵⁰⁰ Ebenda, S. 10.

¹⁵⁰¹ Brief Makarenkos an Gor'kij vom 18. September 1934. Zitiert in: Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 28.

¹⁵⁰² Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 235.

¹⁵⁰³ Ebenda, S. 240-241. GPU steht für Ob'edinënoe gossudarstvennoe političeskoe upravlenije, Vereinigte Staatliche politische Verwaltung, Nachfolgeorganisation der Čeka und Vorläuferorganisation des KGB.

¹⁵⁰⁴ Ebenda, S. 279. Kursiv im Text. „Schusterideale“ schrieb Makarenko deshalb, weil die Jungen, wenn sie in seine Kolonie kamen, vor allem von einer Laufbahn als Schuster oder Tischler träumten.

¹⁵⁰⁵ Ebenda, S. 379.

¹⁵⁰⁶ Ebenda, S. 380.

Hergerissensein zwischen Selbstzweifeln und Stolz nutzte Makarenko an dieser Stelle, um Kritik an den bereits erwähnten „gelehrten Pädagogen“ zu üben.¹⁵⁰⁷ „Was konnte ein gelehrter Pädagoge schon Gutes sagen?“, hielt er fest, „Hat er denn Karabanow gesehen als ‚Stopper‘ auf der großen Chaussee, mit dem Revolver in der Hand? Oder Burun auf einem fremden Fensterbrett, den Fassadenkletterer Burun, dessen Freunde beim Einsteigen in fremde Fenster erschossen wurden? Er hat sie nicht gesehen.“¹⁵⁰⁸ „Gelehrte Pädagogen“ waren aus seiner Sicht Theoretiker, die auf „feierlichen Veranstaltungen“ Reden hielten, die die Wirklichkeit und das Leben der Zöglinge nicht kannten.¹⁵⁰⁹

Der Erfolg der Zöglinge, die zur Arbeiterfakultät gingen, wirkte sich positiv auf das Leben und Lernen in der Kolonie aus,¹⁵¹⁰ ebenso wie Makarenkos Lieblingsschriftsteller Maksim Gor’kij, dessen Geburtstag am 26. März für alle der wichtigste Feiertag in der Kolonie geworden war. Das zeigte sich darin, dass keine „Fremden“ an der Feier teilnehmen durften, eine Parade stattfand, in der die Kolonisten mit einer Fahne feierlich an Gor’kij’s Bild vorbeizogen.¹⁵¹¹ Um ihren Beziehungen zu Gor’kij festen Ausdruck zu verleihen, waren die Kolonisten in einen Briefwechsel mit dem Schriftsteller getreten. Auf ihren ersten Brief an die Adresse „Sorrent. Massimo Gorky“ hatte der Schriftsteller mit einem freundlichen und ausführlichen Brief geantwortet, den, so schrieb Makarenko, „wir nach einer Woche so oft gelesen hatten, dass er Löcher bekam“.¹⁵¹² Von diesem Zeitpunkt an standen die Kolonisten und Gor’kij in regelmäßigem Briefkontakt. In einem Brief vom 19. September 1925 hatte sich Gor’kij gewünscht, dass „die Kolonisten an Herbstabenden meine ‚Kindheit‘ lesen“, damit sie erkennen, „dass ich genauso ein Menschenkind bin wie sie“. Um den jungen Menschen zu zeigen, wie wichtig das Lernen und auch das Arbeiten für die Zukunft eines jeden von ihnen war, hatte er weiter geschrieben, dass er „von Jugend auf verstanden (habe), hartnäckig an meinem Wunsch, zu lernen, festzuhalten, und keine Mühe gescheut. Ich habe

¹⁵⁰⁷ Ebenda, S. 381.

¹⁵⁰⁸ Ebenda.

¹⁵⁰⁹ Ebenda. Zu den Theoretikern zählte nach Krüger-Potratz auch Viktor N. Šul’gin. So hieß es in der maschinenschriftlichen Manuskriptfassung des Pädagogischen Poems von 1935: „Auf dem obersten Gipfel des Olymp saß ein gewisser Šul’gin. Ihm war es gelungen, sich die Unachtsamkeit der Setzer und Psychiater zugunsten zu machen und ein Buch über die Grundlagen der Sozialerziehung herauszubringen“, das für die Praktiker jahrelang so etwas „wie die Folterbank ... in der Epoche Peters des Großen gewesen ist“. Šul’gin’s Name wurde in der gedruckten Fassung gestrichen und durch „ein gewisser Theoretiker“ ersetzt, da Šul’gin noch lebte und Mitglied der Partei war. Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 275-276.

¹⁵¹⁰ Makarenko. A. S. Der Weg in Leben, S. 387. Das bedeutete nach Makarenko allerdings nicht, dass jeder Zögling die Arbeiterfakultät besuchen wollte oder konnte. Denn es gab, wie er schrieb, auch solche, die „gegen alle Verlockungen der Arbeiterfakultät standhaft“ blieben und „mit schweisgsamer Verachtung jedem Gespräch über gelehrte Themen aus(wichen)“.

¹⁵¹¹ Ebenda, S. 312-313.

¹⁵¹² Ebenda, S. 394. Im Sommer 1925 hatten die Kolonisten ihren ersten Brief an Gor’kij gesandt, am 19. Juli 1925 eine erste Antwort erhalten. In: Medynski, J. N. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 27.

daran geglaubt, dass wirklich ‚Lernen und Arbeiten‘ alles überwindet“.¹⁵¹³ 1928 sollte sich der Wunsch der Kolonisten erfüllen, den Namenspaten ihrer Kolonie persönlich kennenzulernen.¹⁵¹⁴ Zu jenem Zeitpunkt hatten sie ihre Gor’kij-Kolonie auf dem ehemaligen Trepke-Gut bereits verlassen und auf Anweisung des Volkskommissariats für Bildung bei Char’kov in den Gebäuden des ehemaligen Klosters von Kurjaž mit dem Aufbau einer neuen Kolonie begonnen.¹⁵¹⁵

Dass es in seinem Leben und im Leben der Kolonisten „keinen Stillstand geben“¹⁵¹⁶ durfte, wurde Makarenko vor Augen geführt, als er sich mit dem Freitod des Kolonisten Čobot konfrontiert sah. Obwohl Makarenko mit ihm „die ganze Nacht“¹⁵¹⁷ gesprochen, obwohl er ihm „vom großen Leben, von lichten Wegen, von der Vielfalt menschlichen Glücks, von Behutsamkeit und Plänen“¹⁵¹⁸ erzählt hatte, nahm er sich aus Liebeskummer das Leben.¹⁵¹⁹ Die Kolonisten gingen allerdings unerbittlich mit Čobot ins Gericht, sie verachteten seine Tat, warfen ihm sogar Habgier vor.¹⁵²⁰ Sie hatten kein Mitleid und waren auch nicht traurig, da er aus ihrer Sicht aus persönlichen Motiven gehandelt, also sich vom Kollektiv abgewandt hatte. Makarenko nutzte die Reaktionen seiner Kolonisten, um den individuellen Weg, den Čobot gegangen war, dem Weg seines Kollektivs gegenüberzustellen. „Die Wege des einzelnen sind stets unklar“, schrieb er, und stellte die Frage: „Und was ist eigentlich ein ‚klarer individueller Weg?‘“, die er mit den Worten beantwortete: „Das ist die Lossage vom Kollektiv, das ist konzentriertes Spießertum, das ist die so früh beginnende, so langweilige Sorge um das künftige Stückchen Brot, um den vielgepriesenen Beruf. Und um was für einen Beruf? Tischler, Schuster, Müller. Nein, ich glaube fest, dass es in unserem sowjetischen Leben für einen Jungen von sechzehn Jahren der erhabenste Beruf ist, Kämpfer und Mensch zu sein.“¹⁵²¹ Sein „Kolonistenkollektiv“, das „freie Arbeitskollektiv“ musste sich in seiner

¹⁵¹³ Brief vom 19.9.1925. In: Makarenko, A. S. Werke. Siebenter Band, S. 349. Schon früh hatten die ersten Kolonisten nach Makarenko Gor’kij’s „Kindheit“ gelesen. Siehe: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 88.

¹⁵¹⁴ Medynski, J. N. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 27.

¹⁵¹⁵ Nach Medynskij wollte Makarenko mit diesem Vorhaben dem Leben in der Gor’kij-Kolonie im Sinne seines „Systems von Perspektiven“ eine neue Perspektive geben. Siehe dazu: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 623-624; Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 51-52.

¹⁵¹⁶ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 418.

¹⁵¹⁷ Ebenda, S. 410.

¹⁵¹⁸ Ebenda, S. 411.

¹⁵¹⁹ Das Kapitel, in dem das Schicksal Čobots beschrieben wurde, trägt die Überschrift „Nicht jammern“. In: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 408-415. Siehe auch: Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 52-53. Rüttenauer betont an dieser Stelle, dass Čobots Freitod nicht der Erziehung Makarenkos angelastet werden konnte, weil der Kolonist sich aus Liebeskummer das Leben nahm.

¹⁵²⁰ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 416.

¹⁵²¹ Ebenda, S. 418.

Überzeugung immer weiter entwickeln, seine „Daseinsform“ Fortschritt und nicht Stillstand sein.¹⁵²²

Čobots Freitod zog die Revision einer Kommission aus Char'kov nach sich. Ljubov' Savel'evna Džurinskaja, Var'vara Viktorovna Bregel', Makarenkos Vorgesetzte, und der Pädagogikprofessor Sergej Vasil'evič Čajkin waren gekommen, um Makarenkos Methode zu prüfen. Er bezeichnete sie als „die übliche sowjetische“¹⁵²³, zum Missfallen seiner Vorgesetzten Bregel', die das „üblich“ nicht gelten lassen wollte. Vielmehr nannte sie seine Methode „entsetzlich“, sein Kollektiv dagegen „prachtvoll“.¹⁵²⁴ Zu den Äußerungen des Professors für Pädagogik, mit dem er sich noch oft auseinandersetzen musste, hielt Makarenko in diesem Zusammenhang fest, dass man ihn „verdreschen (müßte), nicht mit einer Rute und auch nicht mit einer Knute aus der Zarenzeit, sondern mit einem gewöhnlichen Riemen, wie ihn die Arbeiter um die Hosen tragen“.¹⁵²⁵ Den Besuch der Kommission nahm Makarenko zum Anlass, seinen Willen, jeglichen Stillstand von der Kolonie fernzuhalten, in einem Appell zu thematisieren: „Liebes, teures Kommissariat für Bildungswesen! Für uns ist es hier zu eng geworden, und unsere Arbeit ist hier getan. Ein halbes Jahr noch und wir sind gemütskrank. Geben Sie uns etwas Großes, damit uns vor Arbeit schwindlig wird.“¹⁵²⁶

4.3.4 Der Umzug nach Kurjaž

Der Appell wurde erhört. Im Frühjahr 1926 erhielt Makarenko vom Volkskommissariat für Bildung die Anweisung, eine Kolonie in Kurjaž zu übernehmen.¹⁵²⁷ Fere schrieb in seinen Erinnerungen an Makarenko, dass die Kolonie in Kurjaž „in der ganzen Ukraine einen üblen Ruf“ besaß.¹⁵²⁸ Das Ukrainische Volkskommissariat für Bildungswesen sah sich auf Druck

¹⁵²² Ebenda.

¹⁵²³ Ebenda, S. 419.

¹⁵²⁴ Ebenda, S. 422.

¹⁵²⁵ Ebenda.

¹⁵²⁶ Ebenda.

¹⁵²⁷ „Laut Vertrag und Befehl des Volkskommissariats war die Gorki-Kolonie mit allen Zöglingen und dem gesamten Personal, mit ihrer gesamten beweglichen Habe, lebendem und totem Inventar nach Kurjash zu überführen. Die alte Kurjasher Kolonie wurde aufgelöst; mit der Übergabe wurden 280 Zöglinge und das ganze Inventar dem Leiter der Gorki-Kolonie unterstellt. Das gesamte Personal der Kurjasher Kolonie galt mit der Übernahme der Verwaltung durch den Leiter der Gorki-Kolonie als entlassen. (...) Als Tag der Übernahme wurde der 5. Mai vorgeschlagen, die Übersiedlung der Gorki-Kolonie mußte bis zum 15. Mai abgeschlossen sein.“ In: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 457. Die Kolonie hatte der „Kinderhilfe“ unterstanden, die nach Makarenko aus schlechten, verlotterten Kinderheimen und Kinderkolonien, Kolonialwarenhandlungen, Kinos, Korbmöbelläden, Vergnügungsgärten, Spielbuden und einer Buchhandlung bestand. Ebenda, S. 439.

¹⁵²⁸ Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer, S. 55. Fere nutzte die Darstellung der Entwicklung der Kurjažer Kolonie dazu, am Beispiel des Unternehmers Popov, Eigentümer eines in der Nähe der Kolonie gelegenen Sägewerks, das Bild des korrupten, „listigen, aalglatten Geschäftsmannes“ zu zeichnen, des Feindes der Sowjetmacht. Ebenda, S. 69. Die Gegner und Feinde der Erziehungsmethode Makarenkos bezeichnete er als „Handlanger der Kulaken, als Trotzlisten und bürgerliche Nationalisten“. Ebenda, S. 109.

der Öffentlichkeit gezwungen, dem kriminellen Treiben ein Ende zu setzen und fasste den Entschluss, Makarenko mit dieser Aufgabe zu betrauen.¹⁵²⁹ Auf einer Sitzung der Kinderhilfe erhielt Makarenko einen ersten Eindruck von der Herausforderung, vor der er stand: „Vierzig Erzieher und vierhundert Zöglinge erschienen dem Hörer wie eine vierhundertvierzigfache Verhöhnung des Menschen, wie Hirngespinnste eines perversen Schurken, eines Misanthropen und gemeinen Lumpen. Ich war drauf und dran mit der Faust auf den Tisch zu schlagen und zu rufen: ‚Nein, das ist nicht möglich, das ist Verleumdung!‘“¹⁵³⁰ Wenn Makarenko auch nach Herausforderungen suchte, um seiner pädagogischen Arbeit neue Perspektiven zu geben, so machte ihm der Zustand von Kurjaž und seinen Bewohnern doch Angst. „Sollte wirklich der Erfolg unseres Strebens in diesem lächerlichen, schmutzigen Kurjash bestehen?“, ging es ihm durch den Kopf, als er seinen Kolonisten von Kurjaž erzählte, ließ aber zugleich keine Zweifel daran, dass er diese Aufgabe übernehmen würde, indem er „einen für mich selbst unerwartet erhabenen, strengen Ruf (hörte), hinter dem sich noch weit in der Ferne ängstlich schüchterne Freude verbarg.“¹⁵³¹ Moralische Unterstützung fand er in seinem Wirtschaftsleiter und Weggefährten Kalina Ivanovič. Er ließ ihn an die Verantwortung der Kolonisten für ihre „Brüder“ appellieren und an die politische Bedeutung dieses Vorhabens für die Sowjetmacht erinnern:

„Jetzt steht Kurjash vor dir. Aber du sitzt und überlegst. Was gibt es da zu überlegen? Bist doch ein fortschrittlicher Mensch! Siehst doch, wie dreihundert Brüder zugrunde gehen, es sind genau solche Maxim Gorkis wie du. (...) Wie kann die Sowjetmacht zulassen, dass in der Hauptstadt, in Charkow, in allernächster Nähe von Grigorij Iwanowitsch¹⁵³² vierhundert Banditen aufwachsen? Und die Sowjetmacht sagt zu euch: ‚Geht mal hin und seht zu, dass aus ihnen richtige Menschen werden‘ (...) Und diese Arbeit wird eine Arbeit für den Staat, für die Sowjetmacht, sein, die notwendig ist. Ich sage euch: Fahrt hin und Schluß! Und Maxim Gorki wird sagen: ‚Das sind meine Gorkier, die sind hingefahren, diese Schmarotzer, und haben keine Angst gehabt.‘“¹⁵³³

Makarenko wollte die Kurjažer nicht „allmählich durchdringen“, wie es die Verantwortlichen im Volkskommissariat, die Theoretiker, die „weisen Häupter“ von Char’kov, wie Makarenko sie abschätzig nannte, forderten, sondern die Kolonisten „in einem blitzschnellen Schlag“

¹⁵²⁹ Ebenda, S. 56.

¹⁵³⁰ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 437.

¹⁵³¹ Ebenda, S. 446. Fere schrieb, dass sich die endgültige Entscheidung hinauszögerte, da sie sowohl bei den Freunden wie auch den Feinden Makarenkos auf Widerstand stieß. Da sich aber die Lage in Kurjaž nach den Worten Feres dramatisch verschlechterte, mussten Sofortmaßnahmen ergriffen werden, und Makarenkos Freunde, die durch einen Umzug das Gor’kij-Kollektiv gefährdet sahen, willigten in die Entscheidung ein. Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer, S. 56.

¹⁵³² Dabei handelte es sich um den Vorsitzenden des Zentralen Vollzugsausschusses der Ukraine Grigorij Ivanovič Petrovskij.

¹⁵³³ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 449-450.

einnehmen. Jedes „In-die-Länge-ziehen, jede Hoffnung auf bloße Evolution“ würde die ganze Operation in Frage stellen. Im Gegensatz zu der Haltung der „weisen Häupter“, dass „gute Knaben veredelnd wirken auf schlechte Knaben“, zeigte sich Makarenko davon überzeugt, dass „selbst die auserlesensten Knaben in brüchigen Organisationsformen des Kollektivs sehr leicht zu kleinen Bestien wurden“. ¹⁵³⁴ Er betrachtete seine Aufgabe in Kurjaž als Kampf, als einen Kampf, der, so seine Worte im Gespräch mit Ljubov' S. Džurinskaja, „nicht nur wegen der Kurjasher und meiner Feinde, sondern auch für uns selbst, für jeden Kolonisten notwendig“ war. ¹⁵³⁵ Mit „meiner Feinde“ bezog er sich auf ein Gespräch mit Ljubov' S. Džurinskaja, die ihn darauf hinwies, dass er zahlreiche Feinde habe, Menschen „die sich freuen werden, wenn Sie in Kurjash scheitern“. ¹⁵³⁶

Im Vorfeld der Übersiedlung machte sich Makarenko Gedanken darüber, ob alle Gorkier nach Kurjaž gehen sollten. Das betraf vor allem neue Zöglinge, „linkische, fremde Gestalten“, unter denen er aufgrund seiner Erfahrungen manche auszumachen glaubte, die den schweren Aufgaben, die in Kurjaž auf sie warteten, nicht gewachsen waren:

„Mein Auge war damals schon geschult, und ich konnte auf den ersten Blick an äußeren Merkmalen, an kaum wahrnehmbaren Feinheiten des Gesichtsausdrucks, an der Stimme, dem Gang und anderen feinsten Nuancen, vielleicht sogar am Geruch, ziemlich genau voraussagen, was für ein Produkt sich aus diesem Rohstoff einmal ergeben würde.“ ¹⁵³⁷

Am Beispiel zweier Zöglinge, die gegensätzlicher nicht sein konnten, verdeutlichte Makarenko, was er mit seinem „geschulten Auge“ zu erkennen glaubte. Den einen, Oleg Ognev, beschrieb er als Abenteurer und Flegel, als eine Mischung aus Waräger und guter russischer Intelligenz, die sich in einer „hohen, reinen Stirn“ zeigte, „einem großen, klugen Mund, der in gutem Einvernehmen mit seinen flinken, lebhaften grauen Augen“ stand. ¹⁵³⁸ Aus ihm, zeigte sich Makarenko sicher, könnten seine Kolonisten einen „fleißigen Menschen“ machen. Würde er allerdings nicht ein solcher „fleißiger Mensch“ werden, so das konsequente Denken Makarenkos, musste er ein „Feind des Sowjetstaates“, ein „Vagabund“ bleiben. ¹⁵³⁹ Der andere, Arkadij Užikov, repräsentierte in den Augen Makarenkos das Gegenteil des Neulings Ognev. Er war nach seinen Worten „hochgewachsen, mager und hässlich ... Sein durch einen gelblichen Schleim ständig verschmutzten Augen waren ekelhaft. Dazu ein

¹⁵³⁴ Ebenda, S. 462.

¹⁵³⁵ Ebenda, S. 480.

¹⁵³⁶ Ljubov S. Džurinskaja sagte nach Makarenko in dem Zusammenhang auch, dass er das Projekt jederzeit ablehnen könne, er dürfe sein Kollektiv nicht opfern. Makarenko ließ sie sagen: „Es muß gehütet, entwickelt, gehegt werden, es darf nicht einer Laune wegen vernichtet werden.“ In: Ebenda.

¹⁵³⁷ Ebenda, S. 466.

¹⁵³⁸ Ebenda, S. 467.

¹⁵³⁹ Ebenda, S. 469.

sabbernder, nie geschlossener Mund und eine finstere, unbewegliche Miene“.¹⁵⁴⁰ Mitleidlos beschrieb Makarenko das vermeintliche Schicksal eines solchen Menschen:

„Würde man in einem beliebigen Arbeitszweig einem Menschen solch untauglichen Rohstoff liefern, ein Dutzend Kommissionen würden gebildet, Dutzende Protokolle aufgenommen, das NKWD und andere Kontrollbehörden mobilisiert werden, und im äußersten Fall würde man an die Prawda schreiben, aber den Schuldigen würde man schließlich finden. Niemand wird verlangen, dass aus alten Eimern Lokomotiven gemacht werden oder Konserven aus Kartoffelschalen. Ich soll zwar keine Lokomotiven und keine Konserven machen, aber einen echten Sowjetmenschen. Woraus? Aus Arkadij Ushikow?“¹⁵⁴¹

Diese harten Worte lassen den Schluss zu, dass aus seiner Sicht auch durch die richtige Erziehung, durch seine Erziehung, nicht aus jedem Zögling ein neuer Mensch entstehen konnte. Dennoch wollte er auch einen Zögling wie Užikov nicht aufgeben. Unterstützung suchte er sich bei der Vollversammlung der Kolonisten. Ihre Drohung, Užikov zu einem Ausgestoßenen in der Kolonie zu machen, sollte ihn schließlich geläutert haben.¹⁵⁴²

Entgegen der „strategischen Pläne“ Makarenkos, nur mit den „erprobten alten elf Gorki-Abteilungen“ nach Kurjaž zu gehen, fuhren „alle, auch die zwanzig Neuen“, die das Volkskommissariat für Bildungswesen wenige Tage vor der Umsiedlung in die Gor’kij-Kolonie geschickt hatte.¹⁵⁴³ Makarenko war nicht glücklich über diesen Umstand, besaßen doch vor allem diese elf Gor’kij-Abteilungen mit ihren „gemeinsamen Gedanken, Traditionen, Erfahrungen, Idealen und Gewohnheiten“¹⁵⁴⁴ jene Eigenschaften, die für den bevorstehenden Kampf um Kurjaž unentbehrlich waren. Wie schwer dieser Kampf werden würde, wollte Makarenko mit der Beschreibung seiner ersten Eindrücke offensichtlich festhalten. Unter den traurigen Gestalten, die „auf den mit Exkrementen verschmutzten Wegen schleichen“, und Kolonisten, die in ihren Schlafräumen „entweder auf den zusammengeknüllten Lumpenhaufen oder einfach auf den nackten Brettern und Eisenschienen der Betten“ saßen, fand er nur wenige Jungen, die ihn willkommen hießen. „Aber es bleiben noch zweihundertsechundsiebzig“, schrieb er voller Zweifel an dem, was er tun wollte und sollte. „Mich packt plötzlich ein Grauen vor dieser furchtbaren ungezählten Zahl.“ Er stellte sich die Frage, wie er sich „so leichtfertig in diese unheilvolle Sache

¹⁵⁴⁰ Ebenda, S. 471.

¹⁵⁴¹ Ebenda, S. 469-470.

¹⁵⁴² Siehe dazu das Kapitel „Urteil“ in: Ebenda, S. 675-680. „Jungens, wir wollen Arkadij verzeihen. Er arbeitet gut und trägt seine Strafe mit Anstand, wie es sich für einen Kolonisten gehört. Ich schlage vor, wir amnestieren ihn.“ So das Urteil der Vollversammlung. Ebenda, S. 679. Makarenko sagte zu dem Urteil: „Ihre heutigen Sympathien wurden mit reinem Gold aufgewogen. Ich atmete erleichtert auf wie ein Arzt nach einer Schädeltrepanation.“ Ebenda, S. 680.

¹⁵⁴³ Ebenda, S. 479. Makarenko ging nicht näher darauf ein, wer für den Umzug aller verantwortlich war, ob er zum Beispiel eine Anweisung des Volkskommissariats für Bildungswesen erhalten hatte.

¹⁵⁴⁴ Ebenda.

einlassen“¹⁵⁴⁵ konnte. Am zweiten Tag nahm er „diese unheilvolle Sache“ in Angriff, indem er eine Vollversammlung der Kurjažer einberief, eine Vollversammlung aus, so seine Beschreibung, „einem schmutzig-schwarzen Meer zerlumpter Kleidung, zerzauster Haare und übler Gerüche, (...) Gesichter wie tote runde Flecken, teilnahmslos, primitiv, mit offenen Mündern, mit mattem Blick und schlaffen Muskeln, als wären sie aus Werg gemacht“¹⁵⁴⁶ um ihnen die Aufgaben und Ziele der Gor’kij-Kolonie vorzustellen, die nun auch die Aufgaben und Ziele in Kurjaž werden sollten: „Sauberkeit, Arbeit, Lernen, neues Leben, neues menschliches Glück“.¹⁵⁴⁷ Die Aussicht auf ein Leben in einem, so Makarenko, „glücklichen Land, in dem es keine Herren und keine Kapitalisten gibt, wo der Mensch frei aufwachsen und sich in froher Arbeit entwickeln“ konnte, ließ die Kurjažer unbeeindruckt.¹⁵⁴⁸ Diese Teilnahmslosigkeit wie auch der von Makarenko ausgemachte Mangel an „sozialem Kitt“¹⁵⁴⁹ der für ihn unerlässlich für das Funktionieren eines Kollektivs war, nahm er zum Anlass, erneut über seine praktischen Erfahrungen mit Besprizornye einerseits und die pädagogischen Theorien einer „hartnäckigen und selbstzufriedenen Pädagogenclique“¹⁵⁵⁰ andererseits zu reflektieren. Für ihn waren die Kurjažer einfach nur Besprizornye, nicht jene Besprizornye, die in der Literatur als „Byronische Helden, als Philosophen, Anarchisten und Zerstörer, Gauner und Gegner sämtlicher ethischer Systeme“¹⁵⁵¹ in Erscheinung traten. Nur verängstigte und rührselige Pädagogen konnten an eine Besprizornye-Gesellschaft glauben, in der es einen Anführer gab, in der Disziplin und Ordnung herrschte, entwarfen das Bild eines „sowjetischen Straßen-Anarchisten“¹⁵⁵² während in Wirklichkeit nach Bürgerkrieg und Hungersnot Millionen Kinder im ganzen Land in Kinderheimen untergebracht werden mussten.¹⁵⁵³ Makarenko gab jener „hartnäckigen und selbstzufriedenen Pädagogenclique“ die Schuld daran, dass sich die pädagogische Arbeit in Kinderheimen schlecht entwickelte und schließlich zu solchen Zuständen führte, wie er sie in Kurjaž vorfinden musste. Sie waren in seiner Überzeugung der Grund, warum viele verwaiste Kinder und Jugendliche, in der Regel Jungen, wieder auf die Straße gingen, nicht um dort zu leben, sondern in der Hoffnung, ein besseres Kinderheim zu finden.¹⁵⁵⁴

¹⁵⁴⁵ Ebenda, S. 494.

¹⁵⁴⁶ Ebenda, S. 514.

¹⁵⁴⁷ Ebenda.

¹⁵⁴⁸ Ebenda.

¹⁵⁴⁹ Ebenda, S. 516.

¹⁵⁵⁰ Ebenda, S. 517. Als typischen Vertreter dieser „hartnäckigen und selbstzufriedenen Pädagogenclique“ hatte er im Zusammenhang mit Čobots Freitod dem Leser den Pädagogikprofessor Sergej V. Čajkin vorgestellt.

Ebenda, S. 422.

¹⁵⁵¹ Ebenda, S. 516.

¹⁵⁵² Ebenda.

¹⁵⁵³ Ebenda, S. 517.

¹⁵⁵⁴ Ebenda.

Anders als die „gelehrte Literatur“, die die Besprizornye unter der Rubrik „antimoralische und defektive Charaktere“¹⁵⁵⁵ abhakten, sollten die Kommunarden der ab 1927 von Makarenko geleiteten Dzeržinskij- Kommune diese Kinder und Jugendliche in drei Klassen einteilen, die er an dieser Stelle als die „richtigste“ aller Klassifikationen zur Beschreibung der Zustände in Kurjaž heranzog. Als die „erste Klasse“ bezeichneten sie Jungen, die vor keinen Unannehmlichkeiten zurückschreckten, die auf der Jagd nach ihrem Ideal, zum Beispiel Metallarbeiter zu werden, bereit waren, „sich an jeden Teil eines Eisenbahnwagens zu klammern“.¹⁵⁵⁶ Auch die „zweite Klasse“ zeichnete sich noch durch gute Eigenschaften aus, wenn sie auch nicht über die „sittlichen Qualitäten“ der „ersten Klasse“ verfügte. Sie war bereit, weniger attraktive und anspruchsvolle Arbeiten anzunehmen. Sie reiste ebenso wie die „erste“, allerdings auf dem „hinteren Puffer der Straßenbahn und hat keine Ahnung, wie schön der Bahnhof von Shmerinka ist und wie streng es in Moskau zugeht“.¹⁵⁵⁷ Für Makarenko lebten in Kurjaž weder Verwaarloste der „ersten“ noch der „zweiten Klasse“, sondern einer „dritten Klasse“, einer erdrückenden Mehrheit, die weder ausriss noch etwas suchte. Die Besprizornye der „dritten Klasse“ überließen „einfältigen Herzens die zarten Triebe ihrer Kinderseelen dem organisatorischen Einfluß der Ämter für Sozialerziehung“¹⁵⁵⁸ und waren damit nach seiner Auffassung Opfer der „pädagogischen Spielchen der Volksbildung“.¹⁵⁵⁹ Für jene „dritte Klasse“, die „Teufelsschmarotzer“,¹⁵⁶⁰ arbeitete nunmehr eine Vorausabteilung mit vollem Einsatz, um bis zur Ankunft aller Gor’kij-Kolonisten die notwendigen Schäden an den Gebäuden, den sanitären Anlagen und im Landwirtschaftsbetrieb zu beseitigen. Erst später sollte er den einen oder anderen Zögling kennenlernen, „annehmbare Jungen“, die zu erziehen sich lohnte, auch wenn sie sich zu widersetzen suchten.¹⁵⁶¹

Das Eintreffen der Gor’kij-Kolonisten am 17. Mai 1926 in Ljubotin, dreißig Kilometer von Char’kov entfernt, nutzte Makarenko, um für alle Anwesenden das Bild seines pädagogischen Credos zu zeichnen, um sich an den Gesichtern der von ihm immer wieder kritisierten offiziellen Vertreter des Volksbildungsamtes zu erfreuen, die „grün“ wurden, „als beim Fahnenruß unsere Trompeten schmetterten und unsere Trommeln rasselten, als die Fahne, in den seidenen Überzug gehüllt, an unseren feierlichen Reihen vorbei an ihren Platz getragen

¹⁵⁵⁵ Ebenda, S. 518.

¹⁵⁵⁶ Ebenda.

¹⁵⁵⁷ Ebenda, S. 518.

¹⁵⁵⁸ Ebenda, S. 519.

¹⁵⁵⁹ Ebenda. Eckpfeiler der ukrainischen Bildungspolitik nach der Revolution waren die beruflich-technische Ausbildung und die soziale Erziehung, die zu Beginn der 1920er Jahre vom Volkskommissariat für Bildungswesen festgeschrieben worden waren.

¹⁵⁶⁰ Ebenda, S. 550.

¹⁵⁶¹ Ebenda, S. 555.

wurde“.¹⁵⁶² Makarenkos Kolonne marschierte in Sechserreihen. Ihr voran gingen vier Trompeter und acht Trommler, gefolgt von ihm selbst und dem diensthabenden Kommandeur und schließlich der Fahnenbrigade. Zu jenem Zeitpunkt erkannte er, dass seine Kolonne eine „wenn auch geringe, so doch hochpolitische, wahrhaft sozialistische Aufgabe erfüllte“.¹⁵⁶³ In Kurjaž bestand ihre „wahrhaft sozialistische Aufgabe“ darin, die Zöglinge mit „strenger Disziplin“ in ihr Kollektiv einzugliedern. „Disziplin ist nötig“, schrieb Makarenko, „weil unser Werk schwer ist und wir noch vieles zu leisten haben. Wir werden unser Werk schlecht tun, wenn wir nicht Disziplin halten.“¹⁵⁶⁴ Wenn sie Gorkier sein wollten, mussten die Zöglinge wie „echte Proletarier“ leben, „um die Kolonie als wirkliche Komsomolzen zu verlassen und später fähig zu sein, beim Aufbau und der Festigung des proletarischen Staates mitzuhelfen“.¹⁵⁶⁵ Um seine Spielregeln noch einmal deutlich zu machen, ließ Makarenko den Kolonisten Aleksandr Zadorov an die Kurjažer Zöglinge die Worten richten:

„Freunde, ich möchte ein paar Worte sagen. Ich bin der allererste Gorkier, der älteste, und früher war ich einmal der allerschlimmste. Anton Semjonowitsch wird sich gut daran erinnern. Aber jetzt bin ich Student im ersten Studienjahr am Technologischen Institut. Also hört gut zu: Ihr habt gerade einen guten Beschluß angenommen. (...) Man muß offen sagen: Oje, oje, was für einen schweren Beschluß! (...) Aber gleichviel. Ist mal was angenommen, gibt's nichts daran zu rütteln. Das merkt euch! (...) Nach unserem Gesetz heißt es: Wer den Beschluß der Vollversammlung nicht ausführt, für den gibt's nur einen Weg: durch die Tür und zum Tor hinaus!“¹⁵⁶⁶

Beim anschließenden Festessen sahen sich nach Makarenkos Worten die „überwältigten, ihres Selbstvertrauens völlig beraubten Kurjasher, sämtlich geschoren und gewaschen, in neuen weißen Hemden (...) in den feinen, schmalen, aus Gorkiern bestehenden Rahmen eingefügt“.¹⁵⁶⁷ Welche Verwandlung diese Zöglinge nun erleben sollten, stand in einem Brief Gor'kij's an den Vorsitzenden des Char'kover Vollzugsausschusses, den Makarenko verlas. Darin hieß es: „Wir wollen hoffen, dass das Wirken solcher Kolonien, wie jener, der Sie geholfen haben, den Weg zur Bekämpfung des Hässlichen weist und aus Schlechtem Gutes schafft, was diese Kolonie bereits zu tun gelernt hat.“¹⁵⁶⁸ Die realistischen Verhältnisse in Kurjaž machten es Makarenko allerdings schwer, „den Weg zur Bekämpfung des Hässlichen“

¹⁵⁶² Ebenda, S. 572.

¹⁵⁶³ Ebenda, S. 574.

¹⁵⁶⁴ Ebenda, S. 576.

¹⁵⁶⁵ Ebenda. Ein Beschluss der Gruppe des Leninschen Kommunistischen Jugendverbandes der Arbeitskolonie Gor'kij vom 15. Mai 1926 legte die gemeinsamen Schritte der Gor'kij-Kolonisten und der Kurjažer Zöglinge in 13 Punkten fest. Ebenda, S. 584-586.

¹⁵⁶⁶ Ebenda, S. 590.

¹⁵⁶⁷ Ebenda, S. 605.

¹⁵⁶⁸ Ebenda, S. 607.

zu gehen und drohten die „elastische, schnelle und präzise Arbeitsweise“¹⁵⁶⁹ der Gorkier zu vernichten. Erneut hinterfragte er mit Blick auf diese Wirklichkeit seine pädagogische Arbeit. „Stil und Ton wurden von der pädagogischen ‚Theorie‘ stets ignoriert“, schrieb er, „und doch sind sie der wesentlichste und wichtigste Teil der Kollektiverziehung. (...) Stil entsteht sehr langsam, weil er ohne Tradition undenkbar ist.“¹⁵⁷⁰ Mit anderen Worten undenkbar ohne Grundsätze und Gewohnheiten, die „in bewußter Achtung vor den Erfahrungen älterer Generationen und vor der großen Autorität des ganzen Kollektivs, das seine Geschichte hat“, angenommen werden.¹⁵⁷¹ Den Misserfolg vieler Kinderheime führte er darauf zurück, dass sich in ihnen weder Stil noch Tradition entwickeln konnten, ständig wechselnde Inspektoren des Volksbildungsamtes jeglichen Ansatz zerstörten und damit auch die für das Leben im Heim so wichtige Kontinuität.¹⁵⁷²

4.3.5 Pädagogische Technik, Disziplin, die Rolle der Abteilungen und Perspektiven

Für einen „wirklichen Sieg“¹⁵⁷³ über Besprizornye, im konkreten Fall über die Zöglinge in Kurjaž, war für Makarenko eine pädagogische Technik unerlässlich, während seine Kritiker „im Himmel und in seiner Nähe, auf dem Gipfel des pädagogischen ‚Olymp‘ jede pädagogische Technik in der eigentlichen Erziehung als Ketzerei“¹⁵⁷⁴ betrachteten. Für sie war das Kind „ein Wesen, das mit einem besonderen Gasmisch gefüllt“ war, in dem Makarenko die „altmodische Seele, mit der sich schon die Apostel abgegeben haben“, erkennen wollte. Weiter nahm der von ihm attackierte „Olymp“ an, dass „dieses Gas die Fähigkeit besitze, sich selbst zu entwickeln, man dürfte es nur nicht stören“.¹⁵⁷⁵ Makarenko sah in diesem pädagogischen Ansatz nur eine Wiederholung der Forderungen Rousseaus: „Habt Ehrfurcht vor dem Kinde ...“, „Hütet euch, der Natur im Wege zu sein ...“.¹⁵⁷⁶ und kritisierte in der Interpretation Froeses auf diese Weise die wichtigen pädagogischen Ansätze

¹⁵⁶⁹ Ebenda, S. 611.

¹⁵⁷⁰ Ebenda.

¹⁵⁷¹ Ebenda, S. 612.

¹⁵⁷² Ebenda. Makarenko nahm seine Ausführungen zu Stil und Ton an dieser Stelle zum Anlass, erneut die aus seiner Sicht gelehrten Pädagogen, die Verantwortlichen im Volkskommissariat für Bildungswesen, zu kritisieren und ihnen einen falschen pädagogischen Ansatz vorzuwerfen.

¹⁵⁷³ Ebenda.

¹⁵⁷⁴ Ebenda. Im Zusammenhang mit seinen Ausführungen zur pädagogischen Technik kritisierte Makarenko erneut die Verantwortlichen in der Politik. Leonhard Froese schrieb dazu, dass es in Makarenkos „Mehrfontenkrieg“ mit seinen Kritikern vor allem um die Themen „Autorität und Freiheit“ ging. Makarenkos Hauptgegner waren nach Froeses Auffassung nicht „die aus dem Ressentiment des vermeintlich in allen pädagogischen ‚Gewässern‘ der Praxis gewaschenen Meisters maßlos beschimpften Theoretiker“, sondern „Praktiker, wie er, mit dem Unterschied freilich, daß sie am langen Hebel der Administration saßen“. Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 169-170.

¹⁵⁷⁵ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 612.

¹⁵⁷⁶ Zitiert in: Ebenda.

Tolstoj's und der bürgerlichen Pädagogik, nämlich den „einseitigen Ausgang von der Natur des Kindes“ und die „zu starke Berücksichtigung der Individualität des Kindes, seine zu große Freiheit“.¹⁵⁷⁷ Er selbst vertrat die Ansicht, dass bei der Berücksichtigung der Natur des Kindes nicht, wie es der „pädagogische Olymp“ erhoffte, sich eine „kommunistische Persönlichkeit“ entwickelte, sondern vielmehr lediglich „gewöhnliches Unkraut“.¹⁵⁷⁸

Für Makarenko war im Gegensatz zu den Grundsätzen der Freien Erziehung die Disziplin unverzichtbarer Bestandteil seiner erzieherischen Arbeit, deren Bedeutung er in der Auseinandersetzung mit seinem „pädagogischen Sündenfall“ erkannt hatte: „Ich kann nicht anders. In der Kolonie muß Disziplin herrschen. Wenn es euch nicht gefällt, geht fort, wohin ihr wollt. Aber wer in der Kolonie leben will, muß Disziplin halten.“¹⁵⁷⁹ In seiner gedanklichen Auseinandersetzung mit den Bildungsverantwortlichen, die er im Zusammenhang mit der Arbeit der Gor'kij-Kolonisten in Kurjaž führte, setzte er sich mit dem Begriff der „bewußten Disziplin“ auseinander, einem Begriff, der in Lenins Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes am 2. Oktober 1920 zu hören war.¹⁵⁸⁰ In Makarenkos Verständnis musste „jeder vernünftige Mensch in diesen Worten einen einfachen, verständlichen und praktisch notwendigen Gedanken finden: Disziplin soll von dem Verständnis ihrer Notwendigkeit, ihrer Nützlichkeit, ihrer Verbindlichkeit und ihrem Klasseninhalt begleitet sein.“¹⁵⁸¹ Seine Kritiker vertraten dagegen die Auffassung, dass Disziplin nicht aus der „sozialen Erfahrung erwachsen (dürfe), nicht aus einer praktischen, kameradschaftlichen, kollektiven Tätigkeit, sondern aus dem reinen Bewußtsein, aus nackter, intellektueller Überzeugung, aus dem Dunst der Seele, aus der Idee“.¹⁵⁸² Bewusste Disziplin durfte für sie nicht durch den Einfluss der Erzieher entstehen. Einen solchen Einfluss bezeichneten sie als „Paukere“ und „Vergewaltigung der Seele“.¹⁵⁸³ In einer Vorlesung über „Disziplin, Lebensordnung, Bestrafung und Ansporn“ im Jahre 1938 bezeichnete Makarenko im Rückblick auf seine Erfahrungen als Leiter der Gor'kij-Kolonie

¹⁵⁷⁷ Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik, S. 158.

¹⁵⁷⁸ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 612-613. In der kurzen Erzählung „Nachtvorstellung“ beschrieb der bereits erwähnte ehemalige Zögling Vasilij G. Zajcev das besondere Verhältnis Makarenkos zu seinen Vorgesetzten. Es ging darum, dass die Zöglinge nach dem „Signal zur Nachtruhe“ den Film „Čapaev“ anschauen wollten, da es keine andere Möglichkeit gab. Zajcev: „Er konnte sich selbstverständlich vorstellen, daß einige Damen aus dem Volksbildungsamt diese ‚antipädagogische‘ Maßnahme verurteilen und die ‚unglücklichen Kinder‘ bedauern würden, die einem so schwierigen und bösen Menschen wie Makarenko in die Hände gefallen waren.“ Saizew, Wassili. Erzählungen um Makarenko, S. 59.

¹⁵⁷⁹ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 23.

¹⁵⁸⁰ Lenin, Wladimir Iljitsch. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Kongress des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 141. Wörtlich hieß es: „Ohne diesen Zusammenschluß, ohne diese bewußte Disziplin der Arbeiter und Bauern ist unsere Sache aussichtslos.“

¹⁵⁸¹ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 613.

¹⁵⁸² Ebenda.

¹⁵⁸³ Ebenda.

und Dzeržinskij-Kommune die Disziplin nicht als ein Erziehungsmittel, sondern als das Ergebnis der Erziehung. Wurde unter Disziplin vor der Revolution noch „eine Methode des Herrschens“ verstanden, so war sie in der neuen Gesellschaft „eine *sittliche und politische Erscheinung*“.¹⁵⁸⁴ Den bereits in seinem Buch „Der Weg ins Leben“ diskutierten Begriff der bewussten Disziplin griff er wieder auf und formulierte die Erkenntnis, dass die Disziplin zwar aus dem Bewusstsein hervorgehen muss, aber nicht durch das Bewusstsein bestimmt werden kann, „denn sie ist das Ergebnis des *gesamten* Erziehungsprozesses und nicht einzelner spezieller Maßnahmen“.¹⁵⁸⁵ Disziplin als Ergebnis des „gesamten erzieherischen Prozesses“ schloss für Makarenko „den Bildungsvorgang, den politischen Bildungsprozeß, den Weg, der zur Ausformung des Charakters führt, ebenso das Kollektiv mit den in ihm möglichen Zusammenstößen, Konflikten und deren Lösung, die Entwicklung von Freundschaft und Vertrauen, ja, den gesamten entscheidenden Erziehungsprozeß, wozu auch Körpererziehung, physische Entwicklung usw. gehören“, ein.¹⁵⁸⁶ Der Ort, das „Instrument“ dieses „gesamten erzieherischen Prozesses“ konnte für Makarenko nur das Kollektiv sein. Disziplin im Kollektiv bedeutete „nichts anderes als *völliges Geborgensein*“, schenkte jeder Person nach seinem Dafürhalten „das vollständige Überzeugtsein von seinem Recht und den jedem offenstehenden Wegen und Möglichkeiten“.¹⁵⁸⁷ Die Revolution und die Gesellschaft bestätigten dieses „Gesetz“. Der Revolution kam in diesem Zusammenhang die Aufgabe zu, „unsere Persönlichkeit zu befreien, aber die Form unserer Gesellschaft“, so Makarenko, „das ist die Disziplin“.¹⁵⁸⁸

Die Auseinandersetzung mit der Bedeutung der Disziplin für die Erziehung ließ Makarenko festhalten, dass es nicht allein um die Frage gehen konnte, „was wir erziehen sollen, sondern wie wir es tun sollen“. Die Antwort auf das Wie wollte er in der „pädagogischen Technik“ finden.¹⁵⁸⁹ Technik war für Makarenko nur durch Erfahrung möglich. Das Erlernen der pädagogischen Technik unterschied sich für ihn nicht vom Erlernen einer handwerklichen Fertigkeit. „Die Gesetze für das Schneiden von Metallen wären nicht gefunden worden“, so Makarenko, „hätte die Menschheit niemals Erfahrungen im Metallschneiden gesammelt. Nur wenn technische Erfahrung vorliegt, sind Erfindungen, Vervollkommnungen und Beseitigung des Ausschusses möglich.“¹⁵⁹⁰ Den Prozess der Erziehung und den Prozess der Herstellung

¹⁵⁸⁴ Makarenko, A. S. Die zweite Vorlesung – Disziplin, Lebensordnung, Bestrafung und Ansporn. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1953, S. 26. Kursiv im Text.

¹⁵⁸⁵ Ebenda, S. 27. Kursiv im Text.

¹⁵⁸⁶ Ebenda.

¹⁵⁸⁷ Ebenda, S. 28. Kursiv im Text.

¹⁵⁸⁸ Ebenda.

¹⁵⁸⁹ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 613.

¹⁵⁹⁰ Ebenda.

materieller Güter miteinander zu vergleichen, war für ihn in keiner Weise anstößig, blieb doch der Mensch „mit all seiner ganzen Kompliziertheit, seinem ganzen Reichtum und seiner Schönheit für ihn ein Mensch“.¹⁵⁹¹ Eben weil der Mensch etwas Besonderes war, wollte er sich seiner Erziehung mit besonderer Aufmerksamkeit widmen. Überzeugt von der Richtigkeit seines Vergleichs von Produktion und Erziehung stellte er mit Blick auf seine Kritiker die Frage, warum es in der Erziehung keine Kontrollabteilungen gäbe, die jene „pädagogischen Stümper“ darauf hinweisen könnten, dass sie „keine kommunistische Persönlichkeit, sondern einen regelrechten Lumpen, einen Trunkenbold, Tagedieb und Egoisten geschaffen“ hatten.¹⁵⁹² Den Volksbildungsämtern warf Makarenko weiter vor, weder Einzelteile noch Arbeitsstadien zu erkennen, einzig und allein ein „uferloses unpersönliches Kindermeer“. Ihre Erziehung richteten sie nach seinen Worten an dem „Modell eines abstrakten Kindes“ aus, „das aus den leichtesten Stoffen gemacht ist: aus Ideen, Druckpapier und Manilowschen Träumen“.¹⁵⁹³ Da sie die pädagogische Technik ablehnten, trugen sie die Verantwortung für den schlechten „technischen Zustand“¹⁵⁹⁴ auf dem Gebiet der Erziehung. Zur Veranschaulichung verglich er das Erziehungswesen mit einem Handwerksbetrieb, der von allen Handwerksbetrieben „der rückständigste“ war.¹⁵⁹⁵ Und so blieb für Makarenko die Klage des Schulinspektors Luka Lukič Chlopov aus Gogol's „Revizor“ auch für seine Zeit aktuell: „Gott bewahre einen vor dem Lehreram! Immer die Befürchtung: jeder mischt sich ein, jeder will zeigen, daß er auch ein kluger Mensch ist.“¹⁵⁹⁶

Wegen seiner Haltung zum „technischen Zustand“ der Erziehung, die im Gegensatz zur Haltung offizieller Stellen stand, musste sich Makarenko für die anstehende Arbeit mit den Zöglingen in Kurjaž zwischen einem „Fiasko in Kurjash oder Fiasko auf dem Olymp und damit Vertreibung aus dem Paradies“¹⁵⁹⁷ entscheiden. Makarenko wählte die Vertreibung aus dem Paradies, denn er sah seine Aufgabe darin, die Arbeitsmoral der Zöglinge zu verbessern. Um diese Aufgabe zu lösen, suchte er Hilfe und Unterstützung in den Abteilungen, jenen Gruppen von Zöglingen, die bestimmte Aufgaben unter der Anleitung eines Kommandeurs durchführten, wie auch in seinem System der Perspektiven zur Organisierung der Arbeit, wohl wissend, dass sowohl die Abteilungen wie auch das System der Perspektiven bei

¹⁵⁹¹ Ebenda, S. 614.

¹⁵⁹² Ebenda, S. 615.

¹⁵⁹³ Ebenda. Manilov war einer der fünf Gutsbesitzer aus Gogol's „Tote Seelen“. Er verkörperte eine „sentimental veranlagte und ewig in seine Frau süßlich verliebte“ Figur. Stender-Petersen, Adolf. Geschichte der russischen Literatur. 2. Teil, S. 281.

¹⁵⁹⁴ Technischer Zustand soll im Folgenden als ein von Makarenko verwendeter Begriff verstanden werden.

¹⁵⁹⁵ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 616.

¹⁵⁹⁶ Gogol, Nikolai. Der Revisor. Wiesbaden 1955, S. 10. Zitiert in: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 616.

¹⁵⁹⁷ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 617.

offiziellen Stellen auf Ablehnung und Unverständnis stießen. Sein System der Perspektiven unterschied zwei Wege, Perspektiven zu schaffen und die Arbeit zu organisieren. Den ersten Weg sah Makarenko in der „Gestaltung der persönlichen Perspektive“ des einzelnen, zum Beispiel durch eine Entlohnung der Arbeit. Während er sie für das zukünftige persönliche und auch gesellschaftliche Leben des Zöglings als wichtig erachtete, waren seine Kritiker davon überzeugt, dass „Geld vom Satan“ stammte.¹⁵⁹⁸ So konnte er in Kurjaž nicht auf die Entlohnung als ein Mittel zurückgreifen, Perspektiven zu schaffen, sondern sah sich gezwungen, als Alternative ein „kompliziertes System kollektiver Perspektiven zu organisieren“, das seine Kritiker „duldeten (...) wenn sie zuweilen auch misstrauisch brummen“.¹⁵⁹⁹

Im Zusammenhang mit den Perspektiven bezeichnete Makarenko „die Freude von morgen“ als eines der „wichtigsten Arbeitsobjekte“.¹⁶⁰⁰ Diese Freude musste jeder Mensch selbst ins Leben rufen und dann versuchen, „die einfacheren Formen der Freude in differenziertere und menschlich bedeutendere Formen der Freude zu verwandeln“.¹⁶⁰¹ Erziehung bedeutete in diesem Zusammenhang, „Perspektiven eines Lebenswegs zu gestalten“, auf dem der Mensch die Freuden von morgen findet. Die Wahl der Perspektive bestimmte seine Kraft und Schönheit. So konnte ein Mensch, dessen Perspektive das nächste Mittagessen war, nur ein schwacher Mensch sein und aufgrund der nur ihm eigenen Perspektive niemals „den Eindruck einer schönen, wirklich wertvollen Persönlichkeit auf uns machen“.¹⁶⁰² Kraft und Schönheit fand der Mensch nach dieser Logik nur im Kollektiv: „Je größer das Kollektiv, dessen Perspektiven für den Menschen zu persönlichen, eigenen Perspektiven geworden sind“, so Makarenko, „um so schöner ist der Mensch, um so höher steht er.“¹⁶⁰³ Gegen persönliche Perspektiven hatte Makarenko nichts einzuwenden, doch hielt er es immer für unabdingbar, „Perspektiven eines ganzen Kollektivs zu schaffen und sie allmählich zu erweitern, bis sie Perspektiven der ganzen Sowjetunion sind“.¹⁶⁰⁴

Auf die pädagogische Arbeit in Kurjaž angewandt, war die nächste kollektive Perspektive die Feier der Ersten Garbe, die für Makarenko menschliche Kraft und Schönheit eindrucksvoll

¹⁵⁹⁸ Ebenda, S. 623. Mit dieser Aussage bezog er sich auf die Oper „Margarethe“, Originaltitel „Faust“, eine Oper in fünf Akten von Charles Gounod nach Goethes Faust I, uraufgeführt am 19. März 1859 in Paris.

¹⁵⁹⁹ Ebenda.

¹⁶⁰⁰ Ebenda.

¹⁶⁰¹ Ebenda, S. 624.

¹⁶⁰² Ebenda.

¹⁶⁰³ Ebenda. Korolev zog aus Makarenkos Haltung zum Kollektiv Jahrzehnte später den Schluss, dass Makarenko, „gestützt auf die Methode des Marxismus, erstmals eine wissenschaftliche Begründung des pädagogischen Systems der Organisation und Entwicklung des Kinderkollektivs (gab), eine Methode zur Erziehung der Persönlichkeit im Kollektiv (ausarbeitete) und sie in der Praxis (erprobte)“. Korolev, F. F. Lenin und die Pädagogik, S. 166.

¹⁶⁰⁴ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 624.

verband.¹⁶⁰⁵ Was er darunter verstand, beschrieb er dem Leser am Beispiel seines Zöglings Burun:

„An der Spitze der Abteilung marschiert der verdienstvolle Burun. Nicht zum ersten Mal führt er die Arbeitsabteilungen der Kolonie. Auf seiner hünenhaften Schulter trägt er die blitzende, scharfe, mit großen Margeriten geschmückte Sense. Heute ist Burun von erhabener Schönheit, besonders schön für mich; denn ich weiß: dieser Mensch ist nicht nur eine dekorative Figur in einem lebenden Bild, nicht nur ein Kolonist, den es anzusehen lohnt, sondern vor allem ein wirklicher Kommandeur, der weiß, wen er führt und wohin er führt. Seinem strengen und ruhigen Gesicht sehe ich an, dass sein Denken der heutigen Aufgabe gilt: In einer halben Stunde muß er einen halben Hektar Roggen mähen und in Puppen aufstellen. Die Gäste sehen das nicht, sie sehen auch ein anderes nicht: Dieser heutige Kommandeur der Schnitter ist Student am Medizinischen Institut. Schnitter und Student – darin findet unser sowjetisches Leben einen besonders überzeugenden Ausdruck.“¹⁶⁰⁶

4.4 Die Dzeržinskij-Kommune – Wendepunkt der pädagogischen Arbeit Makarenkos

Nach dem Osterfest 1927 schlug das Leben Makarenkos eine neue Richtung ein. In der Nähe von Char'kov errichtete die Geheimpolizei Čeka ein neues Haus, in dem eine Kinderkolonie eingerichtet werden sollte, die nicht dem Volksbildungsamt, sondern der Geheimpolizei selbst unterstand.¹⁶⁰⁷ Nach Fertigstellung des Gebäudes wandten sich die Čekisten mit der Bitte an Makarenko, ihr für den Anfang fünfzig seiner Zöglinge zu überlassen, denen sich später Jungen von der Straße anschließen sollten. Makarenko und seine Kommandeure stellten eine Liste mit, wie er sie nannte, „guten, prächtigen, wenn auch jungen Bürschlein“¹⁶⁰⁸ zusammen, die im Dezember in die Dzeržinskij-Kommune übersiedelten. Im Epilog seines Pädagogischen Poems schrieb Makarenko rückblickend über die Anfänge der Dzeržinskij-Kommune:

„Es waren nur fünfzig kleine Gorkier, die an einem verschneiten Wintertag die schönen Räume der Dsershinski-Kommune betraten, aber sie brachten ein System Entdeckungen, Traditionen und Einrichtungen mit, ein ganzes Sortiment kollektiver Technik, der jungen Technik des Menschen, der von Ausbeutung befreit ist. Und auf gesundem, neuem Boden, umsorgt von den Tschekisten, jeden Tag unterstützt von ihrer Energie, ihrer Kultur und ihrem Talent, entwickelte sich die Kommune zu einem Kollektiv von blendender Schönheit, echtem,

¹⁶⁰⁵ Ebenda, S. 626-649.

¹⁶⁰⁶ Ebenda, S. 643-644.

¹⁶⁰⁷ Die Dzeržinskij-Kommune war eine Stiftung der ukrainischen Čekisten zur Erinnerung an Feliks E. Dzeržinskij, Gründer der Čeka. Wie an anderer Stelle erwähnt, hatte Dzeržinskij 1921 beim Zentral-Exekutivkomitee der Union eine Kommission zur Beseitigung der Verwahrlosung ins Leben gerufen. Da es der Geheimdienst als seine wesentliche Aufgabe ansah, Ordnung im Land herzustellen, Gegner aufzuspüren und zu vernichten, war es nicht abwegig, dass die Čekisten eine Anstalt errichteten, in der, wie Rüttenauer es formulierte, „Verwahrloste untergebracht und im Sinne des von ihnen vertretenen sowjetischen Systems erzogen wurden“. Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 87.

¹⁶⁰⁸ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 668.

aus Arbeit entstandenem Reichtum, hoher sozialistischer Kultur, das von dem lächerlichen Problem der ‚Besserung des Menschen‘ kaum etwas übrigließ.“¹⁶⁰⁹

Am 29. Dezember 1927 wurde die Dzeržinskij-Kommune in Anwesenheit der „in Reih und Glied“ aufgestellten Gor’kij-Kolonisten und einer Gruppe von Čekisten, „alles vielbeschäftigte und verdienstvolle Persönlichkeiten auf den allerverantwortungsvollsten Posten“, ¹⁶¹⁰ offiziell eröffnet. Die vierhundert in die Kommune aufgenommenen Besprizornye trugen den für Makarenko „ungewohnt feierlichen“ Namen Kommunarden. Das Haus, in dem sie leben sollten, hatten „die Tschekisten der Ukraine unter Verwendung von Gehaltsabzügen gebaut“ und damit nach den Worten Makarenkos „dem großen Dsershinski ein Denkmal errichtet“. ¹⁶¹¹ Als ihr pädagogischer Leiter hoffte Makarenko auf „verlockende Perspektiven: Wir begannen von einer eigenen Arbeiterfakultät zu träumen, von einer neuen Maschinenhalle, vom Eintritt neuer Zöglinge ins Leben“. ¹⁶¹² Nach Rüttenauer war mit der Übernahme der pädagogischen Leitung der Dzeržinskij-Kommune Makarenkos „Zeit des Suchens, des gelegentlichen Irrs und der Umwege, des allmählichen selbständigen Findens von Ziel und Weg der Erziehung“¹⁶¹³ vorüber. Dass er mit den Čekisten endlich die Antwort auf sein Erziehungsziel gefunden hatte, zeigt sich in den überschwenglichen Worten, mit denen er sie beschrieb, ihr Kollektiv „besaß alle Eigenschaften, die ich acht Jahre lang im Kollektiv der Kolonie heranbilden wollte. Ich sah plötzlich ein Vorbild, das bisher nur in meiner Phantasie gelebt, das ich logisch und künstlerisch aus allen Ereignissen und der ganzen Philosophie der Revolution abgeleitet (...) hatte“. ¹⁶¹⁴ Das Kollektiv der Čekisten wurde für Makarenko „Ausgangspunkt seines neuen pädagogischen Denkens“. ¹⁶¹⁵

¹⁶⁰⁹ Ebenda, S. 703.

¹⁶¹⁰ Ebenda, S. 680.

¹⁶¹¹ Makarenko, A. S. Der Marsch des Jahres Dreißig. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 201. In der Feliks Dzeržinskij gewidmeten Erzählung „Der Marsch des Jahres Dreißig“ beschrieb Makarenko seine Aufgaben und seine Arbeit in der Dzeržinskij-Kommune. Makarenko beendete die Erzählung Ende 1930, sie wurde im September 1932 gedruckt. Gor’kij lobte sie mit den Worten: „Sie haben die Kommune und Kommunarden sehr gut geschildert. Auf jeder Seite spürt man ihre Liebe zu den jungen Menschen, Ihre unablässige Sorge um sie und das zarte Verständnis für die Seele des Kindes.“ In: Makarenko, A. S. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 442 Anm. 18.

¹⁶¹² Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 681. Makarenkos Träume gingen in Erfüllung. Über die Eröffnung der Arbeiterfakultät schrieb er in „FD – 1“: „Unsere Arbeiterfakultät war ein natürliches Ergebnis unserer gesamten Arbeit und unseres ganzen Lebens. Als wir diese Arbeiterfakultät ins Leben riefen, verspürten wir keine Anstrengung, denn es war für uns die natürliche Regung eines erwachenden starken Menschen.“ Makarenko, A. S. FD – 1. In: Ders. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 305. Diese Erzählung schrieb Makarenko 1932 und widmete sie der Entwicklung der Dzeržinskij-Kommune in den letzten Jahren. Der Staatsverlag der schönen Literatur druckte die Erzählung nicht, von den 27 Kapiteln blieben nur acht vollständig erhalten. Erstmals veröffentlicht wurden sie in den *Izbrannye pedagogičeskie sočinenija v četyrěch knigach* (Ausgewählte pädagogische Werke in vier Bänden). Moskau 1949. In: Makarenko, A. S. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 442 Anm. 19.

¹⁶¹³ Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 88.

¹⁶¹⁴ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 683. Was Makarenkos Verhältnis zur Čeka betraf, hatte er nach Rüttenauer sein Loblied auf die Čekisten nicht 1927, als er nach der Beschreibung im Pädagogischen Poem mit

In jene Zeit der Freude über den Neuanfang, über die Möglichkeit, als pädagogischer Leiter sein Können und seine Erfahrungen den Čekisten zur Verfügung zu stellen, in denen er sein ideales Kollektiv gefunden hatte, das „alle Eigenschaften (besaß), die ich acht Jahre lang im Kollektiv der Kolonie heranbilden wollte“, ¹⁶¹⁶ überwarf er sich endgültig mit den „denkenden pädagogischen Kreisen“ des Ukrainischen Volkskommissariats für Bildungswesen. ¹⁶¹⁷ Er schrieb, dass sie ihn nun nicht mehr nur kritisierten, sondern sogar verachteten. Sie ließen ihn spüren, wie „tief ich gesunken war“, ¹⁶¹⁸ selbst erfreuliche Ereignisse schienen sich in Konflikte zu verwandeln. So kam ihm zum Beispiel, als seine Kolonisten aus Anlass einer Tagung der Kinderfreunde nach einem langen Marsch in Char’kov eintrafen, eine „erzürnte Intelligenzlerin entgegen und keifte: ‚Warum sind Sie so früh gekommen? Wollen Sie die Kinder so lange auf der Straße lassen?‘“ Als die Kinder sich nach seinen Worten gegen diesen Vorwurf wehrten, warf sie „einen mitleidigen Blick auf diese endgültig der Kaserne verfallenen Kinder und entfernte sich“. ¹⁶¹⁹ Wenn solche Vorfälle auch keinen direkten Einfluss auf das Leben in der Kolonie hatten, so fühlte Makarenko sich doch isoliert und musste sich immer wieder gegen Angriffe wehren. Der Kolonist Arkadij Užikov, von dem bereits die Rede war, führte nach Makarenko schließlich den endgültigen Bruch herbei. Užikov hatte eine Aktentasche mit Stipendien für die Studenten aus der Kolonie gestohlen. Den Diebstahl und die Reaktion der Kolonisten nahm Makarenkos Vorgesetzte Varvara Bregel’ zum Anlass, dessen Erziehungsarbeit erneut aufs heftigste zu kritisieren und zu verurteilen: „Er ist natürlich schuldig“, sagte sie, „aber eine noch größere Schuld trifft alle Kolonisten. (...) Er hat mit euch ein Jahr gelebt und stiehlt trotzdem.“ ¹⁶²⁰ Wie zuvor ließen sich die Kolonisten nicht von der Kritik offizieller Stellen beirren und gaben Užikov eine neue Chance. ¹⁶²¹ Im Juni 1928 reichte Makarenko sein Entlassungsgesuch ein. ¹⁶²² Doch das Ende seiner Arbeit in der Kolonie ging einher mit einem „Moment des größten Glücks“, den

ihnen zusammenkam, sondern erst 1935 verfasst. Aus ihrer Sicht hätte er also genug Zeit gehabt, die Aufgaben der Čekisten für das sowjetische System kennenzulernen. Rüttenauer geht somit davon aus, dass Makarenko vom Terror des Geheimdienstes wusste und dennoch an seinen Mitgliedern als Vorbild für seine Erziehung des neuen Menschen festhielt. Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 88-90.

¹⁶¹⁵ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 683-684.

¹⁶¹⁶ Ebenda, S. 683.

¹⁶¹⁷ Ebenda, S. 668.

¹⁶¹⁸ Ebenda. Makarenko fügte hinzu, dass er schon zu jenem Zeitpunkt „keine Rettung“ mehr für sich sah.

¹⁶¹⁹ Ebenda, S. 670. Als das Gouvernements-Volksbildungsamt das erste Mal von Makarenkos „militärischer Passion“ erfahren hatte, gab es der Gor’kij-Kolonie den Spitznamen „Kaserne“. Ebenda, S. 200.

¹⁶²⁰ Ebenda, S. 673.

¹⁶²¹ Ebenda, S. 679.

¹⁶²² Siehe dazu die Ausführungen Makarenkos in: Ebenda, S. 694-697. Die Auseinandersetzungen gipfelten nach Makarenko in dem Vorwurf an ihn, dass das „vorgeschlagene System des Erziehungsprozesses (...) kein sowjetisches System“ sei. Bis es zu diesem Höhepunkt kam, zogen sich die Konflikte, die Makarenko nach seinen Worten mit den Bildungsverantwortlichen, die er in Gestalt seiner Vorgesetzten im Volksbildungskommissariat und eines Pädagogikprofessors auftreten ließ, auszufechten hatte, wie ein roter Faden durch die Gor’kij Kolonie und auch die Kolonie in Kurjaž.

er im Juli 1928 erleben durfte, als Maksim Gor'kij die Kolonie in Kurjaž besuchte. „In weißer Schirmmütze stieg die hohe Gestalt aus dem Auto“, so Makarenko, „Gorki, tief bewegt, der Mann mit dem Antlitz eines Weisen und den Augen eines Freundes“ begrüßt vom „Fahnensalut des Orchesters, Rauschen der erhobenen Arme“.¹⁶²³

4.5 Kritik und Verehrung

Nach seiner Erziehtätigkeit in der Gor'kij-Kolonie und der Dzeržinskij-Kommune verfasste und veröffentlichte Makarenko zahlreiche sozialpolitische und pädagogische Beiträge, Studien, Skizzen und Drehbücher, hielt Vorlesungen und Vorträge. Schon zu Lebzeiten wurde seine pädagogische und schriftstellerische Arbeit kritisch begleitet. Als Kritiker seiner pädagogischen Arbeit trat insbesondere der Pädagogikprofessor Čajkin auf, den Makarenko in seinem Buch „Der Weg ins Leben“ nach dem Freitod seines Kolonisten Čobot eingeführt hatte. Wie beschrieben, war er nach dem Tode des Zöglings als Teil einer Kommission aus Char'kov in die Kolonie gekommen, um Makarenkos „Methode zu prüfen“.¹⁶²⁴ Nachdem Makarenko einen Vortrag über seine Methode gehalten hatte, hielt Čajkin ihm vor, dass es in der Kolonie „unter den Zöglingen sozusagen eine Konkurrenz“ gäbe, und zwar in dem Sinne, dass „wer mehr schafft, wird gelobt, wer weniger schafft, kritisiert“. Konkurrenz war aber nach Čajkin eine „durch und durch bürgerliche Methode“,¹⁶²⁵ hatte daher im sowjetischen System nichts zu suchen. Weitere Kritikpunkte des Pädagogikprofessors waren Taschengeld und Strafen. Dadurch dass Makarenko seinen Zöglingen Taschengeld für Leistung zahlte, ersetzte er aus Sicht Čajkins den „inneren Stimulus durch einen äußeren“, der dazu noch ein materieller war. Mit seinen Strafen würde Makarenko darüber hinaus „Sklaven erziehen“, Menschen also, die nicht aus freien Stücken, sondern nur unter Zwang arbeiteten, wohingegen die Sowjetgesellschaft Menschen brauchte, die aus „innerem Antrieb“ und aufgrund ihres „politischen Bewusstseins“ handelten.¹⁶²⁶ Während der Vorbereitungen für den Besuch Maksim Gor'kij verlangten die Vorgesetzten einen Rechenschaftsbericht von Makarenko, in dem er sein „pädagogisches Kredo darlegen

¹⁶²³ Ebenda, S. 699. Balabanovič wies in seiner Biographie darauf hin, dass Gor'kij Makarenko bei seinem Besuch in Kurjaž ermunterte, seine Erlebnisse in einem Buch niederzuschreiben. Makarenko stand im Rahmen seiner schriftstellerischen Tätigkeit in Briefkontakt mit Gor'kij. Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 110.

¹⁶²⁴ Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 419. Makarenko beschrieb ihn mit den Worten: „(...) ein unansehnlicher Mensch, halb rothaarig, halb blond, mit einem Bart, der diesen Namen eigentlich nicht verdiente; die Brille saß ihm schief auf der Nase, und er rückte sie immer wieder mit seiner freien Hand zurecht; in der anderen hielt er eine Aktenmappe“.

¹⁶²⁵ Ebenda, S. 420.

¹⁶²⁶ Ebenda, S. 421.

und sagen (sollte), zu welchen Prinzipien¹⁶²⁷ er sich bekannte. Als größter Kritiker erwies sich erneut Professor Čajkin, der Makarenko vorwarf, dass er den pädagogischen Prozess auf der „Idee der Pflicht“ aufbaute, für ihn eine Idee aus „bürgerlichen Verhältnissen, eine Idee „rein merkantiler Ordnung“, die der sowjetischen Pädagogik in der Form widersprach, dass sie „die Persönlichkeit zu freier Betätigung ihrer schöpferischen Kräfte, Neigungen und Initiative“ erzog.¹⁶²⁸ Bürgerliches Verhalten hatte er Makarenko bereits bei seinem Besuch nach dem Tode des Zöglings Čobot am Beispiel der aus seiner Sicht existierenden Konkurrenz unter den Kolonisten vorgeworfen. Weiterhin kritisierte er scharf das Ansinnen Makarenkos, den „jungen Menschen das Gefühl für Ehre einzupflanzen“. Ehre war für Čajkin verbunden mit „Offiziersprivilegien, Uniformen und Schulterstücken“ und wurde von der sowjetischen Öffentlichkeit verurteilt. Auch den Begriff der Produktion konnte die durch Čajkin vertretene pädagogische Wissenschaft „nicht zu den Faktoren erzieherischer Einwirkung rechnen“. Vielmehr war der in der Kolonie vertretene Standpunkt, dass „der Produktions- und Finanzplan der beste Erzieher“ sei, eine „Vulgarisierung der Idee der Arbeitserziehung“.¹⁶²⁹

Sich nach eigenen Worten auf verlorenem Posten wählend, erläuterte Makarenko noch einmal sein pädagogisches Credo am Beispiel der „Initiative“ und suchte dafür Unterstützung in Lenins Definition von Initiative.¹⁶³⁰ Für Makarenko konnte Initiative nur dann entstehen, „wenn eine Aufgabe, die Verantwortung für ihre Erfüllung, die Verantwortung für die verlorene Zeit vorhanden (war), wenn das Kollektiv eine Forderung“ stellte. Die Forderung war für Makarenko die Grundlage und die Basis der Disziplin. In seinem Aufsatz „Disziplin, Lebensordnung, Bestrafung und Ansporn“ brachte er das Wesen seiner pädagogischen Erfahrungen auf die Formel: „Möglichst große Anforderungen an den Menschen und möglichst viel Achtung vor seiner Persönlichkeit!“ und betonte, dass diese Formulierung für ihn „die Formel der Sowjetdisziplin und auch unserer Gesellschaft“ war.¹⁶³¹ Nach Makarenko zeigten seine Kritiker keine Einsicht. Mit ihrer Haltung, dass „das vorgeschlagene System des Erziehungsprozesses (...) kein sowjetisches System“¹⁶³² wäre, hielten sie an der

¹⁶²⁷ Ebenda, S. 694.

¹⁶²⁸ Ebenda, S. 695.

¹⁶²⁹ Ebenda.

¹⁶³⁰ „Die Initiative muß darin bestehen, den Rückzug geordneter durchzuführen und erst recht Disziplin zu halten.“ Lenin auf dem XI. Parteitag der Kommunistischen Partei Rußlands am 27. März 1922. In: Lenin, W. I. Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Band II. Moskau 1947, S. 950. Zitiert in: Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 696.

¹⁶³¹ Makarenko, A. S. Drei Vorträge über Erziehung im Kollektiv, S. 14.

¹⁶³² Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben, S. 697.

Einschätzung Bregel's fest, die bei ihrem Besuch der Kolonie Makarenkos Methode möglicherweise als eine sowjetische bezeichnet hatte, aber nicht als „die übliche“.¹⁶³³ Auch die literarische Leistung Makarenkos fand ihre Kritiker. Wie seine pädagogischen Standpunkte, so musste er auch sein literarisches Schaffen erklären und verteidigen, wandte sich aus diesem Grunde in einem offenen Brief an seinen Kritiker F. Levin.¹⁶³⁴ Während Levin nach den Worten Makarenkos sein Buch „Der Weg ins Leben“ noch begrüßt und einen „im allgemeinen lobend gehaltenen“ Artikel verfasst hatte, machte er sich nach dem Erscheinen des Romans „Flaggen auf den Türmen“ nicht einmal mehr die Mühe, dieses Buch zu analysieren. In seiner 1938 erschienenen literarischen Ich-Erzählung hatte Makarenko in Gestalt des Leiters Sacharov seine pädagogische Arbeit in der fiktiven Kolonie „Erster Mai“ festgehalten, das Schicksal der vier Zöglinge Vanja, Igor', Griška und Vanda beschrieben, von denen er drei als Mitglieder der „großen Brigaden der Werktätigen in der Sowjetunion, der historischen Brigaden der dreißiger Jahre“ in eine glückliche Zukunft ziehen ließ.¹⁶³⁵ „In meinem Buche“, antwortete Makarenko auf die Kritik Levins, „entdecken Sie im Grunde genommen nur einen Fehler, aber einen äußerst schwerwiegenden: meine Geschichte ist Ihrer Ansicht nach ‚ein Märchen, erzählt von dem guten Onkel Makarenko‘. Alles ist darin ausgeschmückt, in rosigem Licht gesehen, mit Sirup und Sacharin versüßt ... Sie kommen gar nicht auf den Gedanken, dass solch ein glückliches Kinderleben in der Sowjetunion möglich ist. Sie glauben, ich hätte ein Märchen erzählt (Loskutow meint in der Literaturnaja Gaseta, ich hätte das alles geträumt).“¹⁶³⁶ Er betonte, dass es in seinem Buch nicht eine einzige erfundene Situation gäbe, „nur sehr wenige erdachte Personen, keine Spur von unechter Färbung“.¹⁶³⁷ Die Maßstäbe, die Levin ihm als Schriftsteller abverlangte, bezeichnete Makarenko als überkommen. Begriffe wie „Synthetische Person“, „Charakter“, „Typisierung“, „Konflikt“, „Kollision“ mussten aufgrund der gewaltigen Veränderungen, die sich in der Gesellschaft vollzogen hatten, vielmehr ergänzt werden. „Die Sowjetgesellschaft steht“, so Makarenko, „was den Charakter der menschlichen Beziehungen betrifft, nicht nur höher als die alte Gesellschaft, sie ist auch komplizierter und feiner organisiert. Zum ersten Mal in der Geschichte ist ein echtes menschliches Kollektiv entstanden, frei von Ungleichheit und Ausbeutung. (...) Viel wichtiger als früher sind heute die Kategorien der Beziehung, der Einheit, der Solidarität, der Sympathie, der Koordinierung, des Verständnisses, der inneren

¹⁶³³ Ebenda, S. 419.

¹⁶³⁴ Offener Brief an F. Lewin (siehe Literaturnyi Kritik Nr. 12, F. Lewin: „A. Makarenkos vierte Erzählung“, ohne Datum. In: Makarenko, A. S. Flaggen auf den Türmen, S. 509. Kritiken Levins sind zu finden in: Makarenko, A. S. Stat'i i rasskazy (Artikel und Erzählungen). Moskva 2015, S. 405-410.

¹⁶³⁵ Makarenko, A. S. Flaggen auf den Türmen, S. 497.

¹⁶³⁶ Ebenda, S. 510.

¹⁶³⁷ Ebenda, S. 511.

Abhängigkeit und viele andere, die man im Unterschied von der Person als ‚interpersonale‘ Kategorien bezeichnen könnte.“¹⁶³⁸ Das Kollektiv, das für ihn in „Flaggen auf den Türmen“ seine ideale Form gefunden hatte, brachte „fortwährend Neues, Lebendiges“ hervor, wie es in einem Kollektiv selbstverständlich ist, etwas Organisches, das prinzipiell auch stets sozialistisch sein wird“. „Mein Held ist immer das Kollektiv“, fuhr er fort, und viele sowjetische Schriftsteller teilten nach seinen Worten mit ihren Erzählungen diese Haltung. Als Beispiele nannte er Furmanov und Šolochov, die mit „Čapaev“ und „Neuland unterm Pflug“ „großartige Kollektivgestalten und Kollektivbilder“ entworfen hatten.¹⁶³⁹

Ein eindrucksvolles Zeugnis seiner Glaubwürdigkeit stellten ihm ehemalige Gor’kij-Kolonisten und Dzeržinskij-Kommunarden aus. In einem Schreiben an die Redakteurin der Literaturnaja Gaseta, Vojšinskaja, und den Kritiker Levin wiesen ehemalige Zöglinge den Vorwurf zurück, Makarenko hätte die Wirklichkeit entstellt oder ein „wahres Paradies“ mit „Erzengeln ohne Flügel“ erfunden. Anlass ihres Schreibens war die Äußerung Levins auf einer Kritikerversammlung, dass niemand ihn dazu zwingen könne, „vor der Urne A. S. Makarenkos Kratzfüße zu machen“.¹⁶⁴⁰ Sie warfen Levin vor, er habe Makarenkos humanistisches Anliegen überhaupt nicht begriffen, „diesen wahren Humanisten der Stalinschen Epoche, der ein sowjetisches Kollektiv von ‚unüberwindlicher Stärke‘, wie er selbst es nannte, geschaffen und begeistert besungen hatte. Für Makarenko war nach ihren Worten ein Besprizornyj vor allem ein „Kind des Sowjetvolkes, wir betonen, ein Jugendlicher aus dem *Sowjetvolk*, der zeitweise in eine bedenkliche Lage geraten ist“.¹⁶⁴¹ Um zu untermauern, dass die Ideen und Methoden der kommunistischen Erziehung, wie sie Makarenko praktisch angewandt hatte, für die Erziehung des neuen Menschen unabdingbar waren, nannten sie die Namen zahlreicher Dzeržinskij-Kommunarden, die nunmehr als „vollwertige Bürger ... in allen Zweigen unserer Volkswirtschaft tätig sind“.¹⁶⁴² Am Ende ihres Briefes formulierten die ehemaligen Zöglinge den Wunsch, dass „unser ganzes weiteres Leben demjenigen gleicht, das in diesem Buche künstlerisch gestaltet ist“.¹⁶⁴³

Mit seinen „Flaggen auf den Türmen“ wollte Makarenko in der Interpretation Rüttenauers ein „Abbild der Sowjetgesellschaft im kleinen“ zeichnen, das „vielleicht eine Wirklichkeit vorwegnimmt, die noch nicht erreicht ist, aber erreicht werden soll“. In seiner Kolonie „Erster

¹⁶³⁸ Ebenda, S. 514-515.

¹⁶³⁹ Ebenda, S. 515.

¹⁶⁴⁰ An die Redakteurin der „Literaturnaja Gaseta“ („Literaturzeitschrift“), Woischinskaja, und den Kritiker F. Lewin (Aus einem Brief) ohne Datum. In: Makarenko, A. S. Flaggen auf den Türmen, S. 516.

¹⁶⁴¹ Ebenda, S. 518. Kursiv im Text.

¹⁶⁴² Ebenda, S. 520. Siehe auch Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer, S. 192. Beispiele für den Werdegang einzelner Kolonisten und Kommunarden finden sich auch in „Die Antons“. In: Saizew, Wassili. Erzählungen um Makarenko, S. 123-127.

¹⁶⁴³ Makarenko, A. S. Flaggen auf den Türmen, S. 524.

Mai“ konnte er durchaus ein Modell der Sowjetgesellschaft gesehen haben, aber nach ihrem Dafürhalten nicht in dem Sinne, dass „die Kommune nach Prinzipien organisiert ist und geleitet wird, die das Leben in der ganzen Sowjetgesellschaft organisieren“, sondern in einem anderen Sinne, nämlich in dem, „daß der Kommunismus sowjetischer Prägung selbst ein ‚pädagogisches Experiment‘ darstellt“.¹⁶⁴⁴ In diesem Zusammenhang wies sie auf Theodor Litt hin, der ausgehend von der „Menschenbehandlung“ im Kommunismus schrieb, „daß der Kommunismus das größte pädagogische Experiment darstellt, von dem die Menschheitsgeschichte weiß“, und sich als Staat schließlich „als die keinen Wettbewerb duldende Erziehungsmacht etabliert“.¹⁶⁴⁵ In dieser Aussage sah Rüttenauer ihre Interpretation des Gesprächs zwischen Makarenko und dem Leiter des Volksbildungsamtes auf den ersten Seiten des Pädagogischen Poems bestätigt, nämlich „daß Makarenko die ganze Sowjetgesellschaft vor allem als eine Institution zur Erziehung des ‚neuen Menschen‘, des echten Sowjetbürgers“ betrachtete.¹⁶⁴⁶

¹⁶⁴⁴ Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 105.

¹⁶⁴⁵ Litt, Theodor. Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes, S. 84-85.

¹⁶⁴⁶ Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko, S. 105.

VIII. Der Aufbau eines sozialistischen Volksbildungswesens zwischen Wirklichkeit und theoretischem Anspruch

1. Die Periode des Kampfes an der „Bildungsfront“

„An unsere dritte Front,
das Herz nicht gerade heiter,
an unsre Bücherfront
rückt der Lehrer ein, dem Heer der Lernenden
ein Kommandeur zu sein (...)“ (Vladimir V. Majakovskij 1925)¹⁶⁴⁷

In den Jahren der Revolution, des Ersten Weltkriegs und des Bürgerkriegs kämpfte Russland in der Interpretation seiner neuen Machthaber an drei Fronten, an der ersten Front verteidigten die revolutionären Truppen das Land, an der zweiten nahm die Politik den Kampf auf gegen die Armut des Landes, indem sie die wirtschaftlichen Bedingungen in Landwirtschaft und Industrie zu verbessern suchte. „Als dritte Front bezeichneten wir gewöhnlich unsere Bildungsfront“, erinnerte Lunačarskij in seinem Bericht auf dem I. Allunionskongress der Lehrer im Januar 1925 seine Zuhörer,¹⁶⁴⁸ an der Bildungsverantwortliche, Pädagogen, Lehrer, Schüler und Studenten gemeinsam für Reformen in Schule und Hochschule, für eine Bildung, die die gesamte Bevölkerung erreichte, kämpften. Wenn auch in den Jahren zwischen Kriegskommunismus und der von Lenin im März 1921 auf dem X. Parteitag eingeleiteten Atempause in Gestalt der „Neuen Ökonomischen Politik“¹⁶⁴⁹ die Bedingungen des Kampfes an der dritten Front nicht schlechter sein konnten, versprachen sie jenen, die die Revolution begeistert mittrugen, Umbruch und Aufbruch in allen Bereichen der Gesellschaft, so auch im Bereich der Bildung und Erziehung. Noch zehn Jahre nach der Revolution schwärmte Šackij von jener Zeit als „heroische(r) Periode unserer Pädagogik“, sah in ihr „eine Periode gewaltigen Aufblühens individueller und kollektiver Versuche, eine Zeit heißer Kämpfe, weitreichender Pläne. Niemanden störte es offensichtlich, dass die Arbeit unter den größten materiellen Entbehrungen vonstatten ging“, und wünschte sich mit Blick auf die Gegenwart „bloß den zehnten Teil jener Impulse und Hoffnungen, jenes gewaltigen Interesses an den pädagogischen Dingen wie in den ersten Jahren unserer Revolution!“¹⁶⁵⁰ Weitreichende Pläne

¹⁶⁴⁷ Majakovskij, V. V. Zitiert in: Hofmann, Franz. Anton Semjonowitsch Makarenko, S. 26. Auf Russisch: „Na tret' em fronte vstavaja gorozu na fronte knig, - učitel' raven soldatu – geroju tot že budennovec i frontovik“ (...) In: Majakovskij, Vladimir. Stichtovorenija, poetry 1924-1925.

¹⁶⁴⁸ Lunatscharski, A. W. Die Aufgaben der Bildung im System des sowjetischen Aufbaus. Aus dem Bericht auf dem I. Allunionskongress der Lehrer im Januar 1925 in Moskau. In: Ders. Über die Volksbildung, S. 101.

¹⁶⁴⁹ Stökl, Günther. Russische Geschichte, S. 686.

¹⁶⁵⁰ Šackij, S. T. Puti massovoj pedagogičeskoj raboty za 10 let (Šackij, S. T. Die Wege der pädagogischen Arbeit in einem Zeitraum von zehn Jahren). Narodnoe Prosveščenie (Volksbildung) 1928. Nr. 1, S. 116. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 171.

standen in der Tat hinter der 1918 formulierten Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule, die die Verbindung von Unterricht und Arbeit zur Grundlage des schulischen Lebens erklärte, die jedoch von den öffentlichen Schulen, denen es in jenen Jahren der wirtschaftlichen Not an Material wie auch an Lehrkräften fehlte, nicht, wie in der Theorie erhofft, umgesetzt werden konnten. An ihre Stelle traten Versuchs- und Musterschulen, zu denen auch die Erste Versuchsstation für Volksbildung unter der Leitung Stanislav T. Šackijs zählte, der sich somit nicht ohne Grund an die Revolutionsjahre als eine Zeit „gewaltigen Aufblühens individueller und kollektiver Versuche“ erinnerte. Nüchtern betrachtet gestaltete sich das Verhältnis der Lehrer zu den von Šackij erinnerten „heißen Kämpfen und weitreichenden Plänen“ auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung und somit auch zur Kommunistischen Partei eher konfliktbeladen. Wie schon im Zusammenhang mit den Forderungen der Lehrerschaft seit der Revolution 1905 ausgeführt, standen viele Lehrer den geplanten Bildungs- und Schulreformen ablehnend gegenüber, stellten aus Sicht der neuen Machthaber eigene Forderungen, anstatt die ihnen in zahlreichen Reden zugewiesene Rolle bei der Umsetzung der Reformen zu übernehmen. Schon wenige Wochen nach der Februarrevolution 1917 bildeten Lehrer lokale und regionale gewerkschaftlich-politische Zusammenschlüsse, gründeten im April 1917 den 1905 verbotenen Allrussischen Lehrerverband neu, riefen noch im selben Monat das „Staatskomitee für Volksbildung“ ins Leben. Doch zum Kampf der Sowjets gegen die Provisorische Regierung gehörte auch der Kampf gegen die im Allrussischen Lehrerverband organisierten, nach Krupskaja „feindlich zur Sowjetunion eingestellten“¹⁶⁵¹ Lehrer, in den der im Dezember 1917 als Gegenentwurf gegründete Verband internationalistischer Lehrer, nach Lenin als „Hauptarmee der sozialistischen Aufklärung“, eintrat und der die „neue Pädagogik, die Lehrtätigkeit mit ihrer Aufgabe der sozialistischen Organisation der Gesellschaft“ verknüpfen sollte.¹⁶⁵² In seiner Rede auf dem Gesamtrussischen Kongress der internationalistischen Lehrer am 5. Juni 1918 wies Lenin vor der Auflösung des Allrussischen Lehrerverbands noch einmal darauf hin, dass die „Hauptmasse der Intellektuellen des alten Rußlands sich als direkter Gegner der Sowjetmacht“ erwiesen habe und dass sich aus diesem Grunde der „wahre Volkslehrer“ nicht in den Gesamtrussischen Lehrerverband einfügen dürfe, sondern seine Überzeugung direkt in die Massen hineinbringen müsse.¹⁶⁵³ Auf dem II. Gesamtrussischen Kongress der internationalistischen Lehrer vom 12. bis 19. Januar 1919

¹⁶⁵¹ Krupskaja, N. K. Der Allrussische Lehrerverband und der Verband der Lehrer-Internationalisten. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 39.

¹⁶⁵² Lenin, W. I. Rede auf dem Gesamtrussischen Kongreß der internationalistischen Lehrer, 5. Juni 1918. In: Ders. Über Volksbildung, S. 240.

¹⁶⁵³ Ebenda. Der Allrussische Lehrerverband wurde am 23. Dezember 1918 endgültig aufgelöst. Siehe dazu: Krupskaja, N. K. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 364 Anm. 28.

betonte Lenin in seiner Rede am 18. Januar 1919 die Notwendigkeit der Entstehung eines Verbandes, einer „Lehrergewerkschaft, die sich entschlossen auf den Boden der Sowjetplattform und des Kampfes für den Sozialismus mittels der Diktatur des Proletariats stellt“.¹⁶⁵⁴ Aus seiner Sicht war nur ein Verband, der die breite Masse der Lehrer erfasste, in der Lage, die vielfältigen Aufgaben, die die Umgestaltung des Schulwesens in Russland mit sich brachte, zu meistern. Das bedeutete allerdings nicht, dass der Verband auch jenem Lehrer offen stand, der nach wie vor „bürgerliche Vorurteile“ hegte und „bis zum Äußersten seine Privilegien verteidigte“.¹⁶⁵⁵ Auf Empfehlung Lenins nahm der Kongress einen von Volkskommissar Lunačarskij verfassten Aufruf zur Gründung eines „Allrussischen Verbandes der Bildungsarbeiter und sozialistischen Kulturarbeiter“ an, die schließlich am 28. Juni 1919 erfolgte.¹⁶⁵⁶

In Fortbildungskursen studierten die „sozialistischen Bildungs- und Kulturarbeiter“ die Arbeitsschule und ihre neuen Unterrichtsmethoden wie auch die Ideologie, von der sie sich leiten lassen sollten. Lehrerkurse hatte es nach den Worten Anweilers schon lange vor der Revolution gegeben und so wirkten ihre traditionellen Formen in den neuen pädagogischen Fortbildungskursen nach. In vielen der vom Volkskommissariat für Bildungswesen und von lokalen Volksbildungsbehörden seit 1918 organisierten Veranstaltungen standen also nach wie vor die allgemeine Weiterbildung und die fachlich-methodische Ausbildung im Vordergrund. Um das angestrebte neue Schulsystem mit seinen neuen Bildungsinhalten und Unterrichtsformen in Russland einzurichten, war es allerdings unerlässlich, auch die Ausbildung der Lehrer neu zu gestalten, so dass im Herbst 1918 „Provisorische einjährige pädagogische Kurse zur Ausbildung von Lehrern für die Einheits-Arbeitsschule“¹⁶⁵⁷ ins Leben gerufen wurden. Da die ideologische Ausrichtung der neuen Lehrer nur die Ausrichtung der Machthaber sein konnte, bevorzugten die Ausbildungsstätten Kandidaten proletarischer Organisationen und der „Komitees der Dorfarmut“, die auf der Grundlage eines Dekrets über die Organisation und Versorgung der Dorfarmut am 11. Juli 1918 gegründet worden waren.¹⁶⁵⁸ Ab 1919 bildeten dreijährige „Pädagogische Kurse“ Lehrer für die Schulen der ersten Stufe aus, Institute für Volksbildung in einem Zeitraum von vier Jahren Lehrer für

¹⁶⁵⁴ Lenin, Wladimir Iljitsch. Rede auf dem II. Gesamtrussischen Kongreß der auf internationalistischen Positionen stehenden Lehrer, 18. Januar 1919. In: Ders. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 52.

¹⁶⁵⁵ Ebenda, S. 50-51.

¹⁶⁵⁶ Siehe dazu: Lenin, Wladimir Iljitsch. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2, S. 302 Anm. 16. Krupskaja, N. K. Sozialistische Pädagogik. Band II, S. 364-365 Anm. 28.

¹⁶⁵⁷ Die hierfür erlassene Ordnung in: Narodnoe prosvješćenie 1918. Die Volksbildung 1918. Nr. 21, S. 13-15. Genannt in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 144 Anm. 161.

¹⁶⁵⁸ Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 2. Die Macht der Bolschewiki. Berlin 1992, S. 640, S. 668. Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes, S. 656-657, der schreibt, dass die Komitees bereits Ende 1918 wieder aufgelöst werden mussten, da ihre Funktion in den Dörfern missverstanden worden war.

die Schulen der zweiten Stufe. Überregionale Bedeutung erlangte die im Oktober 1920 eingerichtete Akademie für soziale Erziehung unter der Leitung Blonskijs, die „Instruktoren und Neuerer auf dem Gebiet der sozialen Erziehung“ ausbilden sollte.¹⁶⁵⁹ Mit der Neuen Ökonomischen Politik endete vorerst die Ausbildung sozialistischer Lehrer. „Auf dem Gebiet des Bildungswesens“, schrieb Lenin 1921 in einem Aufsatz über „Die Erziehung und die Neue Ökonomische Politik“, sind wir bereit, beliebige Formen privater Initiative in der Sphäre der Kunst und Wissenschaft anzuerkennen; soweit die staatlichen Mittel ausreichen, werden wir sie auch unterstützen“, schränkte allerdings ein, dass es neben dem Volkskommissariat für Bildungswesen keine weiteren „Zentren oder andere zerstreute Bildungs- und Erziehungseinrichtungen“ geben werde.¹⁶⁶⁰

Stets das Große und Ganze im Blick führte Lenin in seinen Reden und Aufzeichnungen vor allem einen philosophischen Diskurs über den unvermeidlichen Kampf der Werktätigen gegen die Ausbeuter auf dem Weg in den Kommunismus, in den auch Schule, Erziehung und Bildung einbezogen werden mussten, versicherte seinen Zuhörern auf der Gesamtrussischen Konferenz der Ausschüsse für politisch-kulturelle Aufklärung am 5. November 1920: „Wir werden alles erreichen, was nötig ist, werden alle Hindernisse überwinden, die uns von der alten Ordnung geblieben sind und die man nicht auf einen Schlag beseitigen kann.“¹⁶⁶¹ Mit „wir“ sprach er in erster Linie die Verantwortlichen im Volkskommissariat für Bildungswesen an, allen voran Lunačarskij und Michail Pokrovskij, ständiger Berater in Fragen des Marxismus, die zur Überwindung aller Hindernisse von Lenin aufgefordert wurden, „weniger ‚leiten‘ mehr praktische Arbeit“.¹⁶⁶² Vor allem „von unten“ ging in Lenins Interpretation „ein mächtiger Aufstieg zum Licht, zum Wissen“ aus, nun lag es an den Volkskommissaren, die letzten „Mängel der Arbeit“ zu beseitigen und zu lernen, den „staatlichen Bildungsapparat richtig zu *organisieren*“.¹⁶⁶³ Lenins größte Aufmerksamkeit galt in diesem Zusammenhang den Zeitungen und Büchern, denen er eine entscheidende Rolle für die Volksbildung beimaß. Unter Bezugnahme auf die französische Bourgeoisie, der es vor dem Kriege gelungen war, dem einfachen Volk preiswerte Bücher anzubieten, stellte Lenin am Ende seiner

¹⁶⁵⁹ Siehe dazu: Blonskij, P. P. Pervye dva trimestra dejatel'nosti Akademii social'nogo vospitanija (Blonskij, P. P. Die ersten beiden Trimester der Tätigkeit der Akademie der sozialen Erziehung). In: Ausgewählte pädagogische Werke. Moskau 1961, S. 635-649. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 144.

¹⁶⁶⁰ Die Erziehung und die Neue Ökonomische Politik. Aus einem Aufsatz A.V. Lunačarskijs 1921. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 121.

¹⁶⁶¹ Lenin, W. I. Rede auf der Gesamtrussischen Konferenz der Ausschüsse für politisch-kulturelle Aufklärung bei den Gouvernements- und Kreisabteilungen für Volksbildung, 5. November 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 347.

¹⁶⁶² Lenin, W. I. Über die Arbeit des Volkskommissariats für Bildungswesen, 7. Februar 1921. In: Ders. Über Volksbildung, S. 360. Kursiv bei Lenin.

¹⁶⁶³ Ebenda, S. 361. Kursiv bei Lenin.

Ausführungen die Frage: „Warum sollten wir, wenn wir so verfahren, nicht lernen können, in einem Jahr – sogar bei unserer jetzigen Armut – dem Volke für jede der 50.000 Bibliotheken und Leseräume in je 2 Exemplaren alle notwendigen Lehrbücher sowie alle wichtigen Klassiker der Weltliteratur, der modernen Wissenschaft und der modernen Technik zu geben?“ Und seine Antwort lautete: „Wir werden es lernen!“¹⁶⁶⁴

Die von Lenin eingeforderte Diskussion über die richtige Organisation der Arbeit im Volkskommissariat für Bildungswesen ging mit einem Wechsel verantwortlicher Personen einher. Am 25. Februar 1921 schied Otto Ju. Šmidt, der die Beschlüsse der 1. Parteikonferenz nicht im Sinne Lenins und Lunačarskij's auslegte, aus dem Volkskommissariat aus. Schon im September 1920 war Nikolaj V. Čechov in die Abteilung für die Einheitsschule eingetreten, der er bis 1922 angehörte. Darauf leitete er die Abteilung für die Versuchs- und Musterschulen. Im November 1921 trat Nikolaj N. Iordanskij als Leiter der Hauptverwaltung für soziale Erziehung in das Volkskommissariat ein, übte dieses Amt allerdings nur bis Juni 1922 aus. Auch die Organisationsstruktur im Volkskommissariat erfuhr Veränderungen. Am 11. Februar 1921 wurde das Amt eines zweiten Stellvertreters des Volkskommissars eingerichtet, es entstanden ein Akademisches Zentrum für den Bereich der Wissenschaft und Kunst, ein Organisationszentrum für die Schulverwaltung und vier Hauptverwaltungen für soziale Erziehung und polytechnische Bildung, für Berufsschulen und Hochschulen, für außerschulische Bildung und politische Aufklärung, für die Staatsverlage sowie ein Rat für das Bildungswesen der nationalen Minderheiten.¹⁶⁶⁵

2. Bildungspolitische Maßnahmen im Angesicht der Wirklichkeit

„Für uns kommunistische Pädagogen war die Enttäuschung besonders groß. Über alle Maßen wuchsen die Schwierigkeiten, in einem dunklen, analphabetischen Land ein sozialistisches Volksbildungssystem aufzubauen, es fehlte völlig an kommunistischen Lehrern, Menschenreservoirs, materielle Mittel und Geld reichten nicht aus.“ (Anatolij V. Lunačarskij 1921)¹⁶⁶⁶

Zu Beginn des Jahres 1921 blickten Lenin und die Verantwortlichen im Volkskommissariat für Bildung zurück auf Erfolge und Misserfolge, Erfülltes und Unerfülltes in ihren Anstrengungen, dem russischen Volk, den Arbeitern und Bauern, seit der Oktoberrevolution gleiche Bildungschancen einzuräumen. Sie betrachteten den Ist-Zustand und mussten

¹⁶⁶⁴ Ebenda, S. 365.

¹⁶⁶⁵ Angaben bei Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 154 Anm. 203 und 204.

¹⁶⁶⁶ Lunačarskij am 4. Jahrestag der Oktoberrevolution. Narodnoe prosvješćenie v četvertuju godovščinu revoljucii (Die Volksbildung im vierten Jahre der Revolution). Nar. pros. (Volksbildung) 1921. Nr. 89/90, S. 1 f. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 154.

erkennen, dass noch vieles im Argen lag. Anspruch und Wirklichkeit klappten weit auseinander. Im April desselben Jahres bedauerte Lenin in einer kurzen Notiz an das Volkskommissariat für Bildung, dass sich trotz seiner Direktiven und der Neuorganisation die Lage im Volkskommissariat nicht besserte, erinnerte an die Fertigstellung eines Arbeitsplans, der die wesentlichen Fragen der zukünftigen Bildungspolitik zum Inhalt haben sollte: „Solche wie die Abfassung von Lehrbüchern, die Bibliotheken und ihre Benutzung, Musterschulen, Rechenschaftslegung der Lehrer, Lehrpläne für Kurse, Lektionen, Schulunterricht, Kontrolle, in welchem Umfang die Lehrpläne tatsächlich eingehalten werden, und über den Verlauf des Unterrichts“.¹⁶⁶⁷ Lunačarskij, an den Lenins Fragen mit Blick auf „die Lage im Volkskommissariat, was die Systematik und Planmäßigkeit der Arbeit betrifft“,¹⁶⁶⁸ in erster Linie gerichtet waren, versuchte am 4. Jahrestag der Oktoberrevolution eine Erklärung dafür zu finden, warum nur Weniges von dem erreicht werden konnte, was er und seine Mitstreiter im Volkskommissariat sich vorgenommen hatten. „Wieviel Enttäuschungen haben wir erlebt“, schrieb er, „der Kriegskommunismus erschien vielen als der direkte und kürzeste Weg ins Reich des Kommunismus ... Für uns kommunistische Pädagogen war die Enttäuschung besonders groß. Über alle Maßen wuchsen die Schwierigkeiten, in einem dunklen, analphabetischen Land ein sozialistisches Volksbildungssystem aufzubauen, es fehlte völlig an kommunistischen Lehrern, Menschenreservoirs, materielle Mittel und Geld reichten nicht aus.“¹⁶⁶⁹ Iordanskij bezeichnete den Weg der Erziehung, Bildung und Schule in den Jahren von 1918 bis 1921 als einen Weg „von der Utopie zur Wirklichkeit“. Es war der Weg einer widerstrebenden und ungläubigen Anerkennung der realen Verhältnisse nach Revolution und Bürgerkrieg, die sich wie auch viele Menschen einer völligen Neuorientierung der Schule und der Erziehung widersetzen. In der 1918 deklarierten Einheits-Arbeitsschule sah Iordanskij jedoch nach wie vor ein Symbol der sozialistischen Erziehung, wenn auch nur wenige, wie er sie bezeichnete „Oasen in der Wüste“,¹⁶⁷⁰ seit 1918 ihre Arbeit aufgenommen hatten.

Vier Jahre nach der Oktoberrevolution hatte Lunačarskij seiner Enttäuschung über die bisherigen geringen Erfolge auf dem Gebiet der Bildung und Erziehung Ausdruck gegeben. Lenin stellte zum selben Zeitpunkt die Weichen für eine neue ökonomische Ausrichtung des

¹⁶⁶⁷ Lenin, W. I. An das Volkskommissariat für Bildungswesen, 8. IV. 1921, zuerst veröffentlicht 1932. In: Ders. Über Volksbildung, S. 366.

¹⁶⁶⁸ Ebenda. Neben Lunačarskij nannte Lenin als Adressaten die Genossen Pokrovskij und Evgraf Aleksandrovič Litkens, der eine wichtige Rolle bei der Entwicklung des Volkskommissariats für Bildungswesen spielte.

¹⁶⁶⁹ Narodnoe prosvješenie (Volksbildung) 1921. Nr. 89/90, S. 1. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 154.

¹⁶⁷⁰ Iordanskij, N. N. Stavka na massy (Iordanskij, N. N. Die Hoffnung auf die Masse). Narodnoe prosvješenie (Volksbildung) 1921. Nr. 94, S. 1. Zitiert in: Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 155.

ganzen Landes. Auf dem II. Gesamtrussischen Kongress der Abteilungen für politische Aufklärung skizzierte er in seinem Referat die wichtigsten Aufgaben der auf dem X. Parteitag vom 8. bis 16. März 1921 verkündeten Neuen Ökonomischen Politik, die den Kriegskommunismus ablösen sollte. Er räumte ein, „dass ein langwieriger und komplizierter Übergang von der kapitalistischen Gesellschaft, (...), ein Übergang auf dem Weg über die sozialistische Rechnungsführung und Kontrolle notwendig ist, um auch nur zu einer der Vorstufen der kommunistischen Gesellschaft zu gelangen“. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnis war es unabdingbar, einen „strategischen Rückzug“ einzuleiten: „Bevor man uns endgültig schlägt, wollen wir den Rückzug antreten und alles aufs neue umbauen, aber stabiler.“¹⁶⁷¹ Mit diesen Worten wollte Lenin seine Zuhörer von der Notwendigkeit der Neuen Ökonomischen Politik überzeugen, einer neuen Wirtschaftsordnung, die der wirtschaftlichen Misere, der Not und Armut der Menschen in Russland geschuldet war.

Was bedeutete aber die neue politische Ausrichtung für Bildung, Erziehung und Schule? Wie für die Wirtschaftspolitik forderte Lenin auch eine realistische Anpassung der Schule an die Wirklichkeit des Landes und des Lebens. Das vom Rat der Volkskommissare der RSFSR bestätigte Statut der Einheits-Arbeitsschule vom 18. Dezember 1923 formulierte als Ziel der Einheits-Arbeitsschule unter Punkt 1 der Allgemeinen Ordnung, „den Kindern die Möglichkeit zu geben, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die sie für eine vernünftige Organisation sowohl ihres eigenen Lebens als auch des Lebens in der Gesellschaft der Werktätigen benötigen“.¹⁶⁷² Während in der Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule von 16. Oktober 1918 der „Unterricht in der Arbeitsschule beider Stufen einen allgemeinbildenden Charakter und polytechnischen Charakter“¹⁶⁷³ besitzen sollte, bestimmten im Wortlaut des am 18. Dezember 1923 bestätigten Statuts der Einheits-Arbeitsschule die Lehrpläne des Volkskommissariats für Bildung Umfang und Inhalt des Unterrichts¹⁶⁷⁴, lag der „Schularbeit (...) das gründliche theoretische und praktische Studium der Arbeitstätigkeit der Menschen und ihrer Organisation zugrunde. Die gesamte Arbeit zum Vertrautwerden mit den Kräften und Erscheinungen der Natur und dem Leben in der Gesellschaft in Gegenwart und

¹⁶⁷¹ Lenin, W. I. Die Neue Ökonomische Politik und die Aufgaben der Abteilungen für politische Aufklärung. Referat auf dem II. Gesamtrussischen Kongress der Abteilungen für politische Aufklärung, 17. Oktober 1921. In: Ders. Über Volksbildung, S. 371.

¹⁶⁷² Statut der Einheits-Arbeitsschule. Bestätigt vom Rat der Volkskommissare der RSFSR am 18. Dezember 1923. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 127.

¹⁶⁷³ Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik. Dekret des Allrussischen Zentralexekutivkomitees der Sowjets veröffentlicht am 16. Oktober 1918. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 69.

¹⁶⁷⁴ Statut der Einheits-Arbeitsschule. Bestätigt vom Rat der Volkskommissare der RSFSR am 18. Dezember 1923. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 131.

Vergangenheit konzentriert sich um diese Grund- und Kernfrage.“¹⁶⁷⁵ Damit war das Ziel einer allgemeinen und polytechnischen Erziehung einer Erziehung mit Blick auf die zukünftige Berufstätigkeit und die Rolle und Funktion des einzelnen in der sozialistischen Gesellschaft gewichen, was sich auch darin ausdrückte, dass „die Schularbeit (...) sich auf die umgebende Produktionstätigkeit stützen“ und „die gesamte Arbeit und die Verfassung der Schule (...) die Herausarbeitung eines proletarischen Klassenbewußtseins und proletarischer Instinkte in den Schülern fördern, das Bewußtsein der Solidarität aller Werktätigen im Kampf gegen das Kapital erwecken und ebenso der Vorbereitung für eine nützliche, produktive und gesellschaftlich-politische Tätigkeit dienen“ musste.¹⁶⁷⁶

Die mit neuen Inhalten gefüllte Einheits-Arbeitsschule behielt zwei Stufen bei, die Schule der I. Stufe für Kinder von acht bis zwölf Jahren, die Schule der II. Stufe für Kinder von zwölf bis 17 Jahren. Der Schulleiter wurde von der „Abteilung für Volksbildung aus einem Personenkreis mit pädagogischer Arbeitspraxis ernannt“.¹⁶⁷⁷ Unter dem Einfluss Krupskajas hielten als reformierte Unterrichtsmodelle Daltonplan und Projektmethode Einzug in die Schulen. Während der Daltonplan sich nach Anweiler in den Schulen der II. Stufe, in Berufsschulen, den Arbeiterfakultäten und Universitäten etablieren konnte, musste sich die Projektmethode vorläufig auf wenige Schulen der Bauernjugend beschränken.¹⁶⁷⁸

„27. September In unserer Schule wird der Daltonplan eingeführt. Das ist ein System, bei dem die Schkraps nichts zu tun haben und der Schüler alles selber rauskriegen muß“, erinnerte sich der bereits im Zusammenhang mit den Bezprisornye vorgestellte Schüler Kostja Rjabzew an die neue Erziehungsmethode, die im Schuljahr 1923/1924 in russischen Schulen eingeführt wurde. „Unterricht wie bisher gibt’s nicht mehr, den Schülern werden nur Aufgaben gestellt. Einen Monat haben sie Zeit für die Aufgaben.“¹⁶⁷⁹

¹⁶⁷⁵ Ebenda, S. 132.

¹⁶⁷⁶ Ebenda.

¹⁶⁷⁷ Ebenda, S. 128.

¹⁶⁷⁸ Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland, S. 275. Oskar Anweiler nennt neben Dalton-Plan und Projektmethode den Winnetka- und Jena-Plan, die aber kaum angewendet wurden. Darüber hinaus stand für die Gestaltung des Unterrichts die im Zusammenhang mit Blonskij skizzierte Komplexmethode im Raum. Krupskaja vertrat die Auffassung, dass diese Methode mit den falschen Lehrern „leicht zu bloßem Geschwätz“ werden könnte, sie das Problem der Stoffauswahl noch nicht gelöst hatte und bislang nur in den ersten Schuljahren angewendet werden könnte. Krupskaja, N. K. Zur Frage der Lehrpläne. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band III, S. 79. Ab 1927 wurden die Komplex-Lehrpläne revidiert.

¹⁶⁷⁹ Ognew, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew, S. 7. Kursiv im Text. Schkraps waren školnye rabotniki. An die Stelle des Lehrers war der Schularbeiter getreten. Was Lenin von diesem Begriff hielt, schilderte Lunačarskij in seinen Erinnerungen an ihn. In einem Telegramm über die schwierige Lage der Lehrerschaft hieß es: „Die Schkrappen hungern.“ ‚Wer? Wer?‘ fragte Lenin. ‚Die Schkrappen‘, antwortete ich, ‚das ist die neue Bezeichnung für die Mitarbeiter im Schulwesen.‘ Sehr ungehalten entgegnete er mir: ‚Und ich dachte, das seien irgendwelche Krabben in irgendeinem Aquarium. Was ist das für ein Unfug, den Lehrer mit einem so abstoßenden Wort zu bezeichnen! Er hat einen Ehrennamen – Volkslehrer. Und dieser muß ihm erhalten bleiben.““ In: Lunatscharski, A. W. Aus: Erzählungen über Lenin. Ein Vermächtnis Lenins auf dem Gebiet der Kultur. In: Genosse Lenin. Erinnerungen von Zeitgenossen, S. 68.

„1. Oktober Der Daltonplan hat angefangen. Die Schulbänke sind aus den Klassenzimmern verschwunden. (...) Statt der Bänke stehen jetzt überall lange Tische mit Bänken. (...) Die Schkraps wissen auch noch nicht genau, wie sie den Daltonplan anpacken sollen. Nikpetosh war wieder einmal schlauer als alle. Er gab einfach seine Stunde wie gewöhnlich, nur daß wir auf anderen Bänken saßen.“¹⁶⁸⁰

Der Daltonplan, mit dem es nach den Worten des Schülers Kostja Rjabzew „bestimmt schief (geht), weil „kein Mensch kapiert was, weder die Schkraps noch wir“, bezeichnete ein pädagogisches Konzept der amerikanischen Lehrerin und Reformpädagogin Helen Parkhurst (1886-1973) und ging nicht, wie die Schüler in Kostja Rjabzevs Tagebuch glaubten, auf einen „Lord Dalton“ zurück, der „nur mit Sülze und Gänseleber gefüttert worden“ war.¹⁶⁸¹

Namensgeber war vielmehr die Stadt Dalton in Massachusetts, die Parkhursts Konzept 1922 für die Unterrichtsgestaltung ihrer Highschool erprobte.¹⁶⁸² Evelyn Dewey (1889-1965), älteste Tochter John Deweys, setzte sich im selben Jahr in ihrem Buch „The Dalton Laboratory plan“ mit Lernformen und Unterrichtsmethoden auf der Grundlage der von Helen Parkhurst entwickelten Unterrichtsmethode auseinander, einer Unterrichtsgestaltung, die von John Deweys Hauptwerk „Democracy und Education“ aus dem Jahre 1916 beeinflusst worden war. Evelyn Dewey führte im ersten Kapitel ihres Buches unter der Überschrift „The Plan“ dazu aus: „The Dalton Laboratory Plan was developed in an attempt to get a school organization that would meet the needs of modern education under public school conditions. Miss Helen Parkhurst, the originator of the plan, conceives of schools as sociological laboratories where community life and community situations prevail. The children are the experimenters. The constructors are observers who stand ready to serve the community as their special talents are needed. As observers, they study the children to find out what environment will best meet the immediate educational needs.“¹⁶⁸³

Da zu Beginn der 1920er Jahren in Russland europäische und amerikanische Pädagogen noch rege diskutiert wurden, erschien auch Evelyn Deweys Buch in russischer Übersetzung. Krupskaja, die die Arbeit von John Dewey sehr schätzte, schrieb ein anerkennendes Vorwort zur russischen Ausgabe: „Wir Russen können schlecht nach einem Plan arbeiten, die materiellen Bedingungen beurteilen (...)“, formulierte sie darin. „Das alles müssen wir noch

¹⁶⁸⁰ Ogniew, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew, S. 7. Kursiv im Text.

¹⁶⁸¹ Ebenda, S. 8.

¹⁶⁸² 1922 erschien Helen Parkhursts Buch „Education on the Dalton Plan“. Das gesamte Buch ist abgedruckt unter: <https://archive.org/stream/educationontheda028244mbp#page/n265/mode/2up> (letzter Zugriff 22.11.2017).

¹⁶⁸³ Dewey, Evelyn. The Dalton Laboratory Plan. New York 1922, Chapter 1. Unter: https://archive.org/stream/daltonlaborator00dewegoog/daltonlaborator00dewegoog_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

lernen, damit wir ein neues Leben aufbauen können. Der Daltonplan lehrt (uns), nach einem Plan zu arbeiten, Zeit, Kräfte, Möglichkeiten einzuschätzen. Derzeit ist es für uns außerordentlich wichtig, den Kindern beizubringen (...) die Arbeit zu organisieren. Der Daltonplan kann für uns in dieser Hinsicht sehr hilfreich sein. Er sollte gründlich studiert werden.“¹⁶⁸⁴ Der Psychologe und Pädagoge Moisej Matveevič Rubinštejn (1878-1953) betonte nach den Worten Mchitarjans in seinem Buch „Arbeitsschule in der Vergangenheit und Gegenwart“, dass die Fähigkeit zum selbständigen Lernen in Russland besonders gefragt sei, da die russischen Arbeiter und Bauern, die an die Macht gekommen waren und die Aufgabe übernommen hatten, einen neuen Staat aufzubauen, nun mit ihren Leitungspositionen zurechtkommen müssten.¹⁶⁸⁵ Auch Pinkevič beurteilte zu Beginn der 1920er Jahre den Daltonplan noch positiv, da er den in der alten Schule üblichen Zwang ablehnte, den Schülern Freiräume bot wie auch die selbständige Wahl der Aufgaben. Er entsprach aus seiner Sicht damit den Forderungen der kindlichen Aktivität, Motorik und Dynamik.¹⁶⁸⁶ Aus diesem Grunde sollte nach Auffassung Pinkevičs neben dem Arbeitsprinzip der Daltonplan „zu den grundlegenden Elementen in der produktiven sozialistischen Schule gehören“. ¹⁶⁸⁷ Dass es mit der selbständigen Wahl der Aufgaben nicht immer so einfach war, erläuterte Kostja Rjabzev in seinem Tagebuch. „Man gibt uns in jedem Fach Aufgaben für einen Monat“, schrieb er, „und wir müssen sie selbständig durcharbeiten. Der Lehrer sagt nur, die eine oder andere Aufgabe soll nach dem oder jenem Buch durchgearbeitet werden. Das Buch ist bloß nirgends zu bekommen, kaufen aber kann man nicht für jede einzelne Aufgabe ein Buch.“¹⁶⁸⁸ Das von Pinkevič neben dem Daltonplan als grundlegendes Element eingeforderte Arbeitsprinzip hatte in das bereits vorgestellte Statut der Einheits-Arbeitsschule mit den Worten Eingang gefunden: „Der Produktionsarbeit (Landwirtschaftsarbeit u.ä.), die mit dem Unterricht in der Schule organisch verbunden ist, muß ein bedeutender Platz

¹⁶⁸⁴ Zitiert in: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 894. Krupskaja setzte sich auch in ihrer Rezension des Buchs sehr positiv mit den Ideen der Autorin auseinander. Sie endete mit ihrem Aufruf an Lehrer, die eine ähnliche Methode an ihrer Schule anzuwenden versuchten, ihre Berichte an sie zu senden. In: Krupskaja, N. K. Rezension Helen Parkhurst. Education on the Dalton Plan, London 1922, 214 p. In: Dies. Sozialistische Pädagogik. Band III, S. 115-121. In ihrer Begeisterung für Dewey lag auch ein Grund, die Einführung des Daltonplans zu unterstützen.

¹⁶⁸⁵ Rubinštejn, M. M. Trudovaja škola v svete istorii i sovremenosti (Rubinštejn, M. M. Die Arbeitsschule im Lichte der Geschichte und der Gegenwart). Leningrad 1925, S. 193. In: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 894.

¹⁶⁸⁶ Pinkevič, A. P. Pedagogika. Trudovaja škola (Pinkevič, A. P. Pädagogik. Die Arbeitsschule). Moskau 1925, S. 119. Zitiert in: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 894.

¹⁶⁸⁷ Ebenda.

¹⁶⁸⁸ Ognew, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew, S. 45.

eingerräumt werden“.¹⁶⁸⁹ Kostja Rjabzew beschrieb seine Erfahrungen mit der Verbindung von Produktionsarbeit und Unterricht mit den Worten:

„3. Juni (1924) Heute hat uns die lange Sinaida die Aufgaben für den Sommer erklärt. Vor allem sollen wir nach allen Regeln der Kunst oder, wie sie sich ausdrückt, auf komplexem Wege das Dorf Golowkino untersuchen, das fünf Werst von der Stadt entfernt ist. Mit den Bauern sollen wir Verbindungen aufnehmen, ihnen gegenüber nicht die Nase rümpfen und uns nicht als Städter großtun, untersuchen sollen wir, wie sie leben und ihnen jederzeit alles erklären, was sie interessiert, dann sollen wir das Dorf kreuz und quer ausmessen und überhaupt Bindeglied sein zwischen der Stadt und ihnen.“¹⁶⁹⁰

Daltonplan und die im Zitat angedeutete Komplexmethode blieben nur Stationen auf dem Weg zu einer eigenständigen sowjetischen Pädagogik, da ab Mitte der 1920er Jahre sowjetische Pädagogen Einflüsse aus dem Ausland zunehmend ablehnten.¹⁶⁹¹ Das gleiche Schicksal ereilte die von Deweys Kritiker Šul'gin als „die Methode der neuen Zeit und der neuen Pädagogik“¹⁶⁹² propagierte Projektmethode, die 1931 im Zusammenhang mit der beginnenden Ausschaltung unliebsam gewordener pädagogischer „Abweichungen“ kontrovers diskutiert wurde in einem Beschluss des ZK der KPdSU (B) „Über die Grund- und Mittelschule“ vom 5. September 1931 endgültig verurteilt wurde. Unter der Überschrift „Die grundlegenden Aufgaben der Schule“ hieß es, dass für die „Heranbildung von aktiven und tatkräftigen Mitarbeitern am sozialistischen Aufbau“ ein „entschlossene(r) Kampf gegen die leichtfertige methodische Projektemacherei“ geführt werden muss, „ebenso gegen die Anwendung von Methoden, die in der Praxis noch nicht erprobt sind. In der letzten Zeit zeigten sich diese Erscheinungen besonders bei der Anwendung der sogenannten ‚Projektmethode‘. Die Versuche, die Projektmethode zur Grundlage der gesamten schulischen

¹⁶⁸⁹ Statut der Einheits-Arbeitsschule. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 132.

¹⁶⁹⁰ Ognew, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew, S. 133. Im Weiteren berichtete er, wie wenig die Bauern über den Besuch der Schüler erfreut waren: „Hau ab, hau ab, du Verräter! Ihr kommt bloß und steckt eure Nase in alles rein. Ihr wollt bloß wieder stehlen (...) Die anderen Jungs hatten was Ähnliches erlebt. Zwei, die ein Meßband mithatten, wären beinah verdroschen worden, weil sie was ausmessen wollten.“, S. 138.

¹⁶⁹¹ Šul'gin warf Dewey vor, er habe keine Antwort auf die für die marxistischen Pädagogen besonders wichtige Frage gefunden, für welche gesellschaftliche Klasse er die Schüler erziehen wollte, hatte aus seiner Sicht also keine konkreten Erziehungsziele formuliert. „Man sollte daher besser nicht darüber streiten, ob man Erziehungsziele vorgeben darf oder nicht“, so Šul'gin, „sondern darüber, welche Ziele wir der Schule vorgeben sollten. Ich glaube, liebe Genossen, es ist heute wichtiger denn je, über Erziehungsziele zu reden. (...) Wir müssen Kinder für die Ideale der Arbeiterklasse (...) und Erbauer der neuen Gesellschaft erziehen. Darin besteht unsere Aufgabe. Šul'gin, V. N. Osnovnye voprosy social'nogo vospitanija (Šul'gin, V. N. Die Hauptfragen der sozialen Erziehung). Moskau 1925, S. 18. S. A. Kamenev sah in Daltonplan und Projektmethode lediglich eine verbesserte Version der „passiven Buchbildung“, die nicht zur Formung eines Kollektivs führen konnte, sondern zur Entwicklung von Konkurrenzgeist. Die methodischen Ansätze Deweys in der Schule zu gebrauchen, bedeutete auch aus seiner Sicht, in Sowjetrußland „die Schule der Bourgeoisie zu kultivieren“. Kamenev, S. A. Sovetskaja trudovaja škola (Kamenev, S. A. Die sowjetische Arbeitsschule). Rostov-na-Donu 1925, S. 337. Zitiert in: Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930, S. 897.

¹⁶⁹² Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 253. Kursiv im Text.

Arbeit zu machen, gehen auf die antileninistische Theorie vom ‚Absterben der Schule‘ zurück und führen faktisch zur Zerstörung der Schule.“¹⁶⁹³ Vielmehr sollte zur Festigung des polytechnischen Unterrichts, einem „Grundbestandteil der kommunistischen Erziehung“, die Verbindung von Unterricht und Arbeit in der Form gestaltet werden, „daß die gesamte gesellschaftlich produktive Arbeit der Schüler den Unterrichts- und Erziehungszielen der Schule untergeordnet ist“.¹⁶⁹⁴

Eingang in den Beschluss des ZK der KPdSU (B) „Über die Grund- und Mittelschule“ fanden auch die von Anbeginn der Entwicklung einer sozialistischen Bildung und Erziehung auf Marx und Lenin zurückgehenden häufig zitierten Sätze „allseitig entwickelte Mitglieder der kommunistischen Gesellschaft heranzubilden“¹⁶⁹⁵ als Aufgabe der sowjetischen Schule und „Kommunist kann man nur dann werden, wenn man sein Gedächtnis mit der Kenntnis aller jener Schätze bereichert, die die Menschheit erarbeitet hat“¹⁶⁹⁶ als Idee der polytechnischen Schule.¹⁶⁹⁷ Der Marxismus-Leninismus wurde damit als Grundlage der sozialistischen Bildung und Erziehung in einem Beschluss des ZK der KPdSU (B) der Sowjetunion festgeschrieben. Mit Bezug auf diesen Beschluss musste Krupskaja in ihrem Aufsatz „Der zurückgelegte Weg“ im November 1932 feststellen, dass es bis zu diesem Datum noch zu „keiner Verbindung zwischen dem Unterricht und der produktiven Arbeit“ gekommen war, zeigte sich aber überzeugt, dass die nunmehr in den Mittelpunkt getretene „Verbesserung der Qualität des Unterrichts“¹⁶⁹⁸ nicht bedeutet, auf die Polytechnisierung der Schule zu verzichten, und schloss ihre Ausführungen mit den Worten: „Die durch die Oktoberrevolution

¹⁶⁹³ Über die Grund- und Mittelschule. Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 180.

¹⁶⁹⁴ Ebenda, S. 181.

¹⁶⁹⁵ Ebenda, S. 179. Originalsatz in: Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 507-508.

¹⁶⁹⁶ Über die Grund- und Mittelschule. Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 180. Originalsatz in: Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

¹⁶⁹⁷ Siehe auch die Theoriediskussion auf dem Ersten Allunionskongreß für Polytechnische Bildung vom 10. bis 12. August 1930 in Moskau zwischen den Vertretern der unterschiedlichen pädagogischen Richtungen, die nach Krüger-Potratz zur Auflösung alter und Schaffung neuer pädagogischer Forschungsinstitute durch den Volkskommissar für Bildungswesen Bubnov führte, die unter anderem den Marxismus-Leninismus propagieren sollten, wie er im Beschluss „Über die Grund- und Mittelschule“ im September 1931 schließlich festgehalten wurde. Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 231-235. Andrej Sergeevič Bubnov hatte 1929 die Nachfolge Lunačarskijs angetreten, er wurde am 17. Oktober 1937 verhaftet und am 1. August 1938 erschossen.

¹⁶⁹⁸ Der zurückgelegte Weg. Aus einem Aufsatz N. K. Krupskajas vom November 1932. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 201. Zu den Verbesserungen siehe: Über die Grund- und Mittelschule. Beschluß des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931. 1. Die grundlegenden Aufgaben der Schule. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 180-183.

aufgestellten Ziele werden erreicht werden.“¹⁶⁹⁹ Sie sollte sich irren. In der Anordnung des Volkskommissariats für das Bildungswesen der RSFSR vom 4. März 1937 „Über die Aufhebung des Arbeitsunterrichts in der Schule“ wurde die polytechnische Bildung schließlich „liquidiert“.¹⁷⁰⁰

3. Anspruch und Ideal – eine sowjetische Pädagogik

„Die Sowjetpädagogik entwickelt sich prinzipiell auf anderen Grundlagen als die bürgerliche Pädagogik; alles wird von ihr bestritten und fallengelassen, was mit der Herrschaft des Bürgertums und der idealistischen Erklärung des Erziehungsprozesses verbunden war; alles Positive und Wertvolle wird von ihr benutzt, was in der Vergangenheit angesammelt und geschaffen wurde. Die Sowjetpädagogik stellt die höchste Etappe in der Entwicklung der wissenschaftlichen Pädagogik dar.“ (Lehrbuch der Pädagogik 1950)¹⁷⁰¹

In den Augen der politisch Verantwortlichen jener Jahre sollte und konnte nur eine eigenständige, eine sowjetische Pädagogik, die sich auf Marx und Lenin stützte, den für die kommunistische Gesellschaft unabdingbaren „allseitig entwickelten“¹⁷⁰² Menschen erziehen. Lenin wollte ihn darüber hinaus an all dem Wissen teilhaben lassen, das die Menschheit sich bisher erarbeitet hatte,¹⁷⁰³ oder, wie es nahezu zwanzig Jahre später im Lehrbuch für Pädagogik hieß, an all dem Positiven und Wertvollen, „was in der Vergangenheit angesammelt und geschaffen wurde“.¹⁷⁰⁴ Im Folgenden sollen noch einmal die für die Entwicklung einer sowjetischen Pädagogik wichtigen philosophischen und pädagogischen Einflüsse, sollen die von Marx und Engels formulierten und von Lenin übernommenen Grundlagen einer Pädagogik, die den kommunistischen Menschen erziehen konnte, zusammenfassend dargestellt und das Modell einer Sowjetpädagogik diskutiert werden.

3.1 Die Rezeption philosophischer und pädagogischer Einflüsse

Das pädagogische Konzept, das Russland nach der Revolution in Bildung, Erziehung und Schule den Weg in die kommunistische Gesellschaft weisen sollte, speiste sich aus

¹⁶⁹⁹ Der zurückgelegte Weg. Aus einem Aufsatz N. K. Krupskajas vom November 1932. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 201.

¹⁷⁰⁰ Über die Aufhebung des Arbeitsunterrichts in der Schule. Anordnung des Volkskommissariats für das Bildungswesen der RSFSR vom 4. März 1937. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 233.

¹⁷⁰¹ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 20-21.

¹⁷⁰² Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 507-508.

¹⁷⁰³ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

¹⁷⁰⁴ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 20-21.

unterschiedlichen philosophischen und pädagogischen Ansätzen, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts von Pädagogen, aber auch von Kritikern und Denkern entwickelt wurden. Zu ihnen gehörten Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov, Pisarev, Odoevskij, Pirogov, Ušinskij, Tolstoj, seine Schüler Gorbunov-Posadov und Ventcel', Kerschensteiner und Dewey als Vertreter der europäischen und nordamerikanischen Reformpädagogik, schließlich Karl Marx und Friedrich Engels mit grundlegenden philosophischen und gesellschaftlichen Thesen, die „als Begründer des wissenschaftlichen Sozialismus schwierigste Probleme der Erziehung gelöst und der Pädagogik eine wissenschaftliche Forschungsmethode geschenkt (haben): die Methode des dialektischen Materialismus“.¹⁷⁰⁵

Dass sich die sowjetische Pädagogik in ihrer Entwicklung auch auf Ansätze ausländischer reformpädagogischer Bestrebungen gestützt hatte, zeigte sich in den Schriften und Äußerungen verantwortlicher Politiker und Pädagogen.¹⁷⁰⁶ So weckte der deutsche Pädagoge Georg Kerschensteiner mit seinem Konzept einer Arbeitsschule das Interesse russischer Pädagogen ebenso wie der amerikanische Pädagoge John Dewey mit seiner Schrift „The School and Society“. Bereits von Ignat'ev bewundert, übernahmen nunmehr Pinkevič, Krupskaja und Lunačarskij Deweys Kritik an dem Missverhältnis von Schule und moderner Gesellschaft, seine Forderung nach einer industriellen Erziehung, seine Berücksichtigung der Natur des Kindes. Pädagogen wie Šackij und Blonskij war er gar ein Wegweiser. „Dieses Buch gibt auch ein Bild davon“, schrieb Blonskij in seinem Vorwort zu Teil I der Arbeitsschule, „welchen Einfluß Fröbel, Pestalozzi, Marx, Dewey und Scharrelmann auf den Verfasser ausgeübt haben.“¹⁷⁰⁷ Und in seinem Vorwort zu Teil II ging er noch einen Schritt weiter und gab zu: „Während ich bei der Beschreibung der ersten Stufe der Arbeitsschule mir in sehr weitem Maße die pädagogische Arbeit zunutze machen konnte, die in den verschiedenen Moskauer Kommissionen geleistet worden ist, die sich mit der Schaffung der Arbeitsschule beschäftigten, fühle ich im Gegenteil bei der Beschreibung der zweiten Stufe

¹⁷⁰⁵ Kairow, I. A. Die ideologischen Grundlagen der Sowjetpädagogik. Berlin/Leipzig 1949, S. 8. Bei dieser Schrift handelt es sich um einen Vortrag, den Ivan Andreevič Kairov, sowjetischer Pädagoge und Bildungsminister von 1949 bis 1956, 1948 auf dem Pädagogischen Kongress in Leipzig hielt. Als „Klassiker russischer Pädagogik“ bezeichnete er 1948 nach wie vor Belinskij, Herzen, Černyševskij, Dobroljubov und Ušinskij, als „große Pädagogen“ Comenius, Rousseau und Pestalozzi, deren wegweisende und fortschrittliche Ideen die Sowjetpädagogik nach seinen Worten „in kritischer Form“ verwertete. Ebenda. Dagegen hielt er an der in den 1920er Jahren einsetzenden Kritik an John Dewey fest, dessen pädagogische Theorie er als „reaktionär, schädlich und gefährlich“ beschrieb, da sie „die Aufmerksamkeit der Lehrer und Erzieher von einem revolutionären Kampf zur Reformierung der Gesellschaft, zur wahren Demokratisierung von Erziehung und Bildung (ablenkt)“. Ebenda, S. 11.

¹⁷⁰⁶ Zu ihnen zählte selbstverständlich Krupskaja, die sich neben Kerschensteiner mit Friedrich Wilhelm Foerster (1869-1966), Friedrich Fröbel (1782-1852) und Maria Montessori (1870-1952) als Vorschulpädagogen auseinandersetzte. Der Erziehungswissenschaftler Ulrich Baumann beschreibt ihre Haltung zu wichtigen zeitgenössischen Pädagogen als „ambivalent, zwischen Haß und Bewunderung schwankend“. Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution, S. 95.

¹⁷⁰⁷ Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule, S. 7.

der Schule, daß ich mich hier auf fast ganz jungfräulichem Gebiet befinde, wo es uns ja leider so oft passiert, daß die toten Dinge über uns nur zu leicht Herr werden. Dewey, Marx und die moderne Wirklichkeit sind hier fast meine einzigen Wegweiser gewesen.“¹⁷⁰⁸

Marx und Engels setzten sich mit einer kommunistischen Erziehung auseinander, ohne auf bestimmte und konkrete pädagogische Fragen einzugehen. Denn wie alle anderen Bereiche des ökonomischen und sozialen Lebens unterlagen in ihrer Interpretation auch Erziehung, Bildung und Schule den Veränderungen, die sich aus dem Klassenkampf ergaben. Eigene reformpädagogische Konzepte und Einflüsse ausländischer Pädagogen beiseite schiebend, galten noch dreißig Jahre nach der Oktoberrevolution in der Sowjetunion ausschließlich die Lehren der Klassiker des Marxismus-Leninismus als Grundlage für „eine wissenschaftliche Lösung der Frage der Erziehungsziele“. Sie basierte in offizieller Lesart auf einem „gründlichen Studium der Geschichte der Gesellschaftsentwicklung und leitet sich organisch aus ihrer Lehre über den Aufbau der kommunistischen Gesellschaft ab, die neue Menschen voraussetzt, die fähig sind, diese Gesellschaft aufzubauen“.¹⁷⁰⁹ Und das Programm der KPdSU (B) formulierte auf der Grundlage dieser Erkenntnis die Rolle der Schule mit den Worten:

„(...) In der Periode der Diktatur des Proletariats. d. h. in der Periode der Vorbereitung der Bedingungen, die die völlige Verwirklichung des Kommunismus möglich machen, soll die Schule nicht nur der Vermittler der Prinzipien des Kommunismus im allgemeinen, sondern auch der Vermittler des ideellen, organisatorischen, erzieherischen Einflusses des Proletariats auf die halbproletarischen und nichtproletarischen Schichten der werktätigen Massen sein, um ein Geschlecht heranzubilden, das fähig ist, endgültig den Kommunismus zu errichten.“¹⁷¹⁰

Der Mensch, das Geschlecht, das den Kommunismus errichten konnte, hatte zu den Standardaussagen vieler Reden Lenins gehört. Die Autoren des Pädagogik-Lehrbuches stellten daher die rhetorische Frage, welche Eigenschaften und Wesenszüge der neue Mensch besitzen sollte, der fähig war, endgültig den Kommunismus zu errichten, um sie zugleich damit zu beantworten, dass alle Äußerungen der „Klassiker des Marxismus-Leninismus“ von dem Gedanken der Ausbildung einer allseitig entwickelten Persönlichkeit ausgingen. Die im Lehrbuch für Pädagogik beschriebene „allseitig entwickelte Persönlichkeit“ war ein Mensch mit harmonisch entwickelten physischen und intellektuellen Kräften und Fähigkeiten, er

¹⁷⁰⁸ Ebenda, S. 128.

¹⁷⁰⁹ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 49.

¹⁷¹⁰ Ebenda, S. 50 ohne Datumsangabe. Konstantinov wies in seinem Rückblick auf 30 Jahre Sowjetpädagogik auf die Verfügung des ZK der KPdSU (B) vom 4. Juli 1936 hin, in der es hieß, „daß die gesamte Arbeit der sowjetischen Schule auf der Grundlage der Lehre Lenins und Stalins von der Erziehung eines allseitig gebildeten Mitgliedes der sozialistischen Gesellschaft aufgebaut sein und die Pädagogik den Zwiespalt zwischen Theorie und Praxis überwinden müsse“. Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 21.

beherrschte die Grundlagen der wissenschaftlichen Bildung, kannte sich in den Grundlagen der modernen Produktion aus und beherrschte ein Minimum an Arbeitsfertigkeiten, nannte die kommunistischen Meinungen, Überzeugungen und gute Umgangsformen sein eigen, besaß künstlerischen Geschmack, Kunstverständnis und die elementaren künstlerischen Fertigkeiten.¹⁷¹¹ Diese Eigenschaften einer „allseitig entwickelten Persönlichkeit“ bestimmten die Inhalte der Erziehung, zu denen nach Ogorodnikov und Šimbirev die „physische, verstandesmäßige, polytechnische, sittliche und ästhetische Erziehung“ gehörten.¹⁷¹² Die Notwendigkeit von Menschen mit „allseitig entwickelten Anlagen“, die imstande waren, „das gesamte System der Produktion zu überschauen“, also Menschen für die kommunistische Gesellschaft, hatte Friedrich Engels bereits 1847 in seinen „Grundsätzen des Kommunismus“ beschworen. Die neue Gesellschaft, in der die Teilung der Arbeit wegfallen würde, brauchte andere Menschen. „Der gemeinsame Betrieb der Produktion“ konnte für Engels nicht „durch Menschen geschehen wie die heutigen, deren jeder einem einzigen Produktionszweig untergeordnet, an ihn gekettet, von ihm ausgebeutet ist, deren jeder nur *eine* seiner Anlagen auf Kosten aller anderen entwickelt hat, nur *einen* Zweig oder den Zweig eines Zweiges der Gesamtproduktion kennt. Schon die jetzige Industrie kann solche Menschen immer weniger gebrauchen. Die gemeinsam und planmäßig von der ganzen Gesellschaft betriebene Industrie setzt vollends Menschen voraus, deren Anlagen nach allen Seiten hin entwickelt sind, die imstande sind, das gesamte System der Produktion zu überschauen.“¹⁷¹³ Die Erziehung sollte die Aufgabe übernehmen, „die jungen Leute das ganze System der Produktion rasch durchmachen lassen können, sie (...) in Stand setzen, der Reihe nach von einem zum anderen Produktionszweige überzugehen, je nachdem die Bedürfnisse der Gesellschaft oder ihre eignen Neigungen sie dazu veranlassen.“¹⁷¹⁴ Dieses Prinzip fand sich nach der Revolution in der Diskussion um die polytechnische Bildung wieder. Die Erziehung der Kinder sollte für Engels „von dem Augenblick an (beginnen), wo sie der ersten mütterlichen Pflege entbehren können, in Nationalanstalten und auf Nationalkosten. Erziehung und Fabrikation zusammen.“¹⁷¹⁵ Das bedeutete nicht anderes, als dass die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit für Kinder bereits im Vorschulalter beginnen sollte.

¹⁷¹¹ Ogorodnikov, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 50. Siehe dazu auch: Über die Grund- und Mittelschule. Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 179.

¹⁷¹² Ogorodnikov, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 51.

¹⁷¹³ Engels, Friedrich. Grundsätze des Kommunismus. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 4. Mai 1846 bis März 1848, S. 376. Kursiv im Text.

¹⁷¹⁴ Ebenda.

¹⁷¹⁵ Ebenda, S. 373.

Der allseitig entwickelte Mensch von Engels, die gesellschaftlich-produktive Tätigkeit von Marx fanden als grundlegende Gedanken einer polytechnischen Bildung und Erziehung Eingang in Krupskajas Schrift Volksbildung und Demokratie. Das Ziel der Erziehung, das Bildungsideal, die Rolle der gesellschaftlichen Erziehung, der Begriff der Arbeitsschule, die Verbindung von Arbeit und Schule als polytechnische Erziehung waren die Themen, über die Pädagogen auf der Suche nach der einen Pädagogik Diskussionen führten, die bis in die 1920er Jahre noch verschiedene Richtungen aufwiesen. Von einer Sowjetpädagogik auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Weltanschauung konnte zu jenem Zeitpunkt noch nicht gesprochen werden. Rückblickend ließ die am 30. Dezember 1922 gegründete Sowjetunion jedoch keinen Zweifel daran, dass Bildung, Schule und Erziehung bereits nach der Revolution allein der marxistisch-leninistischen Weltanschauung unterlag. „Es galt“, so die Große Enzyklopädie der Sozialistischen Sowjetrepubliken, „das gesamte Erziehungs- und Unterrichtssystem auf der Grundlage der fortgeschrittenen, der marxistisch-leninistischen Weltanschauung umzugestalten“.¹⁷¹⁶ In diesem Zusammenhang stellte Lenin nach der Darstellung der Enzyklopädie folgende Aufgaben: „Ausrüstung der jungen Generation mit wahrhaft wissenschaftlichen Kenntnissen über Natur und Gesellschaft; Herausbildung der materialistischen Weltanschauung sowie kommunistischer Anschauungen und Überzeugungen bei der heranwachsenden Generation; Entwicklung im Geiste der kommunistischen Moral; Bildung hoher körperlicher Eigenschaften: Kraft, Gesundheit, Mut und Ausdauer – Eigenschaften, die die Jugend benötigt, um das sozialistische Vaterland aufzubauen und zu schützen; feste Verbindung der Bildung mit produktiver Arbeit und der Arbeit mit der Bildung.“¹⁷¹⁷ Im Lehrbuch für Pädagogik waren Marx und Engels, Lenin und Stalin die „Schöpfer der wissenschaftlichen kommunistischen Pädagogik“. Marx und Engels hatten in der Formulierung des Lehrbuchs „den Klassencharakter der Erziehung in den einzelnen Etappen der historischen Entwicklung der Gesellschaft“ aufgezeigt und „die Aufgaben des Proletariats im Bereich der Bildung“ bestimmt. Lenin und Stalin hatten die Lehre von Marx und Engels nicht nur weiterentwickelt, sondern „die kommunistische Pädagogik und Volksbildung vor neue Fragen“ gestellt und sie auch gelöst.¹⁷¹⁸ Diese im Lehrbuch für Pädagogik beschriebene Leistung Lenins und Stalins ließ Konstantinov in seiner Geschichte der Sowjetpädagogik zu dem als rein theoretisch zu bezeichnenden Schluss

¹⁷¹⁶ Die UdSSR. Enzyklopädie der Sozialistischen Sowjetrepubliken, S. 502, Spalte 1004. Sie bezieht sich auf das auf dem VIII. Parteitag der Kommunistischen Partei angenommene Parteiprogramm. Text in: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 91-92.

¹⁷¹⁷ Die UdSSR. Enzyklopädie der Sozialistischen Sowjetrepubliken, S. 502, Spalte 1004.

¹⁷¹⁸ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 45-46. Siehe dazu auch Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 21.

kommen: „In der Sowjetunion ist ein neuer Mensch, der den Kommunismus aufrichten wird, geboren und erzogen worden.“¹⁷¹⁹

Die klassenlose Gesellschaft, die kommunistische Gesellschaft, zu errichten, war nach Marx und Engels die Aufgabe der Arbeiterschaft, des Proletariats, also nach der Machtübernahme Lenins die unmittelbare Aufgabe Sowjetrusslands. Karl Marx formulierte die Grundlagen einer revolutionären Erziehung im Manifest der Kommunistischen Partei, in dem es unter II „Proletarier und Kommunisten“, 10. heißt: „Öffentliche und entgeltliche Erziehung aller Kinder, Beseitigung der Fabrikarbeit der Kinder in der heutigen Form. Vereinigung der Erziehung mit der materiellen Produktion usw. usw.“¹⁷²⁰ Die Sowjetpädagogik suchte diese Forderung von Marx in Ergänzung der unter Lenin entwickelten Erziehungskonzeption zu erfüllen. Da sich im Verständnis der sowjetischen Pädagogen Ogorodnikov und Šimbirjev die Pädagogik als Wissenschaft auf einer bestimmten philosophischen Grundlage entwickelte, hatte sich nach dieser Logik die bürgerliche Pädagogik auf der Grundlage der idealistischen Philosophie entwickelt, die Sowjetpädagogik hingegen auf der Grundlage der Philosophie des dialektischen Materialismus, auf der Grundlage der Philosophie des Marxismus-Leninismus.¹⁷²¹ Eine Pädagogik, die ihre Grundlagen in der idealistischen Philosophie suchte, also die bürgerliche Pädagogik, konnte aus Sicht der Pädagogen „nicht die wahre Natur der Erziehung aufdecken und echte wissenschaftliche Verallgemeinerungen treffen. Nur auf der Grundlage der dialektisch-materialistischen Philosophie ist es möglich, eine echte wissenschaftliche Erziehungstheorie aufzubauen.“¹⁷²² Erziehung und Bildung wie auch die Pädagogik als eine Wissenschaft konnten somit nur im Zusammenhang mit der sozialen und historischen Entwicklung einer Gesellschaft richtig verstanden werden. Das bedeutete, dass es in einem sozialistischen Staat keine Pädagogik geben konnte, die außerhalb und unabhängig von der Politik und der Gesellschaftsordnung bestand. Die Sowjetpädagogik war also abhängig von der kommunistischen Gesellschaftsordnung und ihren Idealen, von Lenin schon früh erkannt und in die bereits an anderer Stelle zitierten Worte gefasst: „Unsere Aufgabe auf dem Gebiet des Schulwesens ist gleichfalls der Kampf für den Sturz der Bourgeoisie; wir erklären offen, daß es Lüge und Heuchelei ist, zu behaupten, die Schule stehe außerhalb des Lebens, außerhalb der Politik.“¹⁷²³ Wie dieser Kampf gegen die Bourgeoisie aussehen konnte, schilderte Boris Vasil’ev in seinem Roman „Und morgen war Krieg“. Als eine

¹⁷¹⁹ Konstantinow, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik, S. 28.

¹⁷²⁰ Marx, Karl. Manifest der kommunistischen Partei (2. Ausgabe 1848). II. Proletarier und Kommunisten. In: Karl Marx. Manifest der kommunistischen Partei, S. 88.

¹⁷²¹ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 18.

¹⁷²² Ebenda, S. 19.

¹⁷²³ Lenin, W. I. Rede auf dem I. Gesamtrussischen Kongreß für Bildungswesen, 28. August 1918. In: Ders. Über Volksbildung, S. 244.

Lehrerin die Liebe einer Schülerin zu den Gedichten Sergej Aleksandrovič Esenins (1895-1925) entdeckte, wandte sie sich an ihre Klasse mit den Worten: „Wir dürfen auch die Begeisterung für eine uns fremde Poesie seitens einiger überschwenglicher Literaturenthusiastinnen nicht vergessen, ebenso wie den Einfluss einer schädlichen, liberalen, das heißt bourgeoisen, Demokratie. Elemente, die von Pädagogik keine Ahnung haben, versuchen mit aller Macht, in unser Erziehungssystem einzudringen und manch einen leichtgläubigen Schüler aus dem Konzept zu bringen oder ihm gar seine verderblichen Ansichten aufzuzwingen.“¹⁷²⁴

3.2 Das Modell einer sowjetischen Pädagogik

Vor dem Hintergrund des durch Revolution entstandenen Sowjetstaates, dessen Macht in den Händen des Proletariats lag, dessen Gesellschaftsordnung von der Lehre des Marxismus-Leninismus getragen werden sollte, setzte sich Alexander Popovitsch 1934 mit den Grundlagen der Sowjetpädagogik in seiner gleichnamigen Schrift auseinander.¹⁷²⁵ Nach den Worten der Erziehungswissenschaftlerin Marianne Krüger-Potratz wollte Popovitsch mit seiner Arbeit nachweisen, wie sowjetische Pädagogen Ziele und Faktoren einer sowjetischen Pädagogik aus dem dialektischen und historischen Materialismus herleiten, um eine pädagogische Theorie zu schaffen, wie sie zum einen der Staat und zum anderen die sowjetische Wirklichkeit verlangten. Popovitsch stützte sich für diesen Nachweis auf die Arbeiten „Einführung in die Methodologie der Pädagogik“ von I. F. Kurazov und „Das pädagogische Problem“ von M. B. Odincov, referierte in der Kritik von Krüger-Potratz aber lediglich ihre pädagogischen Ansätze, anstatt sich mit ihnen kritisch auseinanderzusetzen.¹⁷²⁶ Auch wenn Popovitsch in der Einschätzung von Krüger-Potratz bei der Verfassung seiner Arbeit die noch laufende Theoriediskussion in der sowjetischen Pädagogik nicht berücksichtigte, soll sie an dieser Stelle nahe am Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit als Momentaufnahme, als Beispiel für die rasanten Veränderungen in der pädagogischen Entwicklung diskutiert werden.

Popovitsch selbst wies in seiner Arbeit darauf hin, dass es zu Beginn der 1930er Jahre noch keine überzeugende Theorie der Sowjetpädagogik geben konnte. Das lag nicht zuletzt daran,

¹⁷²⁴ Wassiljew, Boris. Und morgen war Krieg, S. 123.

¹⁷²⁵ Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik. Weimar 1954, S. 14. Es handelt sich dabei um die Druckfassung seiner Dissertation, mit der Popovitsch am 12. Januar 1935 bei Professor Petersen promovierte. Sie erschien als Band 10 der Pädagogischen Studien und Kritiken, hrsg. von Professor Dr. Peter Petersen, Jena.

¹⁷²⁶ Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931, S. 99-101.

dass die wichtigsten Theoretiker und Begründer des Marxismus selbst keine konkreten Ansätze für eine solche Pädagogik gegeben hätten, es Pädagogen damit überlassen hatten, pädagogische Entwürfe für eine konkrete Bildung und Erziehung selbst herzuleiten. Pädagogische Grundlagen, wie sie der Marxismus verlangte, hatten zum Zeitpunkt der Entstehung seiner Arbeit nach seinem Dafürhalten nur M. B. Odincov und I. F. Kurazov geschaffen, auf die sich seine Überlegungen zur Sowjetpädagogik daher in erster Linie stützten. Er hielt an dieser Stelle fest, dass die sowjetrussische Pädagogik ohne einen sowjetrussischen Staat nicht möglich wäre, daher nicht von einer Bildungsidee getragen würde, sondern ausschließlich mit der Entstehung und mit der Ideologie Sowjetrusslands verbunden wäre: „Die weltanschauliche Einstellung der politisch-regierenden Macht in Sowjetrußland bestimmt die Pädagogik und ihren wissenschaftlichen Gegenstand.“¹⁷²⁷ Da die weltanschauliche Einstellung der politisch-regierenden Macht allein der Marxismus war, ging Popovitsch der Frage nach, welche Bedeutung der Marxismus für die sowjetrussische Pädagogik als „Wissenschaft von der bewussten und planvollen Erziehung der Kinder und Jugendlichen“ hatte, und untersuchte in diesem Zusammenhang als Bestandteile des Marxismus „den philosophischen Materialismus, die Dialektik, den Revolutionismus, den Pragmatismus und den Universalismus“,¹⁷²⁸ auf die im Folgenden näher eingegangen werden soll.

Ausgehend von der „materialistischen Einstellung“, dass das „Sein einheitlich ist“,¹⁷²⁹ konnte man nach Odincov auch in der Pädagogik „prinzipiell nicht von der getrennten Erziehung des Geistes und des Körpers sprechen“.¹⁷³⁰ Die daraus abzuleitende gleichwertige Bedeutung von psychischer und physischer Erziehung bildete für Popovitsch die Grundlage für ein marxistisch pädagogisches Erziehungsmodell, das er den Pädagogen Odincov mit den Worten formulieren ließ: „Wie das Leben der Gesellschaft durch die Entwicklung der Produktionsverhältnisse bedingt ist, d.h. durch die Synthese der Arbeit und der Natur, so ist auch das Leben des Individuums in enger Abhängigkeit von seiner physischen Natur.“¹⁷³¹ Der Einfluss des sozialen Umfeldes und der Einfluss der gesellschaftlich-produktiven Arbeit vereinten sich in der Interpretation Popovitschs mit „biologischen Faktoren“, so dass die

¹⁷²⁷ Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 79.

¹⁷²⁸ Ebenda.

¹⁷²⁹ Ebenda.

¹⁷³⁰ Odincov, M. Das pädagogische Problem. Wissenschaftliche Abhandlung der Staatsuniversität zu Irkutsk. Band IX. 1925, S. 132. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 79. Ivan A. Kairov unterschied in seinem 1948 gehaltenen Vortrag die „organisch miteinander verbundene(n) Grundgebiete der kommunistischen Bildung“ in „die *geistig-seelische Erziehung*, zu der auch die *moralische* und *ästhetische* Formung gehören, und die *körperliche Erziehung*“. Kairov, I. A. Die ideologischen Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 16. Kursiv bei Kairov.

¹⁷³¹ Odincov, M. Das pädagogische Problem, S. 132 und 133. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 80.

physische Erziehung mehr wurde als nur „Training des Organismus“. Sie musste nunmehr als eine „durch die Entwicklung des Organismus innerhalb des Arbeits- und Produktionsprozesses bedingte Erziehung“ verstanden werden.¹⁷³² Für die „sowjetrussische (als marxistische) Pädagogik“ bedeutete dieses Verständnis von physischer Erziehung für Popovitsch darüber hinaus, „daß die physische Kultur der heranwachsenden Kinder und Jugendlichen eng organisch mit der allgemeinen Arbeitserziehung verbunden sein muß“.¹⁷³³ Die physische Erziehung sollte nach Odincov, den Popovitsch an dieser Stelle heranzog, kein zielloser und inhaltsloser Gymnastikunterricht, kein „Marschieren“, sondern „eine rationale und wissenschaftlich begründete Entwicklung des ganzen Organismus, wie sie sich im Prozeß der Arbeit vollzieht“ sein.¹⁷³⁴ Um Schule und Arbeit, „gesellschaftliche Produktion“, wie Popovitsch sich ausdrückte, in ihrer Vielfalt zu verbinden, war es notwendig, aktiv an ihr teilzuhaben, „in der Landwirtschaft, in der Fabrik, in der Werkstatt, m. a. W. in allen Arten der gesellschaftlichen Arbeit und Produktion“.¹⁷³⁵ In der aktiven Teilnahme an der gesellschaftlichen Arbeit und Produktion sah Popovitsch einen „der wichtigsten Punkte der marxistischen Pädagogik“¹⁷³⁶ und berief sich damit auf die bereits zitierte Überzeugung von Karl Marx, dass die Verbindung von produktiver Arbeit mit Unterricht und Gymnastik „eine Methode der Steigerung der gesellschaftlichen Produktion“ wie auch die „einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen“ darstellte.¹⁷³⁷

Das „marxistische Prinzip“ in der Erziehung hatte nach Odincov zur Folge, dass das Subjekt in seiner Qualität als selbständige Einheit des Seins ausgeschaltet wurde.¹⁷³⁸ Bildung ging als Folge davon nicht „von den Inhalten des subjektiven Bewußtseins“ aus, sondern trug nunmehr einen realistischen Charakter. Bildung sollte nach den Worten Popovitschs nicht von Vorstellungen ausgehen, sondern über reale Dinge zu ihren Vorstellungen und Begriffen kommen. Das bedeutete, dass „die Anschauung“ zum Unterrichtsprinzip erhoben werden musste. Anschauung durfte jedoch nicht eine „passive“, sondern musste eine „aktive Wahrnehmung“ sein. Aktive Wahrnehmung war eine realistische Auffassung von Bildung und erforderte, dass „das Bewußtsein des Individuums mit den Inhalten der Wirklichkeit

¹⁷³² Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 80.

¹⁷³³ Ebenda.

¹⁷³⁴ Ebenda, S. 80-81.

¹⁷³⁵ Ebenda, S. 81.

¹⁷³⁶ Ebenda.

¹⁷³⁷ Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 507-508. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 81.

¹⁷³⁸ Odincov, M. Das pädagogische Problem, S. 134. In: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 82.

gesättigt“ werden sollte.¹⁷³⁹ Die Wirklichkeit bot drei Hauptelemente des Seins: „Natur, Arbeit, Gesellschaft“,¹⁷⁴⁰ die für Popovitsch die Grundmomente wie auch die Ausgangsmomente der Bildung werden sollten. Allein das materialistische Prinzip der Sowjetpädagogik war nach Meinung sowjetischer Pädagogiktheoretiker in der Lage, „der Erziehung die Bedeutung eines kräftigen Faktors für das Leben zu geben“. Denn wenn es kein Subjekt mit bestimmten Eigenschaften und Veranlagungen gab, die Erziehung in Einklang mit den „Gesetzen der sozialen Entwicklung“ stand, so konnte nicht nur das Individuum seine „Defekte und Fehler verbessern“, sondern sich zu einem „harmonischen Bestandteil des sozialen Ganzen“ entwickeln.¹⁷⁴¹

Der Mensch war in der Formulierung Popovitschs „Mitglied und Bestandteil des sozialen Lebensprozesses“. In diesem Prozess entstanden Widersprüche zum einen „in die Richtung der Natur als Quelle der Lebensmittel“ und zum anderen „in die Richtung der Gesellschaft selbst“. Für die Erziehung ergab sich daraus, dass sie „als eine Lebensform dialektisch nach beiden Richtungen“¹⁷⁴² verlaufen sollte. Den „Akt des Erkennens“ bezeichnete Popovitsch basierend auf der marxistischen Erkenntnistheorie als einen Prozess der Überwindung „der Widersprüche zwischen dem erkennenden Subjekt, als besondere Form des objektiven Seins, und dem zu erkennenden Objekt des realen Seins“. So betrachtete er die „Schaffung des Charakters im Menschen“ als die „Aufhebung der Widersprüche zwischen den einzelnen Menschen“.¹⁷⁴³ Für die Anwendung der Dialektik, der zweiten durch den Marxismus bedingten Grundlage in der Pädagogik, führte Popovitsch den sowjetischen Pädagogen I. F. Kurazov an, der vier Methoden aufzeigte:

- „1. Schaffung eines sich entwickelnden Systems der zusammenhängenden und ineinander übergehenden Begriffe;
2. mittels dieser Begriffe den inneren dialektischen Zusammenhang zwischen allen Seiten, zwischen allen Faktoren und Erscheinungen des pädagogischen Prozesses zeigen;
3. auf das Wesen, auf die Grundlage, auf die innere Notwendigkeit dieses pädagogischen Prozesses hinweisen;
4. dadurch für die festgelegte und gewonnene Grundlage eine solche Anleitung zustande bringen, die die Betätigung und selbst das Bewußtsein des gesellschaftlichen Menschen verändern kann und schließlich diese Veränderung verwirklicht.“¹⁷⁴⁴

¹⁷³⁹ Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 83.

¹⁷⁴⁰ Ebenda.

¹⁷⁴¹ Ebenda.

¹⁷⁴² Ebenda, S. 84.

¹⁷⁴³ Ebenda.

¹⁷⁴⁴ Kurazov, I. F. Methodologie der Pädagogik. Moskau 1930, S. 102-103. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 85.

Die Anwendung der dialektischen Methode fand sich nach Popovitsch in der Pädagogik in zwei Formen wieder. Zum einen in der Form, dass „der pädagogische Prozess in allen seinen Formen und Erscheinungen aus der Entwicklung seiner objektiven Begründung gezogen werden“ sollte, zum anderen in der, dass dies „wiederum mittels der dialektischen Logik, mittels der Anwendung ihrer Gesetze und Kategorien zustande kommen“ sollte.¹⁷⁴⁵ Die erste Form bezeichnete Popovitsch als objektive, die zweite als subjektive Dialektik.¹⁷⁴⁶

„Das Begründungsmoment der sowjetrussischen Pädagogik und ihres pädagogischen Prozesses“ lag nach Popovitsch in der von Marx und Engels entwickelten Theorie des historischen Materialismus, der marxistischen Wissenschaft von der Entwicklung der Gesellschaft.¹⁷⁴⁷ Den Weg der „Gewinnung und Aufklärung“ des pädagogischen Prozesses aus der Entwicklung der „menschlichen Gesellschaft und des vergesellschafteten Menschen“ bezeichnete Popovitsch als „Konkretisierung der Methode des historischen Materialismus in die Methode der Sowjetpädagogik“.¹⁷⁴⁸ Die pädagogische Erkenntnis ging von der „historischen Entwicklung der Praxis und der Erfahrung“ aus, kam dann zu einer Theorie, die wiederum zu konkreten „bestimmten Experimenten“ führte. Theoretisches Denken ging über in bewusstes Handeln und Betätigung.¹⁷⁴⁹

Popovitsch führte weiter aus, dass eine Erziehung nur dann dialektisch sein konnte, wenn sie eng mit dem dialektischen Prozess des sozialen Lebens verbunden war. Das bedeutete, dass eine eng mit dem Leben verbundene Erziehung in der Konsequenz eng mit dem Produktionsprozess als wichtigstem Faktor des sozialen Lebens verbunden werden musste. Erziehung und Arbeitsproduktion oder Produktionsprozess konnten aber erst dann eine enge Beziehung eingehen, wenn die Schüler, die Lernenden, am Produktionsprozess teilnahmen. Damit konnte auch für ihn nur die Arbeitsschule das Ideal der Sowjetpädagogik sein, die „aber setzt den engen Zusammenhang des Unterrichts mit der Produktion voraus“.¹⁷⁵⁰

Eine enge Verbindung der Schule mit der Produktion wurde für Popovitsch dann erreicht, wenn jede Schule zu einer Fabrik, zu einer Produktionsstätte gehörte oder eine Fabrik oder eine Produktionsstätte zu einer Schule.¹⁷⁵¹ Dennoch sollte aus seiner Sicht die Idee der Arbeitsschule nicht mit einer generellen Professionalisierung von Schule und Bildung

¹⁷⁴⁵ Ebenda.

¹⁷⁴⁶ Ebenda.

¹⁷⁴⁷ Ebenda, S. 86.

¹⁷⁴⁸ Ebenda, S. 87-88.

¹⁷⁴⁹ Ebenda, S. 88.

¹⁷⁵⁰ Popovitsch zitierte an dieser Stelle Krupskaja, die in ihrer Schrift „Volksbildung und Demokratie“ die Notwendigkeit der Umwandlung der Lernschule in eine Arbeitsschule und die Bedeutung der polytechnischen Bildung hervorhob. In: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 89. Siehe auch: Marx, Karl. Manifest der kommunistischen Partei (2. Ausgabe 1848). II. Proletarier und Kommunisten. In: Karl Marx. Manifest der kommunistischen Partei, S. 89.

¹⁷⁵¹ Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 89.

verwechselt werden, da für ihn die Ausbildung von Spezialisten die Aufgabe der höheren Schulen bleiben musste. Für die jungen Menschen dagegen, die als Arbeiter in verschiedenen Bereichen der Industrie ihren Platz finden sollten, hielt Popovitsch den Besuch einer „niederen allgemeinen Schule“ für ausreichend.¹⁷⁵²

Die Frage der Freien Erziehung im Sinne Rousseaus besaß aus Sicht Popovitschs für die Sowjetpädagogik keinerlei Bedeutung. Sie ergab sich erst gar nicht, da die sowjetrussische Pädagogik nicht von einer Schülerpersönlichkeit ausging, die sich ohne Zwang durch ihre persönlichen Anlagen entwickelte. Zwar lehnte der Marxismus Zwang in Form einer direkten Einflussnahme des Erziehers auf den Schüler ab, respektierte die „Naturveranlagung“ des Schülers aber nur, wenn sie als „Resultat des dialektischen Prozesses in jedem Falle einen originellen Komplex darstellt“, der besondere Methoden der Bildung und der Erziehung erforderte. Die Persönlichkeit des Schülers war damit kein „selbständiges Ausgangsprinzip“ der Erziehung mehr, vielmehr musste dieses Prinzip immer ein soziales Prinzip bleiben. Die dialektischen Zusammenhänge der Produktionsverhältnisse und der Produktionsbeziehungen, in die der Schüler eingebunden war, bedingten und bestimmten somit den Einfluss auf seine Persönlichkeit.¹⁷⁵³

Die marxistische Dialektik brachte nach Popovitsch das Prinzip des Komplexunterrichts in die Sowjetpädagogik. Wenn die Erziehung der Kinder und Jugendlichen als ein sozialer Lebensprozess verstanden wurde, so musste auch das pädagogische System in sich den realen Zusammenhang dieses Prozesses widerspiegeln. Für die Komplexmethode im Unterricht bedeutete dies, die Erkenntnisse über die Wirklichkeit in jenem Zusammenhang aufzuzeigen, „in welchem sie sich auch in den Erscheinungen derselben Wirklichkeit zeigen“.¹⁷⁵⁴ Als Beispiele führte Popovitsch Sprache und Volksdichtung an, die „(wie der Marxismus meint)“ ein Produkt der „sozial-ökonomischen Faktoren des Lebens“ waren. In der herkömmlichen Schule wurden diese Faktoren getrennt voneinander und ohne ihren Zusammenhang gelehrt. Um die Verwissenschaftlichung von Erkenntnissen zu verhindern, war nach Popovitsch für die Sowjetpädagogik die „komplexierte Erkenntnis im Kreise der wirklichen Lebensprozesse der einzige Weg, um ihre Rückkehr zu der realen Wirklichkeit zu ermöglichen“.¹⁷⁵⁵

Das materialistische und das dialektische Prinzip des Marxismus waren die allgemeinen Grundlagen für den Erziehungs- und Bildungsprozess der Sowjetpädagogik. Sie wirkten aber nicht unmittelbar auf die Methode der Erziehung und der Bildung selbst ein. Dafür war nach

¹⁷⁵² Ebenda, S. 90.

¹⁷⁵³ Ebenda.

¹⁷⁵⁴ Ebenda, S. 93.

¹⁷⁵⁵ Ebenda.

Popovitsch das Prinzip des Revolutionismus verantwortlich. In der Dialektik des Seins sollte jede Entwicklungsphase durch das „Resultat des Kampfes der Widersprüche“ erreicht werden, „nicht durch die organische Entwicklung im Sinne des Evolutionismus“, da das Sein sich dynamisch entwickelte und nicht evolutionistisch.¹⁷⁵⁶ Diese dynamische Entwicklung fand im Leben der Menschen ihre Verwirklichung durch den Willen, der in „harmonischer Beziehung gegenüber dem dynamischen Prozeß der sozialen Sphäre stehen“ musste. Auf die Erziehung übertragen bedeutete das für Popovitsch, den Menschen als „soziale Aktivität“ zu organisieren. Daraus wiederum ergab sich die pädagogische Forderung nach einer aktiven Unterrichtsmethode, die als „E x p e r i m e n t a l m e t h o d e“¹⁷⁵⁷ betrachtet werden musste und sich durch drei Merkmale auszeichnete, die an Blonskijs Ausführungen erinnern:

„1. Die Beschäftigung des Kindes soll vor allem am konkreten Material, an den rohen Tatsachen der Natur im Bewusstsein des Menschen stattfinden; 2. selbständige Arbeit und Beschäftigung des Zöglings, der sich selbst im Kreis dieser Tatsachen orientieren soll, indem er nach neuen Wegen ihres Erkennens als Resultat seiner Forschung suchen muss; 3. ständiger Wechsel sowohl der physischen als auch der geistigen Art der Beschäftigung.“¹⁷⁵⁸

Damit verlangte der Revolutionismus als Prinzip des Unterrichts „die aktive Aufhebung der vorhandenen Widersprüche des materiellen Seins mittels der Anspannung aller physischen und geistigen (als eine höhere Form der physischen) Kräfte des Menschen.“¹⁷⁵⁹ Der Revolutionismus war in den Augen Popovitschs insbesondere für die Erziehung des kindlichen Charakters von Bedeutung, indem ihn die Pädagogik nutzte, um das Kind auf den individuellen, vor allem aber den sozialen Kampf ums Dasein vorzubereiten. Auf diesen Kampf konnte nur die experimentelle Methode im Unterricht vorbereiten, eine Schule, die nicht mit der Produktion verbunden war, konnte keine „nützliche(n) und dienende(n) Mitglieder der menschlichen Gesellschaft liefer(n)“.¹⁷⁶⁰ Eine andere Schulform besaß somit keine Existenzberechtigung, da sie aus marxistischer Sicht lediglich den Intellekt und das Abstraktionsvermögen der Schüler förderte, sie also nicht zu nützlichen Mitgliedern der Gesellschaft erzog. Eine Schule, die mit der Produktion verbunden war, die den Schüler in den Produktionsprozess einband, „kollektivierte“ zudem die Psyche des Schülers, gab ihm ein Werkzeug, die „Produktion“, in die Hände, mit der er „das Leben und die Existenz der ganzen Gesellschaft ermöglichen“ konnte.¹⁷⁶¹

¹⁷⁵⁶ Ebenda, S. 94.

¹⁷⁵⁷ Ebenda, S. 95. Gesperrt bei Popovitsch.

¹⁷⁵⁸ Ebenda.

¹⁷⁵⁹ Ebenda.

¹⁷⁶⁰ Ebenda, S. 96.

¹⁷⁶¹ Ebenda.

Die Schule sollte die Kinder also nicht auf ein individuelles, sondern auf ein soziales Leben vorbereiten, experimentelle Arbeit vor allem soziale Aktivitäten entwickeln. In diesem Zusammenhang ging Popovitsch auf den Dalton-Plan ein, der nach seinen Worten für die russische Pädagogik bei ihrer Suche nach einem eigenständigen Weg eine gewisse Bedeutung gehabt hatte. Gründe dafür sah er in der „kollektive(n) Bearbeitung der Unterrichtsaufgaben“ wie auch im „kollektive(n) Erlernen des aufgegebenen Materials“,¹⁷⁶² Gründe, die nach den Worten des von Popovitsch in diesem Zusammenhang zitierten Pädagogen Odincov gemeinsam mit der experimentellen und der Komplexmethode „gut harmonieren“.¹⁷⁶³

Die Sowjetpädagogik war pragmatisch und stellte die Arbeit in ihr Zentrum. Die experimentelle Methode des Unterrichts bediente sich der Arbeit als Element der Betätigung. Die „Notwendigkeit“ einer Verbindung von Schule und Produktion erforderte für Popovitsch eine Vorbereitung auf die Arbeit. Sie wurde durch die Idee des „P o l y t e c h n i z i s m u s“¹⁷⁶⁴ verwirklicht. Die polytechnische Erziehung und Bildung war in den Augen Popovitschs für die Sowjetpädagogik „logisch notwendig“. Sie besaß die Mittel, Fähigkeiten und Begabungen auf breiter Basis zu entwickeln und damit dem Schüler eine vollkommen freie Teilnahme am sozialen Leben zu sichern. Popovitsch bezog sich mit dieser Schlussfolgerung auf Karl Marx, der sinngemäß verlangt hatte, „daß die verfügbare Arbeitsbevölkerung durch eine solche ersetzt werden soll, die eine absolute Verfügbarkeit des Menschen für die wechselnden Arbeitserfordernisse hat“.¹⁷⁶⁵

Dem Universalismus gehorchend, der letzten von Popovitsch vorgestellten marxistischen Grundlage der Sowjetpädagogik, war der Kampf gegen den Individualismus in allen Formen, die der menschlichen Gemeinschaft schaden könnten, die „erste und höchste Aufgabe der Sowjetpädagogik“. Die Schüler mussten nach seinen Worten „durch das Fegefeuer der Arbeit wie auch durch die revolutionäre Dialektik geführt werden“,¹⁷⁶⁶ die sie zu Menschen erzogen, die ihren Lebensinhalt im Dienste an der Gemeinschaft sahen, ohne die sie selbst auch nicht leben konnten. Der Marxismus betrachtete die menschliche Gemeinschaft als ein Ganzes; der Mensch war ein Teil dieser Gemeinschaft und ohne sie nicht lebensfähig, „wie die Blume nicht ohne den Saft des Stammes leben und aufblühen kann“.¹⁷⁶⁷

¹⁷⁶² Ebenda, S. 97.

¹⁷⁶³ Odincov, M. Das pädagogische Problem, S. 139. In: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 97.

¹⁷⁶⁴ Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 97. Gesperrt bei Popovitsch.

¹⁷⁶⁵ Ebenda, S. 98. Popovitsch meinte die Ausführungen in: Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 462.

¹⁷⁶⁶ Ebenda, S. 98.

¹⁷⁶⁷ Ebenda, S. 99.

Wenn der einzelne Mensch nicht ohne die Gesellschaft leben konnte, wenn er sich nur über die Gesellschaft definierte, dann durfte sie in der Konsequenz für sich in Anspruch nehmen, den einzelnen zu einem solchen Mitglied zu erziehen. Damit war für Popovitsch die Gesellschaft in Gestalt eines „harmonisch zusammengesetzten Organismus der vielen Individuen, die sie bilden und ermöglichen“,¹⁷⁶⁸ der wichtigste Faktor der Erziehung eben dieser Individuen. Und da die Gesellschaft vor der Verwirklichung des Sozialismus der Staat war, durfte er nach seinem Dafürhalten allein die Erziehung bestimmen. Der Staat beeinflusste die Erziehung in der Form, dass er seine politischen Zwecke auf die Erziehung übertrug. Auf jeden Fall handelte die Sowjetpädagogik in dieser Weise. Das bedeutete, dass sie keine „selbständige und vollkommen freie Wissenschaft“ war, sondern Teil der marxistischen Staatslehre und damit gezwungen, das zu tun, was der Staat von ihr forderte.¹⁷⁶⁹ Erziehung war daher ein „sozialer Prozess“,¹⁷⁷⁰ die Gesellschaft der einzige Faktor der Erziehung. Für die Schule ergab sich aus dieser Definition von Erziehung, dass sie aktiv an der gesellschaftlichen, materiellen und kulturellen Entwicklung teilnahm, mit den Worten Popovitschs „an der maximalen Harmonisierung ihrer Schulbetätigung und den Aufgaben und Zielen der Gesellschaftsentwicklung selbst“.¹⁷⁷¹

Die marxistisch-leninistische Theorie der Erziehung unterschied sich nach Popovitsch von anderen Erziehungstheorien dadurch, dass sie sich „mit den objektiv-realen Beziehungen innerhalb einer gegebenen Gesellschaftsordnung der sozial gebundenen Menschen“¹⁷⁷² auseinandersetzte. Mit anderen Worten, die Sowjetpädagogik stellte nicht das Individuum in den Fokus der Erziehung, sondern Gruppen, zu denen nach Kurazev, den Popovitsch an dieser Stelle zitierte, „die Fabrik, die kollektive Wirtschaft, die Räteinstitution, die professionelle Gewerkschaft, die Armee, die kommunistische Jugend (Komsomol), die Partei, das Kinderkollektiv und alle anderen Arten und Formen der objektiv-realen, gesellschaftlich-nützlichen Betätigung der Menschen, alle ihre gesellschaftlich-politischen und kulturideologischen Vereinigungen“ als „die allgemeine Organisationsbasis der sowjetisch-marxistisch-leninistischen Erziehung“ gehörten.¹⁷⁷³

Ziele und Aufgaben der politischen Staatsmacht waren zugleich die Ziele und Aufgaben der Sowjetpädagogik, die im März 1919 im Programm der Kommunistischen Partei festgelegt

¹⁷⁶⁸ Ebenda, S. 102.

¹⁷⁶⁹ Ebenda.

¹⁷⁷⁰ Kurazov, I. F. Methodologie der Pädagogik, S. 137. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 102.

¹⁷⁷¹ Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 104.

¹⁷⁷² Ebenda, S. 105.

¹⁷⁷³ Kurazov, I. F. Methodologie der Pädagogik, S. 144-145. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 105.

worden waren.¹⁷⁷⁴ Sie ergaben sich aus der Ideologie des Proletariats und wurden durch ihre erzieherischen Mittel verwirklicht.

Popovitsch betrachtete den Kollektivismus als Inhalt und als wichtigstes Ziel der Sowjetpädagogik, durch den sie sich zum einen bedingt und ohne den sie zum anderen keine Sowjetpädagogik sein konnte. Der sowjetrussische Kollektivismus war für ihn ein durch den historischen Materialismus bedingter Kollektivismus, der ein „realer, grundlegend-objektiver proletarischer Klassenkollektivismus“ sein wollte, der den Klassenkampf als Werkzeug nutzte und nicht „gute Einsichten und Wünsche“.¹⁷⁷⁵ In der Erziehung fand dieser Kollektivismus seine Verwirklichung durch die kollektive Teilnahme an der gesellschaftlichen Produktionsarbeit, die kollektive Bearbeitung des Unterrichtsmaterials, die Vergesellschaftung des menschlichen Ethos, die Erziehung zur persönlichen Verantwortung vor dem Kollektiv, die Besinnung der Kinder auf die allgemeinen gesellschaftlichen Aufgaben und Zwecke.¹⁷⁷⁶

Die konsequente Durchführung der Grundlagen der Sowjetpädagogik sah Popovitsch in dem Polytechnizismus der Sowjetschule, da die Sowjetschule ihrem Wesen nach eine Schule der Produktion sein musste. Jede Fabrik war zugleich Lehranstalt, zu jeder Schule gehörte eine Fabrik. Schule war Produktionsausbildung, es gab keine Grenzen mehr zwischen geistiger und körperlicher Ausbildung, keine Trennung zwischen „Hand- und Kopfarbeit“.¹⁷⁷⁷ Mit dem ersten Schultag wurde der Schüler in die sozialistische Gesellschaft, ihre ökonomischen Grundlagen, ihren industriellen Arbeitsprozess, ihre Technik eingeführt. Popovitsch zitierte Pavel P. Blonskij, den Autor der industriellen Arbeitsschule, um seine Äußerungen zu belegen: „Wir haben schon ein grundlegendes Gesetz der Pädagogik entdeckt. Es ist das Gesetz des Zusammenhanges der Schule mit einer bestimmten Gesellschaftsordnung. Aus diesem Gesetz folgt, daß die wissenschaftlich begründete Reform sich in der Herbeiführung der Schule in voller Harmonie mit der neuen gesellschaftlichen Struktur befindet, mit der neuen Gesellschaftsordnung.“¹⁷⁷⁸ Zum Zeitpunkt seiner Auseinandersetzung mit den Aufgaben und Zielen einer Sowjetpädagogik sah Popovitsch somit in der polytechnischen Arbeitsschule im Sinne der Arbeitsschule von Blonskij die einzig mögliche Schulform zu ihrer Realisierung.

¹⁷⁷⁴ Aus dem Programm der Russischen Kommunistischen Partei (Bolschewiki), angenommen auf dem VIII. Kongreß der RKP (B) vom 18. bis 23. März 1919. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 91.

¹⁷⁷⁵ Popovitsch, Alexander. Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 109-110.

¹⁷⁷⁶ Ebenda, S. 110.

¹⁷⁷⁷ Ebenda, S. 111.

¹⁷⁷⁸ Blonskij, P. P. Die Gesellschaft und die Schule der Zukunft. (bulgarische Übersetzung in der Zeitschrift „Narodna Prosweta (Volksbildung)“ von 1929. Heft 1, S. 9 und 10. Sofia, Bulgarien. Zitiert in: Popovitsch, Alexander. Grundlagen der Sowjetpädagogik, S. 111-112.

IX. Schluss

„Wir müssen die Kinder zu wirklichen Leninisten erziehen, damit sie nach dem Beispiel der Lehrer und auf die führenden Stachanowarbeiter, auf ihre Eltern und gesellschaftlich arbeitenden Mütter blickend, wirklich zu neuen Menschen heranwachsen. Um die Kinder zu solchen neuen Menschen erziehen zu können, müssen Sie alle noch mehr an sich arbeiten, den Marxismus-Leninismus richtig studieren und das Banner von Marx, Engels, Lenin und Stalin immer höher erheben.“ (Nadežda K. Krupskaja 1939)¹⁷⁷⁹

Die Installation „Der rote Waggon“ des 1933 in der ehemaligen Sowjetunion geborenen Künstlers Il'ja Iosifovič Kabakov gibt seit vielen Jahren den Besuchern des Landesmuseums Wiesbaden Rätsel auf. Das eine Ende des roten Waggons, eines Eisenbahnwaggons ohne Räder, umrahmt eine Holzkonstruktion ohne erkennbaren Sinn, vor dem anderen Ende, dem Eingang, liegen Schutt und Müll, so als wären Bauarbeiten plötzlich unterbrochen worden. Durch den Schutt und Müll gelangt der Besucher über eine schmale Holztreppe in den Waggon, kann auf einer langen Bank Platz nehmen und auf der gegenüberliegenden Seite das Wandgemälde der schönen, bunten, neuen Welt der Sowjetunion betrachten. Russische Melodien untermalen die bunte Kulisse. Er sieht glückliche Menschen, die in einer sonnigen Welt aus moderner Architektur und modernen Fabriken spazieren, über ihnen glänzen Flugzeuge und Ballons an einem strahlend blauen Himmel. Eine Welt des Fortschritts und der Schönheit breitet sich vor dem Besucher aus, eine Welt, die sehr an jenes ideale Leben gebildeter, körperlich gesunder, kollektiver neuer Menschen erinnert, das Nadežda Krupskaja aus Anlass eines Pioniertreffens noch 1929 zeichnete.¹⁷⁸⁰ Doch wenn er den Waggon wieder verlässt, bleiben Schutt und Müll, die Holzkonstruktion ohne erkennbaren Sinn als letzter Eindruck zurück.¹⁷⁸¹

Utopie und Wirklichkeit der Sowjetunion stoßen in der Installation des roten Waggons auf eindrucksvolle Weise aufeinander, im Inneren das Wunschbild, draußen das Unfertige, niemand der weiterarbeitet oder aufräumt. Utopie und Wirklichkeit stießen auch bei der Erschaffung des neuen sozialistischen Menschen aufeinander, mit der sich die Untersuchung auseinandergesetzt hat. In der Utopie, in der Literatur, im Film, in der gestaltenden Kunst zeichneten die Verantwortlichen ein genaues Bild von ihm. In den Jahren des Umbruchs war

¹⁷⁷⁹ Krupskaja, N. K. Der Name Lenins und der Name Stalins sind unser Banner. Aus der Rede N. K. Krupskajas auf der Konferenz der Verdienten Landlehrer des Moskauer Gebiets vom 10. Januar 1939. „Rabotschaja Moskwa“ (Das arbeitende Moskau) vom 27. Februar 1939, Nr. 48. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 397.

¹⁷⁸⁰ Krupskaja, N. K. Zum Pioniertreffen. „Utschitelskaja gaseta“ (Lehrerzeitung), 1929, Nr. 92. In: Dies. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 148.

¹⁷⁸¹ Bei dieser Beschreibung handelt es sich um einen persönlichen Eindruck. Über sein Werk siehe zum Beispiel: Bachtadze, Natia. Verhältnis zwischen Müll, Kunst und Leben in der Kunst von Ilya Kabakov. Dissertation. Köln 2008, Rattemeyer, Volker. Ilya Kabakov, „Der Rote Waggon“. Wiesbaden 2001.

er Revolutionär und Parteifunktionär, dann Arbeiter und Proletarier, beide Verkörperungen waren bereit, ihr Leben für den Aufbau des Sozialismus zu geben. In der Wirklichkeit aber standen die neuen Machthaber vor der Frage, mit welchen Mitteln ein solcher Mensch erschaffen werden konnte. Ihre Beantwortung überließen sie Bildung und Erziehung, die sie als dritte Front im Kampf für die neue Welt des Sozialismus eröffneten. In Reden, Schriften und kontrovers diskutierten Thesen hielten sie als Ziel dieses Kampfes die Bildung aller Bürger in einer Schulform fest, die durch die Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit den neuen sozialistischen Menschen erziehen konnte. Ideologisch verhaftet waren die Schulform der Arbeitsschule und die Unterricht und Arbeit verbindende polytechnische Bildung in den Aussagen, die Karl Marx und Friedrich Engels in ihrem 1867 erschienenen „Kapital“ formulierten: „Aus dem Fabriksystem, wie man im Detail bei Robert Owen verfolgen kann, entsproß der Keim der Erziehung der Zukunft, welcher für alle Kinder über einem gewissen Alter produktive Arbeit mit Unterricht und Gymnastik verbinden wird, nicht nur als eine Methode zur Steigerung der gesellschaftlichen Produktion, sondern als die einzige Methode zur Produktion vollseitig entwickelter Menschen.“¹⁷⁸² Das Leitbild des neuen Menschen war der Proletarier, der für die Bewältigung dieser Aufgabe zu einem körperlich wie geistig gesunden, starken und disziplinierten Arbeiter und Kämpfer erzogen werden sollte.¹⁷⁸³ Auf Russland angewandt lautete diese Aufgabe, die Revolution zu entfachen, das Zarenregime zu stürzen und eine neue, eine sozialistische Gesellschaftsordnung zu errichten. Bis zu jenem Zeitpunkt hatte es im Russischen Zarenreich kein wirkliches Interesse an der Bildung und Erziehung des gesamten Volkes gegeben. Erst mit der Niederlage im Krimkrieg 1856 und der damit einhergehenden Erkenntnis, dass für wirtschaftlichen Wohlstand und Fortschritt ein gebildetes Volk von großem Nutzen ist, ließ Zar Aleksandr II. Reformen einleiten, die sich auch auf das Bildungswesen erstreckten. Die Reformen mussten halbherzig bleiben, da konsequente Veränderungen gerade im Bildungsbereich die Angst der Zaren vor dem Verlust ihrer Alleinherrschaft schürten. Ein gebildetes Volk hätte das gesamte System in Frage stellen, nach Freiheit und Mitsprache streben können.

¹⁷⁸² Marx, Karl. Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie. Erster Band. Buch I: Der Produktionsprozeß des Kapitals. Kapitel 13. Maschinerie und große Industrie. In: Karl Marx und Friedrich Engels. Werke. Band 23, S. 507-508.

¹⁷⁸³ Einspruch gegen dieses Bild erhob Helene Iswolski in ihrem Buch „Der neue Mensch im Rußland von heute“, das an dieser Stelle Erwähnung finden soll. Die strenggläubige Katholikin war sich in ihrer 1936 verfassten Schrift sicher, dass der *neue* Mensch, wie er jetzt *wirklich* in Rußland lebt, Hunger und Durst nach transzendenter Gerechtigkeit (hat)“, während der „künstliche, kommunistische Mensch, den sich einst die Moskauer Ideologen ausgedacht haben, nicht nach dieser geistigen Nahrung (verlangt)“. Der neue Mensch war für sie kein „kommunistischer ‚Stoßtruppler‘ oder ‚fröhlicher Bursche‘, sondern „verkörperte in sich alle Hoffnungen und alles sehnsüchtige Verlangen nach grundlegender Wandlung, aber zugleich auch alles Leid der grossen russischen Heimat“. Iswolski, Helene. Der neue Mensch im Russland von heute. Luzern 1936, S. 61. Kursiv im Text.

In jenen Jahren zwischen Aufbruch und Stillstand machten sich kritische Denker, Schriftsteller und Philosophen zu Fürsprechern des Volkes. Die bedeutendsten unter ihnen waren Vissarion G. Belinskij, Aleksandr I. Herzen, Nikolaj G. Černyševskij, Nikolai A. Dobroljubov und Dmitri I. Pisarev. Ihre Kritik an den bestehenden gesellschaftlichen Verhältnissen war zugleich Kritik an der restriktiven Bildungspolitik im Russischen Reich, die sie zu Lebzeiten mit Verbannung, Exil und frühem Tod teuer bezahlten. Nach ihrem Tode gingen sie als „große russische revolutionäre Demokraten“,¹⁷⁸⁴ als Vorläufer der Russischen Revolution in das kollektive Gedächtnis der Sozialisten ein. Eine besondere Rolle unter ihnen kam Nikolaj Černyševskij zu, der es nicht allein bei Kritik und der Forderung nach allgemeiner Bildung beließ, sondern bereits zu jenem frühen Zeitpunkt das Bild eines Revolutionärs entwarf, wie Lenin ihn sich nicht besser vorstellen konnte. Seine Bewunderung für Černyševskij drückte sich darin aus, dass er dessen Romantitel „Was tun?“ für seine programmatische Schrift über die „Brennenden Fragen unserer Bewegung“ übernahm. Die frühen Vorstellungen der kritischen Denker und Schriftsteller von Erziehung und Bildung waren allerdings als Kinder ihrer Zeit weit davon entfernt, ein Erziehungskonzept für die Gesellschaft als Ganzes zu entwickeln. Vielmehr hatten sie das Individuum im Blick, das unterrichtet und gebildet werden sollte, um mit bestimmten Eigenschaften von sich aus die gesellschaftlichen Bedingungen zu verbessern.

Nach ersten pädagogischen Impulsen so unterschiedlicher Männer wie Fürst Vladimir F. Odoevskij und Nikolaj I. Pirogov entwickelte Konstantin D. Ušinskij ein pädagogisches Konzept für das Volk und forderte ein nationales Volkssystem. In den Mittelpunkt seines Erziehungsgedankens stellte er die Volkstümlichkeit, für ihn untrennbar verbunden mit der Muttersprache und der Religion. In der Verordnung vom 19. Februar 1861 sah er die Grundlage für die Einrichtung eines Netzes von Volksschulen. Auch Lev N. Tolstoj lagen Erziehung und Bildung des Volkes am Herzen. In den vielen Jahren seiner pädagogischen Tätigkeit richtete er Schulen für die Kinder der Bauern ein und gab erste Anstöße für die Bildung der Erwachsenen. Schule betrachtete er allerdings nicht als jene Zwangseinrichtung, die er in Deutschland kennengelernt hatte, sondern als eine freie Schule, die die Kinder ohne Druck an Bildung heranführte. Die schulischen Experimente auf seinem Gut scheiterten, nicht zuletzt an der Obrigkeit, die ihn wegen seiner Lehrmethoden sozialistischer Umtriebe bezichtigte. Die sowjetische Pädagogik billigte ihm als Pädagogen zu, sich mit Bildung und Erziehung, der Verbindung der Erziehung mit dem Leben und auch mit Lehr- und Unterrichtsmethoden aufschlussreich auseinandergesetzt zu haben, kritisierte jedoch, dass die

¹⁷⁸⁴ Belinski, W. G. Ausgewählte pädagogische Schriften, S. 11.

von ihm praktizierte Freie Erziehung „unausweichlich zu einer Herabsetzung der Schule und zu einer Unterbewertung des Grundsatzes der Organisation und Lenkung in der Entwicklung der Schule und der Volksbildung im allgemeinen“ führen würde.¹⁷⁸⁵

Proteste und Demonstrationen, aber auch Gewalt und Terror mündeten in das Revolutionsjahr 1905 und ließen die Diskussion um Bildung und Erziehung in eine neue Phase eintreten. Die politische Landschaft änderte sich in der Form, dass die Alleinherrschaft des Zaren durch die Einrichtung einer Duma eingeschränkt werden sollte, in der verschiedene Parteien vertreten waren, die allerdings noch nicht vom gesamten Volk gewählt werden durften. Nun war es an dieser Volksvertretung, mit Reformen Bedingungen zu schaffen, die der Bevölkerung den Zugang zu Bildung erleichterte. In einem experimentellen Umfeld aus Freier Erziehung und realistischer Erziehung, unter dem Einfluss pädagogischer Reformbestrebungen aus Europa und den USA erarbeiteten die häufig wechselnden Volksvertretungen bis 1917 Vorschläge und Gesetzesentwürfe, von denen der Plan einer Einheitsschule des Volksbildungsministers Ignat'ev 1916 hervorstach, nahm er doch die Idee der nach der Revolution verbindlichen Einheitsarbeitsschule vorweg. Dieser Plan blieb durch die unüberbrückbaren Interessenskonflikte zwischen Duma und Staatsrat, einem Gremium, das die Interessen des Zaren vertrat, vorläufig nur auf dem Papier bestehen.

Erst das Jahr 1917 schuf mit seinen beiden Revolutionen ganz neue Bedingungen für die Auseinandersetzung mit Bildung und Erziehung. Der Marxismus, Grundlage des neuen sozialistischen Systems, das Lenin und die Bol'sheviki in Russland errichten wollten, sollte auch die Inhalte und Ziele von Bildung und Erziehung bestimmen. Doch große Teile der Lehrerschaft und das von ihnen ins Leben gerufene Staatskomitee für Volksbildung lehnten die bildungspolitischen Vorschläge der Bol'sheviki ab. Auch lebten reformpädagogische Ansätze aus der vorrevolutionären Zeit in den Köpfen mancher Pädagogen weiter. Die weitere politische Entwicklung gab allerdings den neuen Machthabern im Bereich Bildung und Erziehung recht. Begleitet von internen parteipolitischen Auseinandersetzungen bestimmte das Volkskommissariat mit Anatolij V. Lunačarskij an der Spitze und Nadežda K. Krupskaja in vielen leitenden Positionen des Volkskommissariats den pädagogischen Weg, der zur Erziehung eines neuen Menschen führen sollte. Ein erster wichtiger Schritt auf diesem Weg war die Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule, die im Oktober 1918 verabschiedet wurde. Kernpunkte waren die auf Marx und Engels zurückgehende Arbeitsschule mit polytechnischem Unterricht. Ablehnung kam aus den Reihen der Kommunistischen Jugend, von Seiten radikal denkender Pädagogen und des Ukrainischen Volkskommissariats. Sie

¹⁷⁸⁵ Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik, S. 43-44.

forderten eine soziale Erziehung, Kinderstädtchen und Kinderkommunen und eine Bildung, die sich auf die berufliche Ausbildung beschränkte.

Die Ukraine zog die Aufmerksamkeit schließlich durch die Einrichtungen des Pädagogen Anton Makarenko auf sich, der im Auftrag von offizieller Seite verwahrloste Kinder und Jugendliche aufnahm und sie entgegen dem Willen seiner Vorgesetzten mit seinen eigenen Methoden in der Tat zu neuen Menschen, zu sowjetischen Menschen erzog. Sein pädagogisches Credo war das Kollektiv, seine Erziehungsmaßnahmen wurden flankiert von zahlreichen militärähnlichen Elementen, die das Kollektiv der Kinder und Jugendlichen festigen und zusammenhalten sollten.

Der allseitig entwickelte Mensch war das Ziel der Erziehung eines neuen, eines sozialistischen Menschen, die Arbeitsschule die Schulform, der polytechnische Unterricht das Mittel, Anpassungen an die Wirklichkeit des Lebens waren ein stetiges Merkmal. Die wichtigsten Protagonisten in diesem Prozess waren Nadežda K. Krupskaja, die sich vehement für die polytechnische Bildung einsetzte, seit sie in Marx und Engels und deren Forderung nach dem allseitig entwickelten Menschen ihr Credo für Bildung und Erziehung gefunden hatte, Anatolij V. Lunačarskij, hochgebildet, kultiviert und unermüdlicher Verfechter des harmonischen Menschen in einer harmonischen Gesellschaft, und Lenin, pragmatisch und jederzeit gewillt, Bildung und Erziehung den wirtschaftlichen und politischen Erfordernissen anzupassen und somit in den Dienst der Politik zu stellen.

In der Tat sahen sich die theoretischen Überlegungen und Pläne, die Forderungen in Reden und Artikeln nach dem Ersten Weltkrieg, nach Revolution und Bürgerkrieg mit einer Wirklichkeit aus Zerstörung, wirtschaftlicher Not, Hunger und Mangel an allem Lebensnotwendigen konfrontiert. So musste bereits zwei Jahre nach der Verabschiedung der Ordnung für die Einheits-Arbeitsschule die Herabsetzung der allgemeinen Schulbildung von neun auf sieben Jahre beschlossen, der beruflichen Ausbildung mehr Raum gegeben werden, da der Aufbau der Industrie dringend Arbeitskräfte benötigte. Auch der Bau von Schulen und ihre Versorgung mit Lehrmitteln waren nur in geringem Umfang möglich. In Versuchs- und Musterschulen spielte die Regierung daher unterschiedliche Möglichkeiten durch, eine für den Aufbau des Landes passende Verbindung von Arbeit und Unterricht zu finden. Zu ihnen gehörte die 1919 eingerichtete Erste Versuchsstation des Volkskommissariats für Bildungswesen. Ihre Leitung übernahm der Pädagoge Stanislav T. Šackij, der bereits seit 1905 mit viel Enthusiasmus seine pädagogischen Überzeugungen in Sommerkolonien zu verwirklichen gesucht hatte. Während er sich in den ersten Jahren seines Wirkens noch der Freien Erziehung verpflichtet fühlte, stellte er sich nach 1919 in den Dienst offizieller

pädagogischer Vorgaben und verkörperte damit den Wandel von der vorrevolutionären Reformpädagogik hin zu einer Pädagogik, die allein im Dienste staatlicher Interessen stand. Während Šackij mit der praktischen Arbeit in der Ersten Versuchsstation begann, veröffentlichte der Pädagoge Pavel P. Blonskij ein Buch über die Arbeitsschule, in dem er eine ganz auf die Bedürfnisse des sozialistischen Russlands zugeschnittene Verbindung von Unterricht und industrieller Arbeit vorstellte und maßgeblich die weitere Entwicklung einer sowjetischen Pädagogik beeinflusste.

Neben der wirtschaftlichen Not stellte der Analphabetismus großer Teile der Bevölkerung eine besondere Herausforderung für das Bildungswesen und die Erziehung des neuen Menschen dar. Mit unterschiedlichen Maßnahmen, in Dorflesestuben und Klubs, suchten die Verantwortlichen den Menschen auf den Dörfern das Lesen und Schreiben beizubringen. Dabei ging es nicht nur darum, ihnen das Lesen und Schreiben beizubringen, sondern sie von dem neuen politischen System zu überzeugen und als Kämpfer für die Ziele des Sozialismus zu gewinnen.

Im Rahmen der Neuen Ökonomischen Politik erachtete Lenin erneut eine Anpassung von Bildung, Erziehung und Schule an die Wirklichkeit des Lebens für notwendig. Das Statut der Einheitsarbeitsschule vom Dezember 1923 nannte als Ziel der Erziehung nunmehr, „den Kindern die Möglichkeit zu geben, Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben, die sie für eine vernünftige Organisation sowohl ihres eigenen Lebens als auch des Lebens in der Gesellschaft der Werktätigen benötigen“. Umfang und Inhalt des Unterrichts bestimmten vom Volkskommissariat für Bildung herausgegebene Lehrpläne, die in enger Verbindung mit der örtlichen Produktion erstellt wurden. Die Verbindung von Unterricht und Arbeit wurde damit als wesentlich erachtet, der Begriff der polytechnischen Erziehung allerdings nicht mehr verwendet. Vonnöten schien nunmehr ein Mensch mit „proletarischem Klassenbewußtsein“, dessen Fokus auf „nützlicher, produktiver und gesellschaftlich-politischer Tätigkeit“ lag.¹⁷⁸⁶ Auf der Suche nach geeigneten Lehrmethoden griffen die Verantwortlichen in jenen Jahren noch auf das amerikanische Konzept des Daltonplans und auf die Projektmethode zurück. Beide fielen den kontrovers geführten Diskussionen zwischen den Verantwortlichen im Volkskommissariat für Bildung, Professoren, Pädagogen, Schulleitern und Lehrern über die Neugestaltung der Schule zu einer proletarischen, einer kommunistischen Schule auf polytechnischer Grundlage zum Opfer. In dem Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom September 1931 wurde der polytechnische Unterricht zwar noch ausdrücklich als Bestandteil der kommunistischen Erziehung genannt, der er ermöglichte, „die gesamte

¹⁷⁸⁶ Statut der Einheits-Arbeitsschule. Bestätigt vom Rat der Volkskommissare der RSFSR am 18. Dezember 1923. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 132.

gesellschaftlich produktive Arbeit der Schüler den Unterrichts- und Erziehungszielen“ unterzuordnen, doch bereits sein möglicher formaler Charakter kritisiert, durch den die Schüler nicht „zu allseitig entwickelten Erbauern des Sozialismus“ erzogen werden konnten.¹⁷⁸⁷ Lenins Satz „Kommunist kann einer nur dann werden, wenn er sein Gedächtnis um all die Schätze bereichert, die von der Menschheit gehoben worden sind“¹⁷⁸⁸ wurde als Grundlage der weiteren schulischen Arbeit betont. Marx, Engels und Lenin wurden als die Schöpfer von Bildung und Erziehung, mit ihren Mitteln und Zielen festgeschrieben. Zugleich sagte der Beschluss jenen den Kampf an, die von der nunmehr geltenden Schulpolitik der Partei abwichen, seien es nun rechtsopportunistische oder linksopportunistische Abweichungen.¹⁷⁸⁹

Während Lenin mit Marx als Grundlage des Sozialismus unsterblich gemacht wurde, verloren seine Mitstreiter im Bereich von Bildung und Erziehung ihren Einfluss. Lunačarskij war 1929 aus dem Amt des Volkskommissars für Bildung entlassen worden, Krupskaja sah sich als Nachlassverwalterin Lenins parteipolitischen Intrigen und Machtkämpfen ausgesetzt. Mit ihnen endete die idealisierte Suche nach dem für den Aufbau des Sozialismus benötigten neuen Menschen mit den Mitteln der Arbeitsschule und der polytechnischen Bildung. In ihrem Aufsatz „Der zurückgelegte Weg“ zog Krupskaja im November 1932 Bilanz. Sie gab zu, dass es bisher „im Grunde genommen zu keiner Verbindung zwischen dem Unterricht und der produktiven Arbeit“ gekommen war.¹⁷⁹⁰

Nachdem die Schule unter der Diktatur Stalins als Instrument zur Machterhaltung, autoritär und mit streng kontrollierten Unterrichtsinhalten, genutzt worden war, nach den Worten Krupskajas unter „grenzenloser Bevormundung“ stand,¹⁷⁹¹ kehrten polytechnische Bildung und Erziehung unter Nikita Sergeevič Chruščëv (1894-1971), von 1958 bis 1964 Regierungschef der Sowjetunion, wieder in den Schulalltag zurück. Die Thesen des Zentralkomitees der KPdSU „Über die Festigung der Verbindung der Schule mit dem Leben und über die weitere Entwicklung des Volkssystemes im Lande“ vom November 1958 erinnerten an die historische Entwicklung der Verbindung des Unterrichts mit produktiver Arbeit, an den „großen russischen revolutionären Demokraten“ Černyševskij, der in einer

¹⁷⁸⁷ Über die Grund- und Mittelschule. Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 179.

¹⁷⁸⁸ Lenin, W. I. Die Aufgaben der Jugendverbände. Rede auf dem III. Gesamtrussischen Kongreß des Kommunistischen Jugendverbandes Rußlands, 2. Oktober 1920. In: Ders. Über Volksbildung, S. 327.

¹⁷⁸⁹ Über die Grund- und Mittelschule. Beschluss des Zentralkomitees der KPdSU (B) vom 5. September 1931. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 186.

¹⁷⁹⁰ Der zurückgelegte Weg. Aus einem Aufsatz Krupskajas vom November 1932. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 201.

¹⁷⁹¹ Notizen zur kommunistischen Erziehung. Aus einem Aufsatz N. K. Krupskajas vom Februar 1939. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 248. Der Aufsatz beruht auf einer Rede auf der Allrussischen Konferenz über die außerschulische Arbeit am 14.12.1938. Nadežda Konstantinovna Krupskaja verstarb am 27. Februar 1939.

zukünftigen sozialistischen Gesellschaft den Unterricht mit der produktiven Arbeit als verbunden betrachtet, an Marx, Engels und Lenin, die die Ideen einer Verbindung von Unterricht und produktiver Arbeit für den Kampf um Sozialismus und Kommunismus genutzt „und sie organisch mit der polytechnischen Erziehung der Jugend in der sozialistischen Gesellschaft“¹⁷⁹² verknüpft hatten. Unter Berufung auf Marx wurde der „allseitig entwickelte Mensch“ wieder als Ziel dieser Erziehung formuliert.¹⁷⁹³

Wie in der Installation Kabakovs die Sowjetunion als Ganzes blieben auch Bildung und Erziehung als Mittel für die Erschaffung des neuen Menschen unvollendet zurück. In den Niederungen der parteipolitischen Kämpfe, die Krupskaja in ihrem Aufsatz „Der zurückgelegte Weg“ mit den Worten aufgriff, „daß Schulpolitik und Schulpraxis weitgehend von den ‚linken‘ Theorien vom ‚Absterben der Schule‘ und der ‚Projektmethode‘ angesteckt waren“,¹⁷⁹⁴ war kein Platz mehr für jene Utopie eines neuen Menschen, die nach der Revolution die Reden und Schriften der maßgeblichen Akteure bestimmt hatte. Dafür lebte sie in der Literatur und Dichtung, wie auch in zahlreichen Filmen als Held des Aufbaus des Sozialismus in unterschiedlichen Ausprägungen, als Projektionsfläche der Wünsche und Hoffnungen, umso eindringlicher weiter. So nimmt es nicht wunder, dass die im Vorwort erwähnten Schriftsteller Arthur Rundt, Heinrich Vogeler und Joseph Roth während ihrer Reisen in Russland dem neuen Menschen in der Gestalt eines „Sowjetkinds“, das „zu Härte und kalter Nüchternheit erzogen“¹⁷⁹⁵ wurde; eines „neuen klassenlosen Menschen, der sich selbst erlöst durch seine Tat, die zeugend und gestaltend zurückfließt an die Menschheit“;¹⁷⁹⁶ eines armen, sorgenvollen, unruhigen Bestandteils einer Gesellschaft, die als graue Masse die Städte bevölkerte, begegnen konnten.¹⁷⁹⁷

¹⁷⁹² Über die Festigung der Verbindung der Schule mit dem Leben und über die weitere Entwicklung des Volkssystemes im Lande. Thesen des Zentralkomitees der KPdSU und des Ministerrats der UdSSR, veröffentlicht am 18. November 1958. In: Anweiler/Meyer. Dokumente, S. 312.

¹⁷⁹³ Ebenda, S. 313.

¹⁷⁹⁴ Ebenda. Nadežda K. Krupskaja, die sich um die Einführung und Etablierung der polytechnischen Bildung in der Einheitsarbeitsschule besonders verdient gemacht und sich bis zu ihrem Tode für die Beibehaltung stark gemacht hatte, findet an dieser Stelle keine Erwähnung mehr.

¹⁷⁹⁵ Rundt, Arthur. Der Mensch wird umgebaut, S. 103.

¹⁷⁹⁶ Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland, S. 29.

¹⁷⁹⁷ Roth, Joseph. Reise nach Rußland, S. 160.

X. Bibliographie

Darstellungen

- Anweiler, Oskar. Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland. Vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Berlin 1964.
- Ascher, Abraham. The Revolution of 1905. Russia in Disarray. Stanford, California 1988.
- Baberowski, Jörg. Autokratie und Justiz. Zum Verhältnis von Rechtsstaatlichkeit und Rückständigkeit im ausgehenden Zarenreich 1864-1914. Studien zur europäischen Rechtsgeschichte. Band 78. Frankfurt am Main 1996.
- Babel, Isaak. Die Reiterarmee und andere Erzählungen. Berlin 1964.
- Bachtadze, Natia. Verhältnis zwischen Müll, Kunst und Leben in der Kunst von Ilya Kabakov. Dissertation. Köln 2008.
- Balabanowitsch, J. S. Anton Semjonowitsch Makarenko. Ein Abriß seines Lebens und Schaffens. Berlin 1953.
- Baumann, Ulrich. Krupskaja zwischen Bildungstheorie und Revolution. Weinheim und Basel 1974.
- Belinski. Ein Lesebuch für unsere Zeit. Von Gerhard Ziegengeist. Weimar 1956.
- Blok, Aleksandr. Stichtovorenija i Poemi. Gedichte. Moskau 1983.
- Boldyrev, N. I. Die Erziehung der jungen Generation im Geiste des sowjetischen Patriotismus. Hrsg. vom Zentralrat der FDJ, Abteilung für die Arbeit unter den Lehrlingen und Berufsschülern. Leipzig 1954.
- Bonwetsch, Bernd. Die Russische Revolution 1917. Eine Sozialgeschichte von der Bauernbefreiung 1861 bis zum Oktoberumsturz. Darmstadt 1991.
- Brooks, Jeffrey. When Russia Learned to Read. Literacy and Popular Literature, 1861-1917. Princeton, N. J. Princeton University Press 1985.
- Bunin, Iwan. Das Dorf. Frühe Erzählungen. München 1976.
- Bunin, Iwan. Gespräch in der Nacht. Erzählungen 1911. Zürich 2013.
- Corbach, Otto. Moskau als Erzieher. Leipzig 1923.
- Dahlmann, Dittmar, Trees, Pascal (Hrsg.). Von Duma zu Duma. Hundert Jahre russischer Parlamentarismus. Göttingen 2009.
- Die UdSSR. Enzyklopädie der Union der Sozialistischen Sowjetrepubliken. Leipzig 1959. Staatlicher Wissenschaftlicher Verlag. Große Sowjet-Enzyklopädie. Moskau.

Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Fünftter Band. Hrsg. von Dr. K. A. Schmid. Gotha 1878.

Fadejew, Alexander. Die Neunzehn. Berlin 1955.

Fedin, Konstantin. Städte und Jahre. Berlin und Weimar 1978.

Fere, N. Makarenko – Mein Lehrer. Berlin 1953.

Figes, Orlando. Die Tragödie eines Volkes. Die Epoche der Russischen Revolution 1891 bis 1924. Berlin 1998.

Figes, Orlando. Krimkrieg. Der letzte Kreuzzug. 2. Auflage. Berlin 2011.

Figner, Wera. Nacht über Rußland. Berlin 1928.

Fitzpatrick, Sheila. The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921. Cambridge University Press (6. Juni 2002).

Froese, Leonhard. Ideengeschichtliche Triebkräfte der russischen und sowjetischen Pädagogik. Heidelberg 1956.

Furmanow, Dmitri. Tschapajew. Das Leben eines Revolutionärs. Berlin 1958.

Genosse Lenin. Erinnerungen von Zeitgenossen. Zusammengestellt von Luise Schälke. Berlin 1967.

Gessen, Sergej I.; Hans, Nicholas A. Fünfzehn Jahre Sowjetschulwesen. Die Entwicklung des Sowjetschulwesens und die Wandlungen der kommunistischen Bildungspolitik seit der Oktoberrevolution bis zum Ende des Fünfjahresplanes (1917-1932). Langensalza 1933.

Gidkov, Anina. Alternative Entwürfe zu einer Umwälzung der russischen Gesellschaft. In: Haumann, Heiko. Die Russische Revolution 1917. Köln, Weimar, Wien 2007, S. 35-46.

Gitermann, Valentin. Geschichte Rußlands. Dritter Band. 3. Auflage. Frankfurt am Main 1987.

Gladkow, Fjodor. Zement. Berlin o. J. (Verlag Kultur und Fortschritt).

Gock, Anna. Polytechnische Bildung und Erziehung in der Sowjetunion bis 1937. Bildungspolitische und pädagogische Diskussionen und Lösungsversuche. Berlin 1985.

Gogol, Nikolai. Der Revisor. Wiesbaden 1955.

Gontscharow, N. K. W. I. Lenin und die Pädagogik. Berlin 1969.

Gorki, Maxim. Ausgewählte Werke. Erzählungen-Märchen-Erinnerungen. Berlin 1947.

Gorkij, Maxim. Ein Jahr Russische Revolution von Maxim Gorkij. Oktoberheft 1918 der Süddeutschen Monatshefte.

Häfner, Lutz. Grenzenloser Machthunger. In: DIE ZEIT vom 8. Mai 1992.

Handbuch der Erziehungswissenschaft. Band 3. 1. Teil. Die Pädagogik der Gegenwart in den großen Kulturländern. Hrsg. von Josef Schröteler. München 1933.

Handbuch der Sowjetliteratur (1917-1972). Leipzig 1975.

Herzer, Albert. Bolschewismus und Menschenbildung. Eine Untersuchung über den Einfluss der bolschewistischen Bildungspolitik auf den sowjetischen Menschen. Hamburg 1945. (Phil Diss.)

Hildermeier, Manfred. Die Sowjetunion 1917 bis 1991. Oldenbourg Grundriss der Geschichte. Hrsg. von Jochen Bleicken, Lothar Gall, Hermann Jakobs. Band 31. 2. Auflage. München 2007.

Hildermeier, Manfred. Geschichte Russlands. Vom Mittelalter bis zur Oktoberrevolution. 2. Auflage. München 2013.

Hofmann, Franz. Anton Semjonowitsch Makarenko. Köln 1980.

If und Petrow. Zwölf Stühle. Berlin 1958.

Iswolski, Helene. Der neue Mensch im Russland von heute. Luzern 1936.

Kalaschnikow, A. G. (unter Beteiligung von E. M. Medynskij und M. M. Dejneko). Die Volksbildung in der UdSSR (1917-1947). Berlin 1948.

Kairov, I. A. Die ideologischen Grundlagen der Sowjetpädagogik. Berlin/Leipzig 1949.

Kappeler, Andreas. Russische Geschichte. 2. Auflage. München 2002.

Kerschensteiner, Georg. „Die Schule der Zukunft eine Arbeitsschule“. In: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. München-Düsseldorf 1954, S. 98-117.

Key, Ellen. Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel 2000. (Unveränderter Nachdruck der Ausgabe Weinheim und Basel 1992).

Kienitz, Werner. Leo Tolstoj als Pädagoge. Berlin (Ost) 1959.

Konstantinov, N. A. 30 Jahre Sowjetpädagogik. Berlin/Leipzig 1948.

Korolev, F. F. Lenin und die Pädagogik. Berlin 1975.

Korostowetz, Wladimir von. Graf Witte, der Steuermann in der Not. Berlin 1929.

Krüger-Potratz, Marianne. Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Pädagogik in der zweiten Kulturrevolution 1928-1931. München 1987.

Kuhr-Korolev, Corinna, Plaggenborg, Stefan, Wellmann, Monica (Hrsg.). Sowjetjugend 1917-1941. Generation zwischen Revolution und Resignation. Essen 2001.

- Lauer, Reinhard. Kleine Geschichte der russischen Literatur. München 2005.
- Leonow, Leonid. Die Dachse. Berlin 1967.
- Litt, Theodor. Wissenschaft und Menschenbildung im Lichte des West-Ost-Gegensatzes. Heidelberg 1959.
- Löwenfeld, Raphael (Hrsg.). Leo N. Tolstoj, sein Leben, seine Werke, seine Weltanschauung. Erster Teil. Berlin 1892.
- Majakovskij, V. V. Izbrannye sočinenija v dvuch tomach. Tom pervyj. Moskva 1982. Ausgewählte Werke in zwei Bänden. Erster Band. Moskau 1982.
- Matthias, Leo. Genie und Wahnsinn in Russland. Berlin 1921.
- Mchitarjan, Irina. John Dewey und die pädagogische Entwicklung in Rußland vor 1930. In: Zeitschrift für Pädagogik 46 (2000), 6, S. 881-903.
- Medynski, J. N. Anton Semjonowitsch Makarenko. Berlin 1954.
- Meister der Kritik. Belinski, Dobroljubow, Tschernyschewski. Berlin 1953.
- Miljukov, Pavel N. Geschichte der zweiten russischen Revolution. Gegensätze der Revolution. Wien, Berlin, Leipzig, New York 1921.
- Miljukov, P. N. Vospominanija (1895-1917). Tom Pervyj. Erinnerungen (1895-1917). Erster Band. New York 1955.
- Morrissey, Susan K. Heralds of Revolution. Russian Students and the Mythologies of Radicalism. New York and Oxford. Oxford University Press 1998.
- Nabokov, Vladimir. Die Gabe. Reinbek bei Hamburg 1993.
- Nötzel, Karl. Die Grundlagen des geistigen Rußlands. Jena 1917.
- Odoevskij, Vladimir. Der schwarze Handschuh. Zürich 2013.
- Odojewski, Wladimir. Russische Nächte. Berlin 1987.
- Ognew, Nikolai. Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzew. Berlin 1987.
- Ogorodnikow, I. T. und P. N. Schimbirjew. Lehrbuch der Pädagogik. Berlin/Leipzig 1950.
- Ostrowski, Nikolai. Wie der Stahl gehärtet wurde. Berlin 1952.
- Pavel Petrovič Blonskij. Die Arbeitsschule. Vollständige Ausgabe und Neubearbeitung des ersten und zweiten Teils von Horst E. Wittig. Paderborn 1973.
- Philosophisches Wörterbuch. Begründet von Heinrich Schmidt. 20. Auflage. Stuttgart 1978.

Pietrow-Ennker, Bianca. Russlands „neue Menschen“. Die Entwicklung der Frauenbewegung von den Anfängen bis zur Oktoberrevolution. Frankfurt am Main/New York 1999.

Pilnjak, Boris. Das nackte Jahr. Berlin und Weimar 1980.

Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 1. Der Zerfall des Zarenreiches. Berlin 1992.

Pipes, Richard. Die Russische Revolution. Band 2. Die Macht der Bolschewiki. Berlin 1992.

Pipes, Richard. Three „Whys“ of the Russian Revolution. Vintage Books. A Division of Random House Inc. New York 1997.

Pokrowski, M. Russische Geschichte. Berlin 1930.

Popovitsch, Alexander. Die Grundlagen der Sowjetpädagogik. Weimar 1954.

Puschkin, Alexander. Eugen Onegin. In: Meisterwerke. Berlin und Weimar 1979, S. 9-196.

Rabinowitch, Alexander. The Bolsheviks come to Power. New York 1976.

Radsinski, Edward. Nikolaus II. Der letzte Zar und seine Zeit. München 1992.

Rammelmeyer, Alfred. Aufsätze zur russischen Literatur und Geistesgeschichte. Herausgegeben von Reinhard Lauer in Zusammenarbeit mit Alexander Graf und Matthias Rammelmeyer. Opera Slavica Neue Folge 37. Wiesbaden 2000.

Rattemeyer, Volker. Ilya Kabakov, ‚Der Rote Waggon‘. Wiesbaden 2001.

Reed, John. Zehn Tage, die die Welt erschütterten. Berlin 1967.

Röhrs, Hermann. Gesammelte Schriften. Band 12. Reformpädagogik und innere Bildungsreform. Weinheim 1998.

Rolland, Romain. Das Leben Tolstojs. Frankfurt am Main 1922.

Roth, Joseph. Reise nach Rußland. Köln 1995.

Rousseau, Jean-Jacques. Emile oder über die Erziehung, hrsg. von Ludwig Schmidts. Paderborn 1998.

Rüttenauer, Isabella. A. S. Makarenko. Ein Erzieher und Schriftsteller in der Sowjetgesellschaft. Freiburg-Basel-Wien 1965.

Rundt, Arthur. Der Mensch wird umgebaut. Ein Rußlandbuch. Berlin 1932.

Russian Schools and Universities in the World War. New Haven 1929.

Rybakov, Anatolij. Die Kinder vom Arbat. Köln 1988.

Sablinsky, Walter. The Road to Bloody Sunday. Father Gapon and the St. Petersburg Massacre. Princeton/New Jersey 1976.

- Saizew, Wassili. Erzählungen um Makarenko. Berlin 1981.
- Samjatin, Jewgenij. Wir. Köln, Berlin 1958.
- Sauermann, Ekkehard. Revolutionäre Erziehung und revolutionäre Bewegung. Berlin 1985.
- Sawinkow, Boris. Erinnerungen eines Terroristen. Berlin 1929.
- Sejfullina, Lidija. Sturm über der Steppe. Oktoberrevolution und Bürgerkrieg in sowjetischen Erzählungen. Berlin 1987.
- Sensinow, Vladimir. Die Tragödie der verwahten Kinder Russlands. Zürich und Leipzig 1930.
- Serafimowitsch, Alexander. Der eiserne Strom. Berlin 1952.
- Sinjawskij, Andrej. Der Traum vom neuen Menschen oder Die Sowjetzivilisation. Frankfurt am Main 1989.
- Supik, Linda. Statistik und Rassismus. Das Dilemma der Erfassung von Ethnizität. Frankfurt am Main 2014.
- Schäfer, Karl-Hermann. Kommunikation und Interaktion: Grundbegriffe einer Pädagogik des Pragmatismus. Wiesbaden 2005.
- Schedewie, Franziska. Selbstverwaltung und sozialer Wandel in der russischen Provinz. Bauern und Zemstvo in Voronež, 1864-1914. Heidelberg 2006.
- Scheibe, Wolfgang. Die reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung. Unveränderter Nachdruck der 10. erw. Auflage 1994. Weinheim und Basel 1999.
- Schmidt, Christoph. Russische Geschichte 1547-1917. München 2003.
- Scholochow, Michail. Neuland unterm Pflug. Zweites Buch. Berlin und Weimar 1964.
- Schramm, Gottfried (Hrsg.). Handbuch der Russischen Geschichte. Band 3. Stuttgart 1983.
- Steklow, Georg. N. Tschernyschewsky. Ein Lebensbild. Stuttgart 1913.
- Stender-Petersen, Adolf. Geschichte der russischen Literatur. II. Teil. München 1986.
- Stökl, Günther. Russische Geschichte. Von den Anfängen bis zur Gegenwart. 5. erweiterte Auflage. Stuttgart 1990.
- Studien zur Pädagogik Tolstojs. Hrsg. von Horst E. Wittig und Ulrich Klemm. München 1988.
- Tebarth, Hans-Jakob. Zur Geschichte der Ersten Allgemeinen Volkszählung des Russischen Reiches vom 28. Januar 1897. In: Jahrbücher für Geschichte Osteuropas. Band 38. Heft 1. 1990, S. 73-86.

- Tolstoi, Leo N. Der Morgen eines Gutsbesitzers. Bruchstücke aus einem unvollendeten Roman „Ein russischer Gutsbesitzer“. Leipzig o. J. (Insel-Bücherei Nr. 136).
- Tolstoj, Leo N. Die Schule von Jasnaja Poljana. Herausgegeben und mit einem Vorwort versehen von Stefan Blankertz, Münster. 2. Auflage. Köln und Düsseldorf 1980.
- Tolstoi, Leo. Über Volksbildung. Herausgegeben von Ulrich Klemm. Berlin 1985.
- Trozkij, Leo. Literatur und Revolution. Berlin 1968.
- Tschernyschewski, N. G. Was tun? Aus Erzählungen von neuen Menschen. Berlin und Weimar 1980.
- Turgenjew, Iwan. Drei Begegnungen. Erzählungen. Berlin und Weimar 1978.
- Turgenjew, Iwan S. Väter und Söhne. München 1983.
- Vogeler, Heinrich. Reise durch Rußland. Die Geburt des neuen Menschen. Gießen 1974.
- Von der Revolution zum Schriftstellerkongress. Entwicklungsstrukturen und Funktionsbestimmungen der russischen Literatur und Kultur zwischen 1917 und 1934. Herausgegeben von G. Erler, R. Grübel, K. Mänicke-Gyöngyösi, P. Scherber. Berlin 1979.
- Wassiljew, Boris. Im Morgenrauen ist es noch still. Drei Erzählungen. Berlin 1976.
- Wassiljew, Boris. Und morgen war Krieg. Berlin und Weimar 1987.
- Weber, Max. Gesammelte politische Schriften. 2. Auflage. Tübingen 1958.
- Westerman, Frank. Ingenieure der Seele. Schriftsteller unter Stalin – Eine Erkundungsreise. Berlin 2003.
- Wolf, Birgit. Sprache in der DDR. Ein Wörterbuch. Berlin. New York 2000.
- Zajakin, Oleg. Die Herbart-Rezension in der russischen Pädagogik seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Münster 2004.

Quellen

- Altrichter, Helmut (Hrsg.). Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod. Band 1: Staat und Partei. München 1986.
- Altrichter, Helmut; Haumann, Heiko (Hrsg.). Die Sowjetunion. Von der Oktoberrevolution bis zu Stalins Tod. Band 2: Wirtschaft und Gesellschaft. München 1987.
- Anweiler, Oskar und Klaus Meyer (Hrsg.). Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg 1961.
- Belinski, W. G. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1953.
- Blonskij, P. P. Die Arbeits-Schule. I. und II. Teil. Hrsg. von M. H. Baege. Berlin-Fichtenau 1921.
- Briefwechsel mit der Gräfin A. A. Tolstoi. Hrsg. v. Ludwig Berndt. Zürich und Leipzig 1926.
- Dewey, John. The School and Society. Delhi 2008.
- Dewey, John. Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. 3. Auflage. Weinheim und Basel 2000.
- Die Bibel. Das Neue Testament. Stuttgart 1978.
- Die Gesetzgebung der Bolschewiki. Übersetzt und bearbeitet von Hermann Klibanski (Nachdruck von 1920). Berlin 2009.
- Dobroljubow, N. A. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1956.
- Dobroljubow, N. A. Ausgewählte philosophische Schriften. Moskau 1949.
- Gogol, Nikolai. Gesammelte Werke in 5 Bänden. Band 4. Essays und ausgewählte Stellen aus dem Briefwechsel mit Freunden. Stuttgart 1981.
- Herzen, A. I. Ausgewählte philosophische Schriften. Moskau 1949.
- Herzen, Alexander. Mein Leben. Memoiren und Reflexionen 1812-1847. Band 1. Berlin 1962.
- Kerschensteiner, Georg. Begriff der Arbeitsschule. München, Düsseldorf, Stuttgart 1964.
- Krupskaja, N. K. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1955.
- Krupskaja, Nadeshda Konstantinowna. Sozialistische Pädagogik. Eine Auswahl von Schriften, Reden und Briefen in 4 Bänden. Berlin 1966/1967.
- Krupskaja, N. K. Über die allgemeinbildende polytechnische Bildung. Berlin 1959.
- Lenin, Wladimir Iljitsch. Über Bildungspolitik und Pädagogik. Band 2. Berlin 1975.

Lenin, W. I. Über Leo Tolstoi. Berlin 1953.

Lenin. Über Volksbildung. Artikel und Reden. Berlin 1961.

Lenin, W. I. Was tun? Brennende Fragen unserer Bewegung. Peking 1975.

Lenin, W. I. Werke. Band 2. 1895 – 1897. Berlin 1961.

Lenin, W. I. Werke. Band 3. Berlin 1956.

Lenin, W. I. Werke. Band 23. August 1916 – März 1917. 7. Auflage. Berlin 1975.

Lenin, W. I. Werke. Band 24. April – Juni 1917. Berlin 1959.

Lenin, W. I. Werke. Band 31. April – Dezember 1920. 3. Auflage. Berlin 1966.

Lenin, W. I. Werke. Band 33. August 1921 – März 1923. 6. Auflage. Berlin 1977.
(Alle Werke auch unter: http://www.red-channel.de/Ordner_Lit/Literatur_Theorie.htm)

Lunatscharski, Anatoli. Das Erbe. Essays. Reden. Notizen. Dresden 1965.

Lunatscharski, A. W. Über die Volksbildung. Köln 1973.

Makarenko, A. S. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1953.

Makarenko, A. S. Der Weg ins Leben. Ein pädagogisches Poem. Berlin und Weimar 1976.

Makarenko, A. S. Drei Vorträge über Erziehung im Kollektiv. Berlin 1952.

Makarenko, A. S. Flaggen auf den Türmen. Berlin 1953.

Makarenko, A. S. Werke. Band 1. Moskau 1987.

Makarenko, A. S. Werke. Siebenter Band. Berlin 1963.

Makarenko, A. S. Pedagogičeskaja Poema. Rostov-na-Donu 1982. Das pädagogische Poem.
Rostov am Don 1982.

Marx, Karl. Manifest der kommunistischen Partei. Herausgegeben, eingeleitet und
kommentiert von Theo Stamm in Zusammenarbeit mit Ludwig Reichart. München 1978.

Marx, Karl und Friedrich Engels. Über die Gewerkschaften. Tribüne. Verlag und Druckereien
des FDGB. Berlin 1953.

Marx, Karl und Friedrich Engels. Werke. Band 4. Mai 1846 bis März 1848. Berlin 1977
(Nachdruck Berlin 1959).

Marx, Karl und Friedrich Engels. Werke. Band 13. Berlin 1961.

Marx, Karl und Friedrich Engels. Werke. Band 19. 9. Auflage. Berlin 1987.

Marx, Karl und Friedrich Engels. Werke. Band 20. Berlin 1975 (Nachdruck Berlin 1962).

Marx, Karl und Friedrich Engels. Werke. Band 23. Berlin 1962 (Nach der vierten von Friedrich Engels durchgesehenen und herausgegebenen Auflage, Hamburg 1890).

(Alle Werke auch unter: <https://marx-wirklich-studieren.net/marx-engels-werke-als-pdf-zum-download/>)

Morosow, Wassilij. Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstois Schule zur Zeit der Bauernbefreiung. Mit einem Bilderzyklus „Landleben im alten Rußland“ von Curt Mühlenhaupt und einem Beitrag über „Sozialgeschichtliche Hintergründe der Freien Schule für Bauernkinder in Jasnaja Poljana 1859-1862“ von Bernhard Suin de Bouternard. Lindenfels/Odenwald 1978.

Pirogov, Nikolai Ivanovich. Lebensfragen: Tagebuch eines Alten Arztes. Bibliothek russischer Denkwürdigkeiten. Herausgegeben von Dr. Theodor Schiemann. Stuttgart 1894.

Pirogov, Nikolai Ivanovich. Questions of Life. Diary of an Old Physician. Published in the United States of America by Science History Publications/U.S.A. 1991.

Schazki, Stanislaw Teofilowitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1970.

The Russian Provisional Government 1917. Documents, selected and edited by Robert Paul Browder and Alexander F. Kerensky, Volume II. Stanford/Calif. Stanford Univ. Press 1961.

Tolstoi, Lew. Tagebücher. Erster Band 1847-1884. Berlin 1978.

Uschinski, Konstantin Dmitrijewitsch. Ausgewählte pädagogische Schriften. Berlin 1963.

Internetressourcen

Belinskij, Vissarion Grigor'evic. Dmitrij Kalinin. Text unter:
http://az.lib.ru/b/belinskij_w_g/text_1300.shtml (letzter Zugriff 22.11.2017).

Camp Mayhew, Katherine, Camp Edwards, Anna. The Laboratory School of the University of Chicago 1896-1904. Unter:
http://www.archive.org/stream/deweyschoolthela008095mbp/deweyschoolthela008095mbp_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

Celestin, Fr. J. Rußland seit der Aufhebung der Leibeigenschaft. Laibach 1875. Unter:
<https://archive.org/stream/russlandseiteaufh00cele#page/286/mode/2up> (letzter Zugriff 22.11.2017).

Dewey, Evelyn. The Dalton Laboratory Plan. New York 1922. Unter:
https://archive.org/stream/daltonlaborator00dewegoog/daltonlaborator00dewegoog_djvu.txt
 (letzter Zugriff 22.11.2017).

Dewey, John. My Pedagogic Creed. School Journal vol. 54 (January 1897).
https://en.wikisource.org/wiki/My_Pedagogic_Creed# (letzter Zugriff 22.11.2017).

Dewey, John. „What are the Russian Schools doing?“ Impressions of Soviet Russia. In: New Republic. December 5, 1928. Unter:
<http://www.newrepublic.com/article/world/92769/russia-soviet-education-communism> (letzter Zugriff 22.11.2017).

Gastev, Alexej Kapitonovič. Stichtovorenija. M. 1923. Gedichte. Moskau 1923. Unter:
http://az.lib.ru/g/gastew_a_k/text_0010.shtml (letzter Zugriff 23.9.2018).

„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit. Dokumente. Kulturen der Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Transfer zwischen Westeuropa und Russland. Hrsg. von Aljona Brewer, Anna Lenkewitz und Stefan Plaggenborg unter Mitarbeit von Corinna Kuhr-Korolev und Lukas Mücke. Entstanden im Rahmen des vom Bundesministerium für Bildung und Forschung geförderten Verbundprojektes „Kulturen der Gerechtigkeit. Normative Diskurse im Transfer zwischen Westeuropa und Russland“. © 2014 Collegium Carolinum e.V., München. Online-Quellensammlung [„Gerechte Herrschaft“ im Russland der Neuzeit](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

Gorew, B. Die Revolution und das höhere Schulwesen. Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil. Berlin-Friedenau 1922, S. 96-108. Unter:
https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt
 (letzter Zugriff 22.11.2017).

„K molodomu pokoleniju“, „An die junge Generation“
 Wortlaut der Proklamation unter: <http://istmat.info/node/33440>. Aus: Narodničeskaja economičeskaja literatura. Moskau 1958, S. 83-98 (letzter Zugriff 28.10.2018).

Korolenko, Wladimir. Die Geschichte meines Zeitgenossen. Band 1 & 2. Altenmünster 2012, ohne Seitenangabe. Unter: <https://books.google.de/books?isbn=3849629724> (letzter Zugriff 22.11.2017).

Parkhurst, Helen. „Education on the Dalton Plan“. Das gesamte Buch ist abgedruckt unter: <https://archive.org/stream/educationontheda028244mbp#page/n265/mode/2up> (letzter Zugriff 22.11.2017).

Petition im Original:

[Петиция рабочих и жителей Санкт-Петербурга для подачи царю Николаю II](#) (letzter Zugriff 22.11.2017).

Pinkevič, A. P. Pedagogika. Vtoroj tom. Škol'nyj vozrast. Trudovaja škola. Moskva 1929. Pädagogik. Zweiter Band. Das Schulalter. Die Arbeitsschule. Moskau 1929. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pinkevich_pedagogika-t2_trudovaya-shkola_1929/go,0;fs,1/ (letzter Zugriff 22.11.2017).

Pirogov, N. I. Izbrannye pedagogičeskie sočinenija – 1985. Voprosy žizni. Ausgewählte pädagogische Werke – 1985. Lebensfragen. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_izbrannye-pedagogičeskie_sochinenia_1985/go,34;fs,1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

Pirogov, N. I. Dnevnik starogo vrača. Tagebuch eines alten Arztes. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/pirogov_sochinenia-2_1916/go,8;fs,1/ (letzter Zugriff 23.10.2018).

Pisarev, D. I. Sobranie Sočinenij. Gesammelte Werke. Unter: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/ (letzter Zugriff 22.11.2017).

Pisarev, Dmitrij Ivanovič. Sobranie sočinenij. Škola i žizn. Schule und Leben. 1865. Unter: http://az.lib.ru/p/pisarew_d/ (letzter Zugriff 22.11.2017).

Pistrak, M. Die Versuchsschulen in Rußland. In: Das heutige Rußland 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil, S. 84-95. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

Recke, Baron Wilhelm von der. Allerhöchst von Seiner Kaiserlichen Majestät am 19. Februar 1861 bestätigte Verordnung über die aus der Leibeigenschaft getretenen Bauern. Mitau 1861. Unter: [https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.\\$b265867;view=1up;seq=12](https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=uc1.$b265867;view=1up;seq=12) (letzter Zugriff 23.9.2018).

Schulgin, W. N. Die neue Erziehung. In: Das heutige Rußland. 1917-1922. Wirtschaft und Kultur in der Darstellung russischer Forscher. II. Teil. Berlin-Friedenau 1923, S. 73-83. Unter: https://archive.org/stream/dasheutigerussla00berluoft/dasheutigerussla00berluoft_djvu.txt (letzter Zugriff 22.11.2017).

Škulev, Filipp Stepanovič. Stichotvorenija. Ja Kommunist. 1919. Gedichte. Ich bin Kommunist. 1919. Unter: http://az.lib.ru/s/shkulew_f_s/text_0030.shtml (letzter Zugriff 23.9.2018).

Tichonov, Nikolaj Seměnovič. Ballada o gvozdjach. Ballade über die Nägel. Unter: http://ctuxu.ru/article/selected_poetry/russia_xx/nachalo_sovetskoi_literatury/tihonov.htm#23 (letzter Zugriff 23.9.2018).

„Velikorusje“, „An den Großrussen“

Wortlaut der Proklamation unter: <http://istmat.info/node/33441>. Aus: Kolokol. Moskau 1962, S. 900, 913-914, 961-963 (letzter Zugriff 28.10.2018).

Ventcel', K. N. Dom svobodnogo rebënka – 1923. Haus des freien Kindes – 1923. Unter: http://elib.gnpbu.ru/text/ventsel_dom-svobodnogo-rebenka_1923/fs,1/ (letzter Zugriff 23.9.2018).

XI. Personenverzeichnis

Aksel'rod, Pavel Borisovič (1849/50-1928)

russischer Sozialist, 1883 Mitbegründer der Gruppe „Befreiung der Arbeit“, Narodnik, starb 1928 in der Emigration in Berlin

Auerbach, Berthold (1812-1882)

deutscher Philosoph und Schriftsteller, Burschenschafter, mit seinem Werk „Schwarzwälder Dorfgeschichten“ aus dem Jahre 1843 gab er der Erzählgattung Dorfgeschichten ihren Namen, begrüßte die 1848er Revolution in Wien

Avenarius, Richard (eigentlich Richard Habermann) (1843-1896)

deutscher Philosoph, bezeichnete seine Lehre als Empiriokritizismus

Babel', Isaak Emmanuilovič (1894-1940)

russischer Journalist und Schriftsteller, 1920 Reporter der Reiterarmee Budënnys, 1924 erschienen seine Erzählungen über seine Erlebnisse, die in dem Band „Die Reiterarmee“ zusammengefasst wurden, 1939 verhaftet und 1940 erschossen

Badaev, Aleksej Jegorovič (1883-1951)

Bol'shevik, Teilnehmer der Oktoberrevolution, 1937 bis 1938 Volkskommissar für die Nahrungsmittelindustrie, 1938 bis 1944 Vorsitzender des Präsidiums des Obersten Sowjets der RSFSR und stellvertretender Vorsitzender des Präsidiums der Streitkräfte der UdSSR

Baege, Max Hermann (1875-1939)

deutscher Philologe, Psychologe und Pädagoge, Schulreformer, von 1919 bis 1933 Mitherausgeber der Zeitschrift „Die neue Erziehung“, in der überwiegend kultur- und bildungspolitische Vorstellungen des linken bürgerlichen, sozialdemokratischen und kommunistischen Spektrums publiziert wurden

Bakunin, Michail Aleksandrovič (1814-1876)

russischer Denker, Revolutionär, Panslavist, Anarchist, einer der Ideologen der Ins-Volk-Gehenden

Balabanovič, Jevgenij Zenonovič (1906-1980)

russischer Literaturkritiker und Museologe, Biograph Makarenkos

Balmašov, Stepan Valerianovič (1881-1902)

russischer Revolutionär, am 3. Mai 1902 wegen des Attentats auf Dmitrij Sergeevič Sipjagin, Minister für Innere Angelegenheiten, auf der Festung Schlüsselburg hingerichtet

Basedow, Johann Bernhard (1724-1790)

deutscher Theologe, Philologe, Schriftsteller, Aufklärer, setzte sich in seinem 1774 erschienenen pädagogischen Elementarwerk mit der Erziehung des Menschen, der Logik, der Religion und der Sittenlehre auseinander

Belinskij, Vissarion Grigor'evič (1811-1848)

russischer Literaturkritiker, Publizist

Belych, Grigorij Georgievič (1906-1938)

russischer Schriftsteller, verarbeitete gemeinsam mit Leonid Panteleev die Erlebnisse in der Schulkommune Dostoevskij in dem 1927 erschienenen Jugendbuch „Respublika Škid“ (Republik der Strolche), wurde 1935 verhaftet und starb 1937 im Gefängnis

Berezowski, Antoni (1847-1916)

polnischer Nationalist, verübte 1867 in Paris während der Weltausstellung ein Attentat auf den Zaren Aleksandr II., das dieser überlebte

Birjukov, Pavel Ivanovič (1860-1931)

russischer Herausgeber, Freund und Biograph Lev Nikolaevič Tolstojs

Blok, Aleksandr Aleksandrovič (1880-1921)

Dichter der russischen Moderne, Schriftsteller, Publizist, Dramaturg, Vertreter des russischen Symbolismus, widmete seiner ersten Frau 1904 die „Verse von der schönen Dame“, die ihn bekannt machten, 1918 entstand sein Gedicht „Dvenadzat“ (Zwölf), das sich den revolutionären Geräuschen auf der Straße widmete, starb an Unterernährung

Blonskij, Pavel Petrovič (1884-1941)

russischer Philosoph, Pädagoge und Psychologe, Verfasser des Buches „Die Arbeitsschule“

Bogdanov, Aleksandr Aleksandrovič (1873-1928)

russischer Philosoph, Ökonom, Soziologe, Verfasser des utopischen Romans „Der rote Planet“, seit 1903 Bol'sevik, ab 1918 einer der Organisatoren des Proletkults, ab 1920 Professor für politische Ökonomie, ab 1926 Direktor des von ihm gegründeten Instituts für Bluttransfusionen, starb 1928 an einem wissenschaftlichen Selbstversuch des Blutaustauschs

Bogolepov, Nikolaj Pavlovič (1846-1901)

1897 bis 1901 russischer Volksbildungsminister, 1901 wegen seines restriktiven Vorgehens gegen Studenten in Sankt Petersburg von dem relegierten Studenten Pëtr Vladimirovič Karpovič ermordet

Bogrov, Dmitrij Grigor'evič (1887-1911)

russischer Student der Rechte, Informant des russischen Geheimdienstes Ochrana, Mörder des Politikers und Reformers Pëtr Arkad'evič Stolypin, 1911 hingerichtet

Botkin, Vasilij Petrovič (1812-1869)

russischer Schriftsteller, Künstler, Kritiker, Übersetzer und Publizist

Bubnov, Andrej Sergeevič (1883-1938)

russischer Revolutionär und Politiker, 1929 bis 1937 Nachfolger Anatolij Vasiljevič Lunačarskijs im Amt des Volkskommissars für Bildung, 1937 verhaftet und 1938 erschossen

Bulygin, Aleksandr Grigor'evič (1851-1919)

russischer Politiker, 1904 Innenminister, verantwortlich für die Grundlagen der „Bulygin-Duma“, 1919 von den Bol'seviki ermordet

Bunakov, Nikolaj Fëdorovič (1837-1904)

russischer Pädagoge

Bunin, Ivan Alekseevič (1870-1953)

russischer Schriftsteller, Hauptthema seiner Prosa war das Leben auf dem Land und in der Provinz, ging nach der Oktoberrevolution ins Exil nach Frankreich, erhielt als erster russischer Schriftsteller 1933 den Nobelpreis für Literatur, wurde nach seinem Tod in der Sowjetunion rehabilitiert

Comenius, Johann Amos (1592-1670)

tschechischer evangelischer Philosoph, Theologe und Pädagoge, forderte eine allgemeine Reform des Schulwesens, Schulpflicht für Jungen und Mädchen aller Stände mit einer einheitlichen Schulbildung bis zum 12. Lebensjahr, Anschaulichkeit und Strukturiertheit des Unterrichts mit Bezug zum Alltag

Condillac, Étienne Bonnot de (1714-1780)

französischer Geistlicher, Philosoph und Logiker

Corbach, Otto (1877-1938)

deutscher Journalist und Schriftsteller

Čcheidze, Nikolaj Semënovič (1864-1926)

georgischer Politiker, Men'shevik, 1917 Vorsitzender der Arbeiter- und Soldatenräte Russlands, Kritiker der Bol'sheviki, kehrte nach der Oktoberrevolution nicht mehr nach Russland zurück, beging 1926 in der Emigration in Frankreich Selbstmord

Čechov, Nikolaj Vladimirovič (1865-1947)

russischer Pädagoge, 1905 bis 1907 einer der Führer der Allrussischen Lehrervereinigung, nach 1917 in verantwortungsvoller Position im Volkskommissariat für das Bildungswesen, trat 1920 in die Abteilung für die Einheitsschule ein, schließlich Leiter der Abteilung für Versuchs- und Musterschulen

Černyševskij, Nikolaj Gavrilovič (1828-1889)

russischer Schriftsteller, Publizist, Literaturkritiker und Revolutionär, schuf mit seinem Roman „Was tun?“ den Prototyp des russischen Revolutionärs

Čertkov, Vladimir Grigor'evič (1854-1936)

enger Freund Lev Tolstojs, Redakteur und Herausgeber seiner Werke

Čudnovskij, Grigorij Isaakovič (1890-1918)

russischer Revolutionär und Teilnehmer an der Erstürmung des Winterpalastes in Sankt Petersburg

Danilevskij, Grigorij Petrovič (1829-1890)

ukrainisch-russischer Schriftsteller und Publizist, Autor historischer Romane über die Ukraine und Russland des 18. und 19. Jahrhunderts, verfasste 1868 einen Science-Fiction-Roman mit dem Titel „Žisn' čerez sto let“, „Das Leben in hundert Jahren“, der im Jahre 1968 spielte

Dejč, Lev Grigor'evič (Leo Deutsch) (1855-1941)

russischer Sozialist, Journalist und Publizist, schloss sich nach der Spaltung der Partei „Land und Freiheit“ den Cernyj peredel an, gründete 1883 mit Plechanov, Zasulič, Axelrod in der Schweiz die erste marxistische Gruppe „Befreiung der Arbeit“, druckte die ersten

marxistischen Schriften in russischer Sprache, ging für 16 Jahre nach Sibirien, schloss sich 1902 den Men'sheviki an, während der Revolution 1905 verhaftet floh er ins Ausland, kehrte 1917 nach Russland zurück, 1926 erschienen seine Memoiren „Innerhalb eines halben Jahrhunderts“

Deljanov, Ivan Davidovič (1818-1897)
von 1882 bis 1897 Minister für Volksbildung

Dewey, Evelyn Riggs (1889-1965)
Tochter des amerikanischen Pädagogen John Dewey

Dewey, John (1859-1952)
amerikanischer Philosoph und Pädagoge, bedeutender Vertreter der amerikanischen Reformpädagogik

Diesterweg, Adolph (1790-1866)
deutscher Pädagoge, nahm als Anhänger des Naturalismus Gedanken der Reformpädagogik vorweg

Dobroljubov, Nikolaj Aleksandrovič (1836-1861)
russischer Literaturkritiker und Publizist

Dostoevskij, Fëdor Michajlovič (1821-1881)
russischer Schriftsteller, dessen literarisches Werk die sozialen, politischen und spirituellen Verhältnisse im Kaiserreich beschreibt, seine Teilnahme am Petraševskij-Kreis führte ihn in die Verbannung

Dühring, Eugen (1833-1921)
deutscher Philosoph und Nationalökonom, Verfasser der 1881 erschienenen antisemitischen Schrift „Die Judenfrage als Racen-, Sitten- und Culturfrage. Mit einer weltgeschichtlichen Antwort“, seine antisemitischen Ansichten fanden Eingang in die Rassenlehre der Nationalsozialisten

Dzeržinskij, Feliks Edmundovič (1877-1926)
russischer Berufsrevolutionär, Gründer und erster Leiter der russischen Geheimpolizei Čeka, des Allrussischen Komitees zur Bekämpfung von Konterrevolution und Sabotage, starb unter ungeklärten Umständen

Ejzenstejn, Sergej Michajlovič (1898-1948)
russischer Film- und Theaterregisseur, zu seinen berühmten Filmen gehören Panzerkreuzer Potëmkin (1925), Oktjabr' (1927), Aleksandr Nevskij (1938), Ivan Groznij (1944, 1945/1958)

Engels, Friedrich (1820-1895)
deutscher Philosoph und Ökonom, verfasste gemeinsam mit Karl Marx 1848 das Kommunistische Manifest, entwickelte mit ihm die heute als Marxismus bezeichnete Gesellschafts- und Wirtschaftstheorie, veröffentlichte 1885 und 1894 den zweiten und dritten Band von Marx' Hauptwerk „Das Kapital“

Esenin, Sergej Aleksandrovič (1895-1925)
russischer Dichter, der aufgrund seiner bäuerlichen Herkunft in seinen Gedichten das Leben auf dem Land und dem Dorf thematisierte, beging Selbstmord

Esipov, Boris Petrovič (1894-1967)

korrespondierendes Mitglied der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der RSFSR, Doktor der pädagogischen Wissenschaften, wirkte ab 1923 im Volkskommissariat für Bildung an der Erstellung von Lehrplänen, leistete bedeutende Arbeit in der Erforschung der Geschichte der Pädagogik, verfasste gemeinsam mit Nikolaj Kirillovič Gončarov das Buch „Pedagogika“

Essen, Maria Moissejona (1872-1956)

Bol'shevikin, 1920 Mitglied der KPR (B)

Fadeev, Aleksandr Aleksandrovič (1901-1956)

russischer Schriftsteller, kämpfte im Bürgerkrieg, schrieb 1927 den Roman „Die Neunzehn“, 1945 erschien sein bekanntester Roman „Die junge Garde“ über das Schicksal einer Partisanengruppe im Kampf gegen deutsche Besatzer, heftig angegriffen wegen seiner Nähe zu Stalin nahm er sich 1956 das Leben

Fedin, Konstantin Aleksandrovič (1892-1977)

russischer Schriftsteller und Schauspieler, während des Ersten Weltkriegs 1914 bis 1918 in Deutschland zivilinterniert, verarbeitete diese Jahre in seinem Roman „Städte und Jahre“, der 1924 erschien, sein Werk wurde vor allem in der DDR honoriert, die ihm 1965 den Vaterländischen Verdienstorden verlieh, von 1945 bis 1946 Korrespondent der Isvestija bei den Nürnberger Prozessen

Fellenberg, Philipp Emanuel von (1771-1844)

Schweizer Pädagoge und Agronom, gründete Ende des 18. Jahrhunderts eine Anzahl von Lehr- und Erziehungsanstalten für verwahrloste Kinder, junge Landwirte, Lehrer und Söhne höherer Stände

Fere, Nikolaj Eduardovič (1897-1981)

russischer Agronom und Pädagoge, Mitarbeiter Makarenkos, Verfasser von Erinnerungen an seine Arbeit in der Gor'kij-Kolonie

Fichte, Johann Gottlieb (1762-1814)

deutscher Philosoph und Erzieher, wichtiger Vertreter des deutschen Idealismus

Figner, Vera Nikolaevna (1852-1942)

russische Revolutionärin, nach der Spaltung von „Land und Freiheit“ Mitglied des Exekutivkomitees der Organisation Narodnaja Volja, wegen ihrer Beteiligung an der Planung von Attentaten 1884 zum Tode verurteilt, zu 20 Jahren Schlüsselburg begnadigt, lebte von 1906 bis 1915 im Ausland, setzte sich nach ihrer Rückkehr bis zu ihrem Tode für soziale Projekte ein

Foerster, Friedrich Wilhelm (1869-1966)

deutscher Pädagoge, Philosoph und Pazifist

Fortunatov, Aleksandr Alekseevič (1884-1949)

russischer Historiker, Pädagoge, Professor

Fröbel, Friedrich (1782-1852)

deutscher Pädagoge und Schüler Pestalozzis, Begründer des Kindergartens mit der pädagogischen Konzeption aus Bildung, Erziehung und Betreuung

Froese, Leonhard (1924-1994)
deutscher Erziehungswissenschaftler

Furmanov, Dmitrij Andreevič (1891-1926)
russischer Sozialrevolutionär, 1918 Bol'shevik, kämpfte als Kommissar an der Seite Čapaevs im russischen Bürgerkrieg, dem er mit seinem wichtigsten Werk „Čapaev“ ein Denkmal setzte

Gapon, Georgij Apollonovič (1870-1906)
russischer Pope, führte die Demonstranten auf ihrem Marsch zum Winterpalais in Sankt Petersburg am 9./22. Januar 1905 an, der als Blutsontag in die russische Geschichte einging

Gastev, Aleksej Kapitonovič (1882-1939)
russischer Revolutionär, Dichter, Schriftsteller, Gewerkschafter, Theoretiker des Proletkults, erwartete in seinem letzten poetischen Werk „Ein Packen von Ordnern“ aus dem Jahre 1921 für die Zukunft den Neuen Menschen, der die Geschmeidigkeit der Tiere mit der Präzision einer Maschine verbindet, wurde 1939 erschossen

Gerasimov, Michail Prokof'evič (1889-1937)
russischer Dichter, bereits 1905 Mitglied der Russischen Sozialdemokratischen Arbeiterpartei, nach der Oktoberrevolution 1917 führendes Mitglied der Proletkult-Bewegung, Mitbegründer der Schriftstellergruppe „Kuzniza“ (Schmiede), trat 1921 aus Protest gegen die Neue Ökonomische Politik aus der Partei aus, 1937 verhaftet und erschossen

Gercen (Herzen), Aleksandr Ivanovič (1812-1870)
russischer Philosoph, Schriftsteller und Publizist, nach fünfjähriger Verbannung wegen zarenkritischer Äußerungen Mitglied des Stankevič-Kreises, in dem er auf Belinskij und Bakunin traf, verließ 1847 Russland, seit 1852 in London engagierte er sich für die politischen Geschehnisse in Russland, kommentierte sie ab 1855 im „Polarstern“, von 1857 bis 1867 in der Zeitschrift „Kolokol“, starb 1870 in Paris

Gessen, Sergej Iosifovič (1887-1950)
russischer Philosoph und Pädagoge, 1921 emigriert, lebte in Prag und Warschau, gehörte zu einem Kreis russischer Studenten und Wissenschaftlicher, die in enger Beziehung zur russischen Lesehalle standen, kulturellen Zentren, die in zahlreichen Städten des Deutschen Reichs entstanden waren

Gitermann, Valentin (1900-1965)
Schweizer Historiker ukrainischer Herkunft

Gladkov, Fëdor Vasil'evič (1883-1958)
russischer Schriftsteller, setzte mit seinem 1925 erschienenen Roman „Zement“ der frühen industriellen Entwicklung in der Sowjetunion ein Denkmal

Gogol', Nikolaj Vasil'evič (1809-1852)
ukrainisch-russischer Schriftsteller, verfasste volkstümliche ukrainische Erzählungen, thematisierte in seinen wichtigen Werken das lasterhafte Leben russischer Beamter, litt in späteren Jahren an einer paranoid-halluzinatorischen Psychose und starb an den Folgen strengen religiösen Fastens

Golovnin, Aleksandr Vasilevič (1821-1886)

russischer Staatsmann, von 1861 bis 1866 unter Aleksandr II. Minister für Volksbildung, sein Name war vor allem verbunden mit dem Universitätsstatut 1863, dem Statut zu den Gymnasien 1864 und dem Statut über Zensur 1865, legte sein Amt im Zusammenhang mit dem versuchten Attentat Dmitri Karakozovs auf Aleksandr II. 1866 nieder

Gončarov, Ivan Aleksandrovič (1812-1891)

russischer Schriftsteller, der Held seines wichtigsten Werks „Oblomov“ wurde mit seinen Eigenschaften durch den Begriff „Oblomovščina“ sprichwörtlich

Gončarov, Nikolaj Kirillovič (1902-1978)

russischer Pädagoge und pädagogischer Wissenschaftler, seit 1925 Mitglied der Kommunistischen Partei, 1955 bis 1963 Chefredakteur der Zeitschrift „Sovetskaja Pedagogika“

Gorbunov-Posadov, Ivan Ivanovič (1864-1940)

russischer Publizist und Herausgeber, Direktor des von Lev Tolstoj ins Leben gerufenen Posrednik-Verlags, Anhänger der Freien Erziehung, von 1907 bis 1918 Herausgeber der pädagogischen Zeitschrift „Svobodnoe vospitanie“ (Freie Erziehung)

Goremykin, Ivan Logginovič (1839-1917)

russischer Staatsmann, 1895 bis 1899 Innenminister, 1899 bis 1917 Mitglied des Staatsrats, 1906 und 1914 bis 1916 Ministerpräsident, 1917 bei einem Raubüberfall ermordet

Gorev (Goldmann), Boris Isaakovič (1874-1937)

russischer Revolutionär und Schriftsteller

Gor'kij, Maksim /Aleksej Maksimovič Peškov (1868-1936)

russischer Schriftsteller, Verfasser von Theaterstücken, erster Vorsitzender des 1934 gegründeten Schriftstellerverbandes

Grevs, Ivan Michajlovič (1860-1941)

russischer Historiker, Mediävist, Hochschullehrer, verlor 1899 nach den Studentenunruhen seine Lehrbefugnis an staatlichen Hochschulen, kehrte 1902 an die Universität Sankt Petersburg zurück, lehrte ab 1935 Mittelalter-Geschichte an der Universität Leningrad

Griboedov, Aleksandr Sergeevič (1795-1829)

russischer Diplomat und Dramatiker, verfasste zwischen 1822 und 1824 die Verskomödie „gore ot uma“ (Verstand schafft Leiden), eine Satire auf die russische Aristokratie, starb bei der Erstürmung der russischen Botschaft in Teheran

Grin'ko, Grigorij Fëdorovič (1890-1938)

ukrainischer Revolutionär, Politiker, von 1920 bis 1922 Volkskommissar für das Bildungswesen der Ukraine, 1930 bis 1937 Volkskommissar für Finanzen der UdSSR, im August 1937 verhaftet, am 15. März 1938 erschossen

Hall, Stanley (1846-1924)

US-amerikanischer Psychologe, sein berühmtester Schüler war John Dewey

Herbart, Johann Friedrich (1776-1841)

deutscher Philosoph, Psychologe und Pädagoge, Begründer des Herbartianismus

Hofmann, Franz (1922-2003)

deutscher Pädagoge, ab 1967 Professor mit Lehrstuhl für Pädagogik, 1974 Träger des Nationalpreises der DDR in der III. Klasse für Wissenschaft und Technik

Ignat'ev, Pavel Nikolaevič (1870-1945)

russischer Politiker, von 1915 bis 1916 Minister für Volksbildung unter Nikolaus II., emigrierte 1919 nach England, ließ sich danach in Kanada nieder, wo er 1945 starb

Ilf und Petrov

Il'ja Arnol'dovič Fajnzil'berg (1897-1937)

Evgenij Petrovič Kataev (1903-1942)

russische Schriftsteller, verfassten den größten Teil ihres Werkes zusammen, wurden durch ihre beiden satirischen Romane „Zwölf Stühle“ (1928) und „Das goldene Kalb“ (1931) berühmt, zählen zu den meist gelesenen und meist zitierten Büchern der sowjetischen Kultur, „Zwölf Stühle“ wurde sowohl in der Sowjetunion wie auch in den USA verfilmt

Iordanskij, Nikolaj Nikolaevič (1863-1945)

russischer Pädagoge, einer der Organisatoren des Allrussischen Lehrerverbandes, von 1921 bis 1922 Leiter der Hauptverwaltung Sozialistische Erziehung im Volkskommissariat für Bildungswesen, beschäftigte sich vor allem mit der Organisation der Schule in der zeitgenössischen Gesellschaft

Iswolski, Helene/Elena Aleksandrovna Izvol'skaja (1896-1975)

russische Schriftstellerin, Übersetzerin, Journalistin, lebte vor allem im Ausland, trat kurz vor ihrem Tode als Nonne in ein Benediktinerkloster in der Nähe von New York ein

Južakov, Sergej Nikolaevič (1849-1910)

russischer Soziologe, Publizist und Theoretiker des Volkstümlertums, setzte sich in seinen Schriften mit Fragen des Bildungswesens auseinander

Kabakov, Il'ja Iosifovič (geb. 1933)

russisch-ukrainischer Maler und Konzeptkünstler, in der Sowjetunion wichtiger Vertreter des „Moskauer Konzeptualismus“, lebt seit 1988 in den USA

Kairov, Ivan Andreevič (1893-1978)

russischer Pädagoge, von 1949 bis 1956 Minister für Bildung, von 1946 bis 1967 Vizepräsident und Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaft

Kajdanova, Ol'ga Vladimirovna (1867-1944)

russische Lehrerin, unterrichtete an verschiedenen Bildungseinrichtungen in Moskau und Umgebung, engagierte sich nach der Oktoberrevolution in der Bildungs- und Kulturarbeit und untersuchte die Frage der sozialen Anpassung obdachloser Kinder, Verfasserin zahlreicher pädagogischer Schriften, verließ 1930 Russland

Kalašnikov, Aleksej Georgievič (1893-1962)

russischer Physiker und Mathematiker, 1924 Professor für Pädagogik an der 2. Moskauer Staatsuniversität, Mitglied wichtiger bildungspolitischer und pädagogischer Gremien, Herausgeber einer dreibändigen „Pädagogischen Enzyklopädie“

Kaljaev, Ivan Platonovič (1877-1905)

russischer Dichter, Terrorist und Mitglied der Sozialrevolutionäre, ermordete in einem zweiten Attentatsversuch 1905 den Großfürsten Sergej Aleksandrovič Romanov, wurde zum Tode verurteilt und am 23. Mai 1905 in der Festung Schlüsselburg gehängt

Kapterev, Pëtr Fëdorovič (1849-1922)

russischer Lehrer für Pädagogik und Psychologie an Schulen und Instituten, Anhänger der Lernschule und der normativen Pädagogik, prominenter Vertreter der empirischen Psychologie

Karakozov, Dmitrij Vladimirovič (1840-1866)

russischer Revolutionär und Terrorist, verübte am 4. April 1866 ein Attentat auf Zar Aleksandr II., wurde am 3. September 1866 hingerichtet

Karpovič, Pëtr Vladimirovič (1874-1917)

russischer Sozialrevolutionär, ermordete 1901 den russischen Volksbildungsminister Nikolaj Pavlovič Bogolepov, zu 20 Jahren Zwangsarbeit verurteilt nutzte er 1907 seine Entlassung zur Zwangsansiedlung zur Flucht, ging nach weiteren Jahren bei den Sozialrevolutionären nach England, starb im April 1917 auf dem Weg zurück nach Russland bei einem Torpedoangriff eines deutschen U-Bootes auf sein Schiff

Kasatkin, Vasilij Nikolaevič (1891-1961)

russischer Erzieher, Mitglied der sozialdemokratischen Arbeiterbewegung, Teilnehmer an der Demonstration anlässlich des Todes von Tolstoj, 1924 bis 1929 Leiter der Organisations- und Planungsabteilung des Volkskommissariats für Bildung, 1930 bis 1934 Direktor der Moskauer Staatlichen Universität, übernahm bis zu seinem Tode wichtige Aufgaben der Pädagogik

Kasso, Lev Aristidovič (1865-1914)

russischer Jurist, 1910 bis 1914 Minister für Volksbildung

Kaufman, Pëtr Michailovič (1857-1926)

1906 bis 1908 Minister für Volksbildung, engagiertes Mitglied des Roten Kreuzes, emigrierte 1920 nach Frankreich

Kerenskij, Aleksandr Fëdorovič (1881-1970)

russischer Politiker, ab 1912 Abgeordneter der Trudoviki, nach der Februarrevolution 1917 Mitglied der Partei der Sozialrevolutionäre, 1917 Justizminister in der Übergangsregierung sowie Kriegs- und Marineminister, ab Juli Vorsitz der Regierung, emigrierte nach der Oktoberrevolution nach Frankreich, 1940 in die USA

Kerschensteiner, Georg (1854-1932)

deutscher Pädagoge und Begründer der Arbeitsschule, Ideengeber für die Entwicklung der Volksschule und Berufsschule in Deutschland

Key, Ellen (1849-1926)

schwedische Reformpädagogin und Schriftstellerin

Kilpatrick, William Heard (1871-1965)

amerikanischer Pädagoge, Schüler John Deweys

Kjuchelbeker, Wilgelm Karlovič (1797-1846)
russischer Lyriker

Klečkovskij, Mavrikij Mečeslavovič (1868-1938)
russischer Jurist, Pädagoge, Musiker, Schriftsteller, Anhänger der Freien Erziehung,
Kampfgefährte des Pädagogen Ventcel'

Korolev, Fëdor Filippovič (1898-1971)
russischer Pädagoge, einer der Gründer der sowjetischen pädagogischen Wissenschaft, seit
1924 Mitglied der Kommunistischen Partei, Mitglied zahlreicher pädagogischer
Einrichtungen, 1963 bis 1971 Hauptredakteur der Zeitschrift „sovetskaja pedagogika“
(Sowjetische Pädagogik)

Kokovcov, Vladimir Nikolaevič (1853-1943)
russischer Staatsmann, 1904 bis 1914 Finanzminister, 1911 bis 1914 Ministerpräsident,
emigrierte nach der Oktoberrevolution nach Frankreich

Konstantinov, Nikolaj Aleksandrovič (1894-1958)
russischer Pädagoge, bedeutender Historiker der Pädagogik und Herausgeber zahlreicher
Schriften über die Geschichte der Bildung in Russland und zu Fragen der Pädagogik

Kornejčik, T. D.
neben Korolev und Ravkin Mitautor des Buches „Studien zur Geschichte der sowjetischen
Schule und Pädagogik (1921-1931)“, 1961 erschienen, markiert das Buch eine Wende in der
sowjetischen pädagogischen Historiographie

Kornilov, Lavr Georgievič (1870-1918)
General der russischen Armee, unternahm 1917 einen Putschversuch gegen die Provisorische
Regierung unter Kerenskij, starb im April 1918 während der Belagerung der Stadt
Jekaterinodar (Krasnodar)

Korolenko, Vladimir Galaktionovič (1853-1921)
russischer Schriftsteller polnisch-ukrainischer Herkunft

Krivenko, Sergej Nikolaevič (1847-1906)
russischer Journalist, Publizist und Herausgeber, Volkstümpler, 1891 bis 1895 Mitherausgeber
der Zeitschrift „Russkoe bogatstvo“ (Russischer Reichtum), 1896 bis 1897 Mitarbeiter der
Zeitschrift „Novoe slovo“ (Neues Wort)

Kropotkin, Pëtr Alekseevič (1842-1921)
russischer Anarchist, Geograph und Schriftsteller, Theoretiker des kommunistischen
Anarchismus

Krupenina, Marija Vasil'evna (1892-1950)
russische Pädagogin, vor der Revolution in der Erwachsenen- und Arbeiterbildung tätig, nach
der Revolution Leiterin eines der ersten Kinderhäuser, setzte sich mit Fragen der schulischen
Selbstverwaltung, Kinderorganisation, gesellschaftlich nützlicher Arbeit auseinander

Krupskaja, Nadežda Konstantinovna (1869-1939)
russische Pädagogin, Politikerin, Revolutionärin, Mitarbeiterin im Volkskommissariat für
Bildungswesen, Ehefrau Lenins

Kul'čizkij, Nikolaj Konstantinovič (1856-1925)

russischer Histologe und im Bildungswesen tätig, letzter Minister für Volksbildung des Russischen Reichs, emigrierte 1921 nach Großbritannien und arbeitete bis zu seinem Tod als Anatom an der Londoner Universität

Kušelëv-Bezborodko, Grigorij Aleksandrovič Graf (1832-1870)

russischer Politiker

Kurazov, I. F.

russischer Pädagoge, Verfasser der Schriften „Einführung in die Methodologie der Pädagogik (1929), „Einführung in die historische Psychologie. Ein Versuch, eine marxistische Methodologie der Psychologie zu schaffen“ (1931)

Lavoisier, Antoine Laurent de (1743-1794)

französischer Chemiker, Rechtsanwalt, gilt als Mitbegründer der neueren Chemie, während der Französischen Revolution liberaler Abgeordneter der Stände, als Mitglied der Organisation der Hauptzollpächter 1794 auf der Guillotine hingerichtet

Lavrov, Pëtr Lavrovič (1823-1900)

russischer Soziologe, Philosoph, Publizist und Revolutionär, Ideologe der Ins-Volk-Gehenden

Lay, Wilhelm August (1862-1926)

deutscher Volksschullehrer und Professor am Lehrerseminar in Karlsruhe, gilt als Begründer der experimentellen Pädagogik und Gründungsvater der späteren empirischen Wissenschaft

Lenin, eigentlich Vladimir Il'ič Ul'janov (1870-1924)

russischer Revolutionär, marxistischer Theoretiker, Vorsitzender der Bol'sheviki und der daraus entstandenen Kommunistischen Partei, Regierungschef der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR) und der späteren Sowjetunion

Leonov, Leonid Maksimovič (1899-1994)

russischer Schriftsteller und Verfasser von Bühnenstücken, sein bekanntester Roman „Die Dachse“ erschien 1924, verfolgt 1945 als Korrespondent für die Pravda die Nürnberger Prozesse

Lepešinskij, Pantelejmon Nikolaevič (1868-1944)

russischer Revolutionär, Bol'shevik, aktiver Teilnehmer an der Oktoberrevolution, 1918 bis 1919 Mitglied im Volkskommissariat für Bildung, schloss wenige Tage vor seinem Tod seinen Roman „Bor'ba i tvorčestvo“, „Kampf und Kunst“ ab, an dem er zwanzig Jahre gearbeitet hatte

Lermontov, Michail Jur'evič (1814-1841)

russischer Dichter, bedeutender Vertreter der Romantik, gilt mit seinem Roman „Ein Held unserer Zeit“ als Begründer des russischen Realismus

Lesgaft, Pëtr Francevič (1837-1909)

russischer Mediziner, Anatom, Hochschullehrer, Begründer einer modernen Sporterziehung, stand als Unterstützer der Studentenproteste ab 1899 zuerst unter Hausarrest, 1907 wurden seine Lehrveranstaltungen verboten, emigrierte nach Ägypten

Levitin, Samuil Anatolevič (1876-)

russischer Pädagoge, Volkslehrer, Journalist, Mitglied der Redaktion der pädagogischen Zeitschrift „Russkaja škola“ (Russische Schule)

Lilina, Zlata Ionova (1882-1929)

sowjetische Politikerin, zweite Ehefrau Grigorij Evseevič Zinov'evs, Leiterin des Staatsverlags der RSFSR, trug zur Veröffentlichung des Buchs „Respublika škid“ bei

Litkens, Evgraf Aleksandrovič (1888-1922)

russischer Partei- und Staatsmann, aktiver Teilnehmer der Oktoberrevolution, auf Anweisung Lenins Stellvertretender Volkskommissar für Bildung, während eines Erholungsurlaubs 1922 in Jalta ermordet

Litt, Theodor (1880-1962)

deutscher Kultur- und Sozialphilosoph, Pädagoge, gründete nach dem Zweiten Weltkrieg an der Bonner Universität das Institut für Erziehungswissenschaften

Locke, John (1632-1704)

englischer Philosoph und Vordenker der Aufklärung, Vertragstheoretiker, gilt als Vater des Liberalismus

Löwenfeld, Raphael (1854-1910)

geboren in Posen, Slavist und Gründer des Schiller-Theaters in Berlin

Lomonosov, Michail Vasil'evič (1711-1765)

russischer Naturwissenschaftler, Dichter und Reformier, gilt als Universalgelehrter und Begründer der russischen Wissenschaft

Lunačarskij, Anatolij Vasil'evič (1875-1933)

Politiker, Volkskommissar für das Bildungswesen von 1917 bis 1929

L'vov, Georgij Evgen'evič (1861-1925)

russischer Politiker, Mitglied der Ersten Reichsduma und der Fraktion der Kadetten, nach der Februarrevolution 1917 erster Ministerpräsident und Innenminister, im Juli von Kerenskij abgelöst, emigrierte nach Paris

Majakovskij, Vladimir Vladimirovič (1893-1930)

russischer Dichter, Vertreter des Futurismus, Verehrer Lenins

Martov, Julij Osipovič (1873-1923)

russischer Politiker, ab 1903 Sprecher der Men'seviki in der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Russlands (SDAPR), verließ Russland 1922 mit Hilfe Gor'kij's

Makarenko, Anton Semënovič (1888-1939)

russisch-ukrainischer Pädagoge und Schriftsteller, widmete sich ab 1920 der Erziehung verwahrloster Jugendlicher in der Ukraine, Gründer und Leiter der Gor'kij-Kolonie und pädagogischer Leiter der Dzeržinskij-Kommune, gilt als bedeutendster Pädagoge der Sowjetunion

Manujlov, Aleksandr Appolonovič (1861-1929)

russischer Ökonom und Politiker, 1906 bis 1911 Rektor der Moskauer Universität, Mitbegründer der Kadetten, 1917 Minister für Volksbildung der Provisorischen Regierung, lehrte nach 1919 politische Ökonomie im marxistischen Sinne

Martov, Julij Osipovič (1873-1923)

russischer Politiker, Sprecher der Men'sheviki in der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei Russlands, ging 1920 nach Deutschland

Marx, Karl (1818-1883)

deutscher Philosoph, Theoretiker des Sozialismus und Kommunismus, gemeinsam mit Friedrich Engels Verfasser des Kommunistischen Manifests 1848, seine theoretischen Grundlagen gingen als Marxismus in die Geschichte der Geschichts- und Sozialwissenschaften ein, als sein Hauptwerk gilt „Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie“

Massalitinova, Nadežda Osipovna (1876-1921)

Mitarbeiterin Šackijs

Matthias, Leo (1893-1970)

deutscher Journalist und Reiseschriftsteller

Medynskij, Evgenij Nikolaevič (1885-1957)

russischer Wissenschaftlicher auf dem Gebiet der Pädagogik und der Geschichte der Pädagogik, unterrichtete an verschiedenen pädagogischen Einrichtungen und setzte sich in der Theorie mit pädagogischen Problemen auseinander, legte seinen Fokus auf die außerschulische Bildung, neben Nikolaj Aleksandrovič Konstantinov Mitverfasser des Buches „Očerki po istorii sovetskoj školy RSFSR za 30 let“ (Studien zur Geschichte der sowjetischen Schule der RSFSR über einen Zeitraum von 30 Jahren)

Menžinskaja, Vera Rudol'fovna (1872-1944)

russische Lehrerin, Gründungsmitglied des Volkskommissariats für Bildung, leitete ab 1920 die Einheitsschulabteilung

Michajlov, Michail Larionovič (1829-1865)

russischer Dichter, Übersetzer, Politiker, ging im Frühjahr 1861 nach London, um die Proklamation „K molodomu pokoleniju“ (An die junge Generation) zu drucken

Michelet, Jules (1798-1874)

französischer Historiker, Verfechter der Demokratie

Miljutin, Nikolaj Alekseevič (1818-1872)

russischer Staatsmann, einer der Verfasser des Gesetzes der Bauernbefreiung 1861, Mitglied des Staatsrats von 1865 bis 1868

Miljukov, Pavel Nikolaevič (1859-1943)

russischer Historiker und Politiker, Vorsitzender der Partei der Konstitutionellen Demokraten (Kadetten), 1917 Minister für Auswärtige Beziehungen der Provisorischen Regierung, verließ Russland 1918

Montessori, Maria (1870-1952)

italienische Ärztin und Reformpädagogin, Grundgedanke ihrer Pädagogik war „Hilf mir, es selbst zu tun“

Morozov, Vasilij Stepanovič (1849-1914)

Schüler der Schule Tolstojs in Jasnaja Poljana, Verfasser des Buchs „Freie Schule. Erinnerungen eines Schülers an Leo Tolstojs Schule zur Zeit der Bauernbefreiung“

Morozova, Margarita Kirillovna (1873-1958)

russische Kunstsammlerin, Kunst-Mäzenin, Philanthropin, Autorin, nach 1905 wurde ihr Haus zu einem politischen Diskussionszentrum, zu ihren Gästen zählten Miljukov und Fürst L'vov, starb in bitterer Armut

Nabokov, Vladimir Vladimirovič (1899-1977)

russisch-amerikanischer Schriftsteller, Literaturwissenschaftler und Schmetterlingsforscher

Natorp, Paul (1854-1924)

deutscher Philosoph und Pädagoge, Mitbegründer der Marburger Schule

Nekrasov, Nikolaj Alekseevič (1821-1877/78)

russischer Dichter und Publizist, wichtigster Lyriker des Realismus

Nevskij, Vladimir Ivanovič (eigentlich Feodosij Ivanovič Krivobokov) (1876-1937)

russischer Revolutionär, Politiker und Historiker, 1897 Mitglied der SDAPR, von 1925 bis 1935 Leiter der Russischen Staatsbibliothek in Moskau, 1937 Opfer der Säuberungen Stalins

Nötzel, Karl (1870-1945)

deutsch-russischer Schriftsteller und Sozialphilosoph, machte sich vor allem durch Übersetzungen der Werke der russischen Schriftsteller Dostoevskij, Tolstoj, Gogol' einen Namen

Odincov, M. B.

Professor für Pädagogik an der Universität Irkutsk, später am Institut für Pädagogik in Irkutsk, Verfasser der Broschüre „Das pädagogische Problem“ (1925)

Odoevskij, Vladimir Fëdorovič (1803-1869)

russischer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Musikkritiker, von 1823 bis 1825 Vorsitzender der Gesellschaft der Ljubomudry, Autor phantastischer und satirischer Erzählungen und Novellen, zu den bekanntesten zählen die „Russischen Nächte“, 1824 bis 1825 gemeinsam mit Kjuhelbeker Herausgeber des Almanachs Mnemozina, Redakteur der Zeitschrift Sovremennik (Zeitgenosse)

Ogarëv, Nikolaj Platonovič (1813-1877)

russischer Dichter, Publizist und Sozialist, gab gemeinsam mit Aleksandr Herzen im Ausland die Wochenzeitschrift „Kolokol“ (Die Glocke) und die Sammelbände „Polarstern“ heraus

Ognëv, Nikolaj (Michail Grigor'evič Rosanov) (1888-1938)

russischer Pädagoge und Schriftsteller, verfasste zwei Bücher über Kostja Rjabzev, 1927 „Das Tagebuch des Schülers Kostja Rjabzev“ und darauf „Kostja Rjabzev auf der Universität“

Ogorodnikov, Ivan Trofimovič (1900-1978)

russischer Pädagoge und Lehrer, Professor für Pädagogik an verschiedenen Hochschulen in Moskau, 1944 bis 1947 Leiter der Hochschulabteilung des Ministeriums für Volksbildung

Ol'denburg, Sergej Fëdorovič (1863-1934)

russischer Orientalist, seit 1905 Mitglied der Kadetten, 1912 bis 1917 Mitglied des Staatsrats im Russischen Kaiserreich, 1917 Minister für Volksbildung in der Provisorischen Regierung, bis 1929 Leiter der Russischen Akademie der Wissenschaften, bis zu seinem Tode im Sowjetischen Institut für Orientalische Studien

Ostrograds'kij, Michajlo Vasil'ovič (1801-1861)

ukrainisch-russischer Mathematiker, Mitglied der Russischen Akademie der Wissenschaften

Ostrovskij, Aleksandr Nikolaevič (1823-1886)

russischer Dramatiker

Ostwald, Wilhelm Friedrich (1853-1932)

deutsch-baltischer Chemiker und Philosoph, gilt als Begründer der Physikalischen Chemie, 1909 Nobelpreis für Chemie

Otto, Berthold (1859-1933)

deutscher Reformpädagoge und Gründer der Hauslehrerschule in Berlin-Lichterfelde

Owen, Robert (1771-1858)

britischer Unternehmer und Frühsozialist, setzte sich mit den sozialen Bedingungen der Industriearbeit auseinander, gilt als Begründer des Genossenschaftswesens

Panteleev, Leonid (Aleksej Ivanovič Eremeev) (1908-1987)

russischer Schriftsteller, Mitverfasser des Jugendbuchs „Respublika Škid“, veröffentlichte darüber hinaus noch zahlreiche Erzählungen für Kinder und Jugendliche über Kriegsgeschehnisse in Russland

Parkhurst, Helen (1886-1973)

US-amerikanische Reformpädagogin, Erzieherin, Autorin und Lektorin, Begründerin der Dalton-Schule und Dalton-Pädagogik

Paustovskij, Konstantin Georgievič (1892-1968)

russischer Schriftsteller und Journalist, Kriegskorrespondent während des Zweiten Weltkrieges, von 1948 bis 1955 Dozent für Literatur am Maksim-Gor'kij-Literaturinstitut in Moskau

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827)

Schweizer Pädagoge, Schul- und Sozialreformer, gilt als Vorläufer der Anschauungspädagogik, aus der sich die Reformpädagogik im 19. Jahrhundert entwickelte

Petersen, Peter (1884-1952)

deutscher Reformpädagoge, von 1923 bis zu seinem Tode 1952 ordentlicher Professor des Lehrstuhls für Erziehungswissenschaft an der Universität Jena, versuchte in dem von ihm entwickelten „Jena-Plan“ für Schule und Unterricht Theorie und Praxis, Lehre und Forschung zu verbinden, geriet wegen seiner Nähe zur nationalsozialistischen Ideologie in die Kritik, Schulen und Straßen, die seinen Namen trugen, wurden in neuerer Zeit umbenannt

Petraševskij, Michail Vasil'evič (1821-1866)

russischer Denker und Gründer des sogenannten Petraševskij-Kreises

Petrunkovič, Ivan Il'ič (1843/44-1928)

russischer Jurist, einer der Führer der Zemstvo-Bewegung, prominentes Mitglied der Partei der Kadetten, Mitglied der Ersten Duma 1906

Pil'ňjak, Boris Andreevič (Boris Andreevič Wogau) (1894-1938)

russischer Schriftsteller, verfasste in den frühen 1920er Jahren Erzählungen über die Revolution, geriet mit der 1926 erschienenen Erzählung „Die Geschichte vom nicht ausgelöschten Mond“ ins Visier Stalins, wurde 1938 erschossen

Pinkevič, Al'bert Petrovič (1884-1939)

russischer Lehrer und Forscher im Hochschulbereich, Autor zahlreicher Lehrbücher, 1918 als Mitarbeiter des Volkskommissariats für Bildung maßgeblich an der Ausarbeitung der Deklaration für die Arbeits-Einheitsschule beteiligt, verstand sich selbst als Pionier der marxistischen Pädagogik

Pirogov, Nikolaj Ivanovič (1810-1881)

russischer Chirurg und Pädagoge, Begründer der Feldchirurgie, gilt in Russland bis heute als Nationalheld

Pisarev, Dmitrij Ivanovič (1840-1868)

russischer Literaturkritiker, Sozialkritiker, wichtiger Vordenker des Nihilismus

Pistrak, Moisej Michajlovič (1888-1940)

russischer Mathematiker und Physiker, ab 1918 im Volkskommissariat für Bildung tätig, bis 1931 Leiter der Lepešinskij-Schulkommune, als Mitglied einflussreicher bildungspolitischer und pädagogischer Gremien auch international einer der führenden sowjetischen Bildungspolitiker und Pädagogen

Platonov, Andrej Platonovič (1899-1951)

russischer Schriftsteller, Ingenieur, Spezialist für Landgewinnung, Mitglied der landwirtschaftlichen Schriftstellervereinigung Pereval, seine wichtigsten Werke waren „Čevengur“ (1929), „Kotlovan“, „Die Baugrube“ (1930), wurden wegen Systemkritik unter Stalin nicht mehr gedruckt

Plechanov, Georgij Valentinovič (1856-1918)

russischer Journalist und Philosoph, Anhänger der Narodniki, geistiger Vater und erster Parteiführer der Sozialdemokratie

Pleve, Vjačeslav Konstantinovič (1846-1904)

russischer Politiker, 1902 bis 1904 Innenminister, in diesem Amt von dem russischen Sozialrevolutionär Sozonov ermordet

Pobedonoscev, Konstantin Petrovič (1827-1907)

russischer Jurist, Staatsbeamter, Denker, wichtiger Vertreter des russischen Konservatismus

Pokrovskij, Michail Nikolaevič (1868-1932)

russischer Historiker, Marxist, trat 1903 der SDAPR bei, nach der Revolution von 1918 bis zu seinem Tod Stellvertretender Volkskommissar im Volkskommissariat für Bildungswesen

Polovzov, Aleksandr Aleksandrovič (1832-1909)

russischer Politiker, Autor eines ausführlichen Tagebuchs des gesellschaftlichen und öffentlichen Lebens

Popov, Aleksandr Serafimovič (1863-1949)

russischer Schriftsteller, nach dem Anschlag auf Aleksandr III. für drei Jahre verbannt, in der Verbannung erschien 1889 seine erste Erzählung „Auf der Eisscholle“, sein bekanntester Roman „Der eiserne Strom“ erschien 1924

Popovitsch, Alexander

Verfasser der Schrift „Grundlagen der Sowjetpädagogik“

Potëmkin, Vladimir Petrovič (1874-1946)

russischer Staatsmann, seit 1919 Mitglied der Kommunistischen Partei, Historiker, Diplomat, Mitglied der Akademie der Wissenschaften und ab 1943 Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, von 1940 bis 1946 Volkskommissar für Bildung

Pozner, Viktor Markovič (1877-1957)

russischer Revolutionär, Mitglied der sozialdemokratischen Gruppe „Rabočee znamja“ (Arbeiterbanner), nahm an den revolutionären Ereignissen 1905 bis 1907 teil, trat 1917 der Sozialdemokratischen Arbeiterpartei bei, 1917 Mitglied des Volkskommissariats für Bildungswesen, Doktor der Philosophie

Puškin, Aleksandr Sergeevič (1799-1837)

russischer Dichter und Begründer der modernen russischen Literatur

Reed, John Silas (1887-1920)

US-amerikanischer Journalist, Begründer und Vorsitzender der ersten Kommunistischen Partei in den USA, des Hochverrats angeklagt flüchtete er 1919 nach Sowjetrußland, starb wenige Tage vor seinem 33. Geburtstag an Typhus, erhielt ein Ehrengrab an der Kremllmauer in Moskau

Rjappo, Jan Petrovič (1880-1958)

ukrainisch-russischer Revolutionär, Politiker, Pädagoge, von 1921 bis 1928 Stellvertretender Kommissar für das Bildungswesen der Ukraine

Rolland, Romain (1866-1944)

französischer Schriftsteller, 1915 Nobelpreis für Literatur

Roth, Joseph (1894-1939)

österreichischer Journalist und Schriftsteller

Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778)

französischer Schriftsteller, Philosoph, Pädagoge, Naturforscher, wichtiger Vertreter der Aufklärung mit großem Einfluss auf Pädagogik und politische Theorie

Rubinštejn, Moisej Matveevič (1878-1953)

russischer Psychologe, Pädagoge und Philosoph, Organisator und erster Rektor der Ostsibirischen Universität in Irkutsk, beschäftigte sich mit Fragen der Persönlichkeit, der Sozialpsychologie, der pädagogischen Psychologie, der Psychologie der Jugend

Rüttenauer, Isabella (1909-2007)

in Sankt-Petersburg geborene, bis 1917 in der Ukraine aufgewachsene deutsche Germanistin, Schriftstellerin und Erziehungswissenschaftlerin, erlangte internationale Aufmerksamkeit durch ihre Monographie über den ukrainischen Pädagogen und Schriftsteller Anton Makarenko

Rundt, Arthur (1881-1939)

österreichischer Autor, Journalist, Regisseur, Theaterdirektor

Rybakov, Anatolij Naumovič (1911-1998)

russischer Schriftsteller, Verfasser des Romanzyklus „Die Kinder vom Arbat, Jahre des Terrors, Stadt der Angst, Staub und Asche“, wurde 1989 Präsident des sowjetischen P.E.N.-Zentrums

Salazkin, Sergej Sergeevič (1862-1932)

russischer Biochemiker, Revolutionär und Politiker, wegen Teilnahme an der revolutionären Bewegung „Narodnaja Volja“ in der Peter-und Pauls-Festung inhaftiert, 1917 Minister für Volksbildung der Provisorischen Regierung, bis 1931 in verschiedenen Positionen als Biochemiker tätig

Samarin, Jurij Fëdorovič (1819-1876)

russischer Publizist und Philosoph, führender Slavophiler, einer der Architekten der Verordnung des 19. Februar 1861

Sablinsky, Walter (1929-2017)

in Russland geborener, in die USA ausgewanderter Osteuropahistoriker

Savinkov, Boris Viktorovič (1879-1925)

russischer Politiker, Terrorist und Autor, Mitglied der Sozialrevolutionären Partei, stürzte 1925 aus einem Fenster des Lubjanka-Gefängnisses in den Tod

Sejfullina, Lidija Nikolaevna (1889-1954)

russische Lehrerin, Bibliothekarin, Schriftstellerin, von 1917 bis 1919 Mitglied der Sozialrevolutionäre, verfasste das Buch „Der Ausreißer“ über die in Russland durch die Revolution entwurzelte Jugend

Sinjavskij, Andrej Donatovič (1925-1997)

russischer Schriftsteller, Literaturhistoriker und Literaturkritiker, 1966 in einem Schauprozess zu sieben Jahren Arbeitslager verurteilt, durfte 1973 nach Paris ausreisen, wo er an der Sorbonne russische Literatur lehrte

Sipjagin, Dmitrij Sergeevič (1853-1902)

1899 bis 1902 Minister für innere Angelegenheiten des Russischen Kaiserreichs, 1902 von dem Kiever Studenten und Sozialrevolutionär Balmašov ermordet

Skvorcov-Stepanov, Ivan Ivanovič (1870-1928)

russischer Historiker, Ökonom und Politiker, 1917 erster Volkskommissar für Finanzen, 1918 bis 1925 stellvertretender Chefredakteur der Pravda, danach Chefredakteur der Isvestija, ab 1926 Direktor des Lenininstituts

Sokolov, P. A.

Verfasser einer Geschichte der pädagogischen Systeme. Sankt Petersburg 1913

Sozonov, Jegor Sergeevič (1879-1910)

russischer Sozialrevolutionär, ermordete 1904 den Innenminister Pleve, starb 1910 durch eigene Hand im Gefängnis

Scharrelmann, Heinrich Ludwig Friedrich (1871-1940)

deutscher Pädagoge und Schriftsteller, vertrat den Arbeits- und Gemeinschaftsschulgedanken, förderte eine erlebnis- und heimatbetonte Pädagogik

Scheibe, Wolfgang (1906-1993)

deutscher Erziehungswissenschaftler

Schmidt, Karl (1819–1864)

deutscher Pädagoge

Steklov, Jurij Michajlovič (1873-1941)

russischer Revolutionär, Journalist und Historiker, trat 1903 den Bol'sheviki bei, 1917 Chefredakteur der neu gegründeten Zeitung Isvestija, Biograph von Bakunin und Herzen, starb 1941 im Gefängnis

Stökl, Günther (1916-1998)

deutscher Historiker, seine 1962 erschienene Russische Geschichte gilt bis heute als Standardwerk

Stolypin, Pëtr Arkad'evič (1862-1911)

russischer Staatsmann, 1906 bis 1911 Ministerpräsident, setzte in seiner Amtszeit nach ihm benannte Reformen, vor allem Agrarreformen, durch, nach seinem Rücktritt 1911 von dem Sozialrevolutionär Dmitrij Grigor'evič Bogrov ermordet

Struve, Pëtr Bergardovič (1870-1944)

deutschstämmiger russischer Politiker, 1903 Führer des Bundes der Befreiung, verließ Russland nach der Oktoberrevolution

Šackij, Stanislav Teofilovič (1878-1934)

russisch-sowjetischer Pädagoge, Schriftsteller, Gründer und Leiter einer Sommerkolonie für Kinder, 1919 Leiter der Ersten Versuchsstation für Musterschulen

Šapiro, Lev Grigor'evič (1887-1957)

seit 1918 Parteimitglied, arbeitete von 1918 bis 1921 im Volkskommissariat für Bildung, Teilnehmer an den wirtschaftspolitischen Debatten der frühen 1920er Jahre

Šelgunov, Nikolaj Vasil'evič (1824-1891)

russischer Publizist und Literaturkritiker

Šimbirev, Pavel Nikolaevič (1883-1960)

russischer Pädagoge, Professor für pädagogische Wissenschaften, Verfasser pädagogischer Schriften

Škulev, Filipp Stepanovič (1868-1930)

russischer Dichter, Satiriker

Šleger, Luiza Karlovna (1863-1942)

russische Pädagogin, im Bereich der Vorschul- und Grundschulbildung tätig, seit 1906 Mitarbeiterin Šackijs, von 1905 bis 1918 Leiterin des ersten von Šackijs Gesellschaft gegründeten Kindergartens in Moskau, beschäftigte sich in den 1930er Jahren mit der Grundschulbildung

Šmidt, Otto Jul'evič (1891-1956)

russischer Gelehrter, Mathematiker, Polarforscher, Held der Sowjetunion, von 1923 bis 1930 Mitglied des Kollegiums des Volkskommissariats für Bildungswesen, war an Reformen des höheren Schulwesens beteiligt

Šolochov, Michail Aleksandrovič (1905-1984)

russischer Schriftsteller, trat 1932 in die Kommunistische Partei ein, wurde 1936 Abgeordneter im Obersten Sowjet, ab 1937 Mitglied der Akademie der Wissenschaften der UdSSR, erhielt 1965 für sein Werk „Der stille Don“ den Nobelpreis für Literatur, bis heute steht dieses Werk unter dem Verdacht, ein Plagiat zu sein

Šul'gin, Viktor Nikolaevič (1894-1965)

ab 1918 in verschiedenen Funktionen im Volkskommissariat für Bildungswesen tätig, entwickelte seit 1927 eine „Pädagogik der Übergangsperiode“ als Reaktion auf „Verbürgerlichungstendenzen“ in den Jahren der NEP, verband das „Absterben des Staates“ mit dem „Absterben der Schule“, verlor ab 1931 an Einfluss

Schwarz (Švarz), Aleksandr Nikolaevič (1848-1915)

russischer Philologe, 1908 bis 1910 Minister für Volksbildung

Taylor, Frederick Winslow (1856-1915)

US-amerikanischer Ingenieur, gilt als Begründer der Arbeitswissenschaft

Tichonov, Nikolaj Semënovič (1896-1979)

russischer Dichter und Publizist

Timirjazev, Kliment Arkad'evič (1843-1920)

russischer Naturwissenschaftler, einer der ersten Vertreter der Evolutionstheorie von Darwin in Russland

Thorndike, Edward Lee (1874-1949)

US-amerikanischer Psychologe, gilt als Mitbegründer der Theorie des Behaviorismus

Tolstaja, Aleksandra Andreevna (1817-1904)

Tante Lev Nikolaevič Tolstojs

Tolstoj, Dmitrij Andreevič (1823-1889)

russischer Staatsmann, 1865 bis 1880 Oberprokur der Heiligen Synode, Minister für Volksbildung 1866 bis 1880, Minister für innere Angelegenheit und Polizeichef 1882 bis 1889

Tolstoj, Lev Nikolaevič (1828-1910)

russischer Schriftsteller und Pädagoge

Trockij, Lev (Lev Davidovič Bronštejn) (1879-1940)

russischer Revolutionär, kommunistischer Politiker und marxistischer Theoretiker, Volkskommissar des Auswärtigen, für Kriegswesen, Ernährung, Transport, Verlagswesen, Gründer und Organisator der Roten Armee, Namensgeber der vom Marxismus-Leninismus abweichenden Richtung des Trozismus, ging von Stalin entmachtet 1929 ins Exil, 1940 in Mexiko von einem sowjetischen Agenten ermordet

Turgenev, Ivan Sergeevič (1818-1883)

russischer Schriftsteller, Vertreter des russischen Realismus im 19. Jahrhundert

Ul'janov, Aleksandr Il'ič (1866-1887)

russischer Revolutionär, älterer Bruder Lenins, Mitglied des terroristischen Flügels der Narodniki, wegen seiner Teilnahme an dem fehlgeschlagenen Attentat auf Zar Aleksandr II. im März 1881 verhaftet, 1887 in der Schlüsselburg gehängt

Ure, Andrew (1778-1857)

britischer Mediziner und Professor für Naturgeschichte und Chemie

Ušinskij, Konstantin Dmitrievič (1824-1870/1871)

russisch-ukrainischer Pädagoge, gilt als Begründer der wissenschaftlichen Pädagogik in Russland

Uvarov, Sergej Seměnovič (1786-1855)

russischer Staatsmann, 1833 bis 1849 Minister für Volksbildung,

Vachterov, Vasilij Porfir'evič (1853-1924)

russischer Pädagoge, Wissenschaftler, Grundschullehrer, nahm an der Gründung der Allrussischen Lehrgewerkschaft teil (1905-1907), arbeitete nach der Oktoberrevolution als Lehrer und Dozent, engagierte sich für die Liquidierung des Analphabetentums

Vasil'ev, Boris L'vovič (1924-2013)

russischer Schriftsteller, zentrales Thema seiner Theaterstücke, Erzählungen und Romane war der Zweite Weltkrieg, in dem er von 1941 bis zum Ende kämpfte, 1969 erschien seine bedeutendste Erzählung „Im Morgengrauen ist es noch still“, die 1972 verfilmt wurde

Ventcel', Konstantin Nikolaevič (1857-1947)

russischer Pädagoge, Anhänger der Freien Erziehung, gründete das „Haus des freien Kindes“ in Moskau, verfasste 1917 eine Deklaration über die Rechte des Kindes

Vitte, Sergej Jul'evič (1849-1915)

russischer Politiker, 1892 bis 1903 Finanzminister, 1905 bis 1906 Ministerpräsident

Vogeler, Heinrich (1872-1942)

deutscher Maler, Schriftsteller, Pädagoge, Sozialist, wurde besonders durch seine Werke aus der Zeit des Jugendstils bekannt, siedelte als Anhänger des Sowjetsystems 1925 nach Russland, lebte mit seiner russischen Frau in Moskau, starb 1942 in der Verbannung in Kasachstan

Zajčevskij, Pětr Grigor'evič (1842-1896)

russischer Revolutionär, Narodnik, verbrachte viele Jahre in Haft und Verbannung, starb nur wenige Monate nach der Rückkehr aus der Verbannung in Smolensk

Zamjatin, Evgenij Ivanovič (1884-1937)

russischer Revolutionär und Schriftsteller, als Bol'shevik Mitorganisator des Aufstandes auf dem Panzerkreuzer Potëmkin und Teilnehmer an der Oktoberrevolution, kritisierte bereits 1920 in seinem Roman „Wir“ die Entwicklung der sowjetischen Gesellschaft, emigrierte 1931 mit Hilfe Gor'kijs nach Frankreich

Zasulič, Vera Ivanovna (1849-1919)

russische Revolutionärin und marxistische Autorin, Mitbegründerin der Gruppe „Befreiung der Arbeit“

Zelenko, Aleksandr Ustinovič (1871-1953)

russischer Architekt und Pädagoge, Pionier der Settlement-Bewegung, Mitarbeiter Šackijs, arbeitete nach der Revolution in verschiedenen Bildungseinrichtungen und setzte architektonische Standards für Schulen und Kindergärten, entwarf und baute im Stile Gaudis und Hundertwassers in Moskau ein Kinderhaus für die Gesellschaft Settlement 1906/1907, 1917 im Staatskomitee für Volksbildung und dann im Kommissariat für Volksbildung tätig, als Architekt auch an der Planung eines neuen Stadtviertels als sozialistische Stadt und Wohnkommune in Moskau beteiligt

Zenzinov, Vladimir Michajlovič (1880-1953)

russischer Publizist und Revolutionär, verließ Russland 1919, lebte in Frankreich und später in den USA

Zinov'ev, Grigorij Evseevič (1883-1936)

russischer Politiker, 1921 bis 1926 Mitglied im Politbüro der Kommunistischen Partei der Sowjetunion, enger Weggefährte Stalins, im Zuge der Stalinschen Säuberungen hingerichtet

