



Werner Naumann (MLS)

Das Landerziehungsheim von Hermann Lietz in Ilsenburg - historische Wurzeln und weltweite Wirkungen seiner Konzeption

Überarbeitete und ergänzte Vorlesung, gehalten an der Generationen-Hochschule der Hochschule Harz in Wernigerode am 5. November 2013

Veröffentlicht: 17. Februar 2020

1. Biografische und historische Voraussetzungen für die Entwicklung der Landerziehungsheimkonzeption von Hermann Lietz

Am 28. April 1868 wurde Hermann Lietz als achtes von neun Kindern in einer Bauernfamilie in Dumgenevitz auf Rügen geboren. Das Bauerngut, das der Vater von Lietz gekauft hatte, verfügte 1919 über 210 ha, davon 150 ha Acker- und Gartenland, 45 ha Holzungen und dazu Wiesen, Weiden, Unland (Moor). Der Viehbestand umfasste 20 Pferde, 60 Rinder 200 Schafe und 20 Schweine (vgl. Niekkammer's Güter-Adressbücher Band I, Pommern, Leipzig 1919, S. 284). Hermann Lietz verlebte auf dem elterlichen Bauernhof eine glückliche Kindheit und lernte, die damals üblichen Arbeiten eines Bauernjungen zu verrichten. Außerdem erwarb er handwerkliche Kenntnisse und Fähigkeiten bei benachbarten Handwerkern, was ihm bei seinen späteren Bauvorhaben in den Landerziehungsheimen von großem Nutzen war. Unterricht erhielten er und seine Geschwister von einer Hauslehrerin, die auch in der Hauswirtschaft mithalf. Auf der Grundlage seiner relativ bescheidenen Vorbildung besuchte Hermann Lietz von 1878 bis 1880 das Gymnasium in Greifswald und von 1880 bis 1888 das Gymnasium in Stralsund, wo er seine Erfahrungen mit vielfach schlechtem Unterricht machte und mit einiger Mühe – speziell im Fach Mathematik – die Hochschulreife erwarb.

In seinen Lebenserinnerungen schreibt er über seine Lehrer an den o. g. Gymnasien:

„Kein Lehrer kümmerte sich um unsere häuslichen Verhältnisse. Einige mussten durch Privatstunden ihr geringes Gehalt aufbessern. Andere waren überhaupt unfähig, irgendwelche Zucht zu halten. Dritte waren unbarmherzig streng, und ihr einziges Zuchtmittel war der Stock. So erinnere ich mich, wie mein Bruder (mit dem er zusammen im Hause eines alten Ehepaars in Greifswald wohnte, W. N.) eines Morgens beim Waschen erstaunt fragte:»Woher kommen das Blut und die Narben, womit dein ganzer Körper bedeckt ist?«“ (Lietz 1935, S. 18).

Nach bestandenen Abitur studierte Lietz von 1888 bis 1890 in Halle/Saale (Studienschwerpunkt: Theologie) und von 1890 bis 1892 in Jena, u.a. Pädagogik bei Wilhelm Rein (1847–1929) und Philosophie bei Rudolph Eucken (1846–1926), bei dem er auch über den Gesellschaftsbegriff von A. Comte promovierte. Während der Semesterferien arbeitete er ausnahmslos auf dem väterlichen Gut als Gegenleistung für die Finanzierung seines Studiums durch die Familie. Sein Vater hatte mit hohen Krediten das „heruntergekommene“ Gut gekauft und mit viel Mühe bewirtschaftet, daher waren großer Fleiß und äußerste Sparsamkeit gefordert. Im Frühjahr 1892 bestand Hermann Lietz die Staatsprüfung für das höhere Lehramt in Philosophie, Deutsch, Religion und Hebräisch und 1893 die Lizentiatenprüfung in der Theologie.

Von 1893 bis 1894 absolvierte er sein Probejahr am Pädagogium in Putbus, wohin er täglich von Dumgenevitz ausritt, nachdem er zunächst zwischen 5.00 und 6.30 Uhr die Arbeiten auf dem väterlichen Gut organisiert hatte. Um 8.00 Uhr begann pünktlich sein Unterricht. Unterrichtsvorbereitungen erfolgten spät abends und Klassenarbeiten korrigierte er manchmal auf dem Rücken des Pferdes während des ca. 6 km langen Ritts zur Schule. Am Putbuser Pädagogium gab es auch ein Internat, wodurch Lietz, der als Schüler in Stralsund und Greifswald ja immer in Privatpensionen gewohnt hatte, auch Einsichten in das Internatsleben von Schülern gewann.

Von 1894 bis 1895 wirkte er als Oberlehrer an der Universitätsübungsschule in Jena, wo er alle Unterrichtsfächer in einer 8. Klasse der Volksschule unterrichtete, auch die ihm „ehemals verleidete Mathematik“ (Lietz 1935, S. 52). Dabei machte er die Erfahrung, „daß für die Volksschule bereits eine bedeutende theoretische und praktische Vorarbeit in Didaktik und Methodik geleistet war, und daß die höhere Schule vieles davon lernen könne und müsse“ (Lietz 1935, S. 52).

Von 1895–1896 arbeitete Lietz als Lehrer an einer Privatschule in Kötzschenbroda bis ihn eine Einladung nach England erreichte, die ihm sein ehemaliger Hochschullehrer Prof. Rein (1847–1929) aus Jena vermittelte hatte. Der Leiter einer neugegründeten Internatsschule in Abbotsholme (Derbyshire, Südengland), Dr. Cecil Reddie (1858–1932), wollte *modernere Lehrpläne* entwickeln als an den *traditionellen* englischen Internatsschulen galten und hatte Rein um die Entsendung eines geeigneten Gehilfen gebeten. Lietz nahm die Einladung an, obwohl seine „Unkenntnis des Englischen dagegen sprechen mochte“ (a.a.O., S. 60). Lietz kannte Reddie aus seiner Jenaer Zeit und teilte dessen pädagogische Auffassungen weitgehend. In seinen Lebenserinnerungen schreibt er über seinen Aufenthalt 1896/97 in Abbotsholme:

„Bald fühlte ich mich dort heimisch, fand ich doch hier das meiste von dem verwirklicht, was ich mir längst selbst gewünscht und auch im kleinen, soweit ich es vermochte, bereits versucht hatte: Ein freundschaftliches Verhältnis zwischen Erziehern und Schülern, gesundes, frisches, frohes Leben, Verbindung von geistiger und körperlicher Arbeit und Übung, Erhebung und Verinnerlichung durch Werke der Schönheit und Weisheit. Und dazu noch herrliche ländliche Gegend und anheimelnde Räume“ (a.a.O., S. 61).

Wichtige Impulse für eine *Erziehungsschule in ländlicher Umgebung* hatten sowohl Lietz als auch Reddie aus dem Konzept des Philanthropins in Schnepfenthal bei Gotha erhalten, das 1784 von Christian G. Salzmann (1744–1811) gegründet worden war. Daher ist es auch nicht korrekt, wenn gelegentlich behauptet wird, Lietz hätte seine Anregungen zur Gründung des Landerziehungsheimes von den englischen Internatsschulen bekommen. Reddie ging es ja gerade darum, die traditionelle englische Internatsschule zu reformieren, indem er deren hohen Anteil an Sport zu *Gunsten körperlicher bzw. handwerklicher Arbeiten* reduzierte und einen moderneren Lehrplan mit Hilfe von Lietz entwickelte. Außerdem fällt auf, dass mehrere Besonderheiten des Schnepfenthaler Philanthropins auch in den Landerziehungsheimen von Lietz anzutreffen sind, z. B.

- das morgentliche kalte Waschen im Freien,
- die vielfältigen körperlich anstrengenden und produktiven Arbeiten im Garten, auf Wiesen und im Wald sowie in verschiedenen Werkstätten,
- besondere Wertschätzung körperlicher Ertüchtigung durch sportliche Übungen – in Schnepfenthal wirkte Johann Christoph Friedrich GutsMuths (1759–1839),
- Unterrichtsstunden in der freien Natur und eine damit verbundene Betonung der sog. Realien, insbesondere der Naturwissenschaften.

Dass Salzmann in mancher Hinsicht als Vorbild fungiert hat, kann mit Sicherheit gesagt werden, denn Lietz *erwähnt* ihn in seinen Lebenserinnerungen *in würdiger Weise* zweimal (S. 62 und S. 141). Außerdem hat sich Lietz nicht nur direkt mit dem Philanthropismus beschäftigt, sondern auch Goethes literarisch aufgearbeitete Ideen aus der Schnepfenthaler Anstalt – dargestellt in der „Pädagogische(n) Provinz“ – mit aufgegriffen, die sich letztendlich in der Ästhetik der LEH widerspiegeln.

Goethes „Pädagogische Provinz“ in „Wilhelm Meisters Wanderjahre“ ist durch Erziehungsideen und Erziehungspraktiken sowohl von Salzmanns Philanthropin in Schnepfenthal als auch von Fellenbergs Bildungseinrichtungen in Hofwil (Schweiz) beeinflusst worden. Goethe selbst war im Juni 1786 und im Juni 1801 bei Salzmann zu Besuch in Schnepfenthal und hat sich von einem Lehramtskandidaten und von einem Sohn des Weimarer Kanzlers Friedrich v. Müller, der das Philanthropin in Schnepfenthal besuchte, vieles berichten lassen (vgl. Müller 1932, S. 5 ff.). Über Fellenbergs Bildungseinrichtungen ließ sich Goethe von Wilhelm v. Fellenberg (Sohn des Schulgründers) 1819 informieren (vgl. Goethe 1976, S. 601 u. S. 632). Der Hinweis auf Goethes „Pädagogische Provinz“ ist bedeutsam, da Lietz beim Kauf des Gutes Haubinda bemerkte: „die Goethesche »Pädagogische Provinz« schien in dieser kleinen, in sich geschlossenen Welt durchführbar zu sein“ (Lietz 1935, S. 104).

Die geistigen Wurzeln des Lietzchen Konzepts reichen also zurück bis zu den Philanthropisten und Pestalozzi, denn Philipp E. v. Fellenberg (1771–1844) hatte sich mit den Schriften der Philanthropisten

auseinandergesetzt und kurzzeitig auch mit Pestalozzi zusammengearbeitet. Fellenberg gründete 1804 – als eine von mehreren Bildungseinrichtungen – eine Armenschule (auch „landwirtschaftliche Schule“ genannt) auf seinem Landgut, dem Wylhof, jetzt Hofwil bei Bern. In der landwirtschaftlichen Schule war Johann Jakob Wehrli (1790–1855) als Lehrer und Erzieher von Waisen, Verwahrlosten und jugendlichen „Sträflingen“ (vgl. Hirzel 1878, S. 419) beschäftigt. Nach einem Konflikt mit einem älteren und besonders schwierigen Zögling bildeten die sechs ältesten und fortgeschrittensten Zöglinge der Armenschule einen sog. „Vereinsrat“ (vgl. Rieke 1887, S. 283), der für Ordnung und Disziplin zu sorgen hatte. Hinzu kam noch ein „Haushaltungsrat“, der für wirtschaftliche Aufgaben bzw. für die Arbeitsorganisation der Zöglinge mit zuständig war. Pestalozzis Mitarbeiter Wehrli schrieb, dass die verantwortungsvolle Tätigkeit der Räte eine „gegenseitige Erziehung“ der Knaben bewirkte (vgl. Rieke 1887, S. 284). Dieses Prinzip der *gegenseitigen Erziehung* nutzten auch Reddie und Lietz in ihren Internatsschulen u.a. dadurch, dass sie ältere Schüler als sog. *Präfekten* in der Gemeinschaftserziehung wirken ließen.

Lietz studierte nach seinem Aufenthalt in Abbotsholme mit Beginn des Wintersemesters 1897 noch ein Semester in Berlin, um sich für sein *schulreformerisches Vorhaben* zu qualifizieren. Er beschäftigte sich mit sozialen Problemen bzw. mit Soziologie und setzte sich u. a. mit den Ideen der Sozialdemokratie auseinander, die er schließlich wegen ihrer *revolutionären Grundorientierung*, die damals noch erkennbar war, ablehnte. Außerdem befasste er sich mit Fragen des *Werk- und Sportunterrichts*. Zwar waren in Schnepfenthal dank der Bemühungen von Johann Chr. Fr. GutsMuths wichtige Erfahrungen im neuzeitlichen Sportunterricht und auch im *Werken mit Holz und Metall* gesammelt und aufgeschrieben worden (Beispiel: GutsMuths: „Mechanische Beschäftigungen für Jünglinge und Männer, enthaltend eine praktische, auf Selbstbelehrung berechnete Anweisung zur Kunst des Drehens, Metallarbeitens und Schleifens optischer Gläser“, erschienen in Altenburg bey Rink und Schnupfphase 1801). Jedoch ein *landesweites* bildungspolitisches Interesse an handwerklichen bzw. praktischen Elementen im Schulunterricht entwickelte sich verstärkt erst Ende des 19. Jahrhunderts infolge der Industrialisierung und den damit verbundenen steigenden Anforderungen in allen Bereichen der Produktion. Lietz erwähnt in seiner Autobiografie einen Mitbegründer des *Vereins für Knaben-Handfertigkeit*, den Freiherrn Emil von Schenckendorff (1837–1915) in würdiger Weise (S. 67). Der 1881 gegründete Verein hatte es sich zur Aufgabe gemacht, den Unterricht in allgemeinbildenden Schulen mit handwerklichen Elementen anzureichern und führte deshalb auch Lehrerfortbildungskurse durch – allerdings ohne durchschlagenden Erfolg, weil die dafür notwendigen Veränderungen in den Stundentafeln bzw. Lehrplänen der allgemeinbildenden Schulen von den Kultusministerien nicht vorgenommen wurden, aber auch bei vielen Lehrern eine Ablehnung gegenüber handwerklichen Elementen in allgemeinbildenden Schulen vorlag. Doch dessen ungeachtet, wollte Lietz seinen Schülern auch handwerkliche und gärtnerische Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, um damit zugleich Muster und Erfahrungen zur Schulreform zu liefern.

2. Wesentliche Elemente der Landerziehungsheimkonzeption von Lietz

Ausgangspunkt der Überlegungen, die Lietz zu seinen Bemühungen um die Gründung eines Landerziehungsheims und einer entsprechenden Pädagogik veranlassten, waren die bereits erwähnten Gymnasial-Erfahrungen – sowohl die negativen in Greifswald und Stralsund als auch die positiven in Abbotsholme. Aber es ging ihm nicht nur um eine bessere Schule, sondern um eine verbesserte *Erziehung der künftigen Führungskräfte der Gesellschaft*. Eines seiner bevorzugten Aufsatzthemen war: „Reformen, ein Hauptmittel zur Verhinderung der Revolutionen“ (Lietz 1935, S. 53). Seine Bestrebungen waren also nicht nur pädagogisch, sondern auch *politisch und sozial* motiviert, wie folgende Zeilen erkennen lassen:

„Das Elternhaus kann jetzt oft auch beim besten Willen nicht mehr erziehen. Die Schule ist noch nicht gewohnt, es zu thun, oder hat auch oft nicht die Mittel dazu. Was nun? Soll die Jugend unerzogen bleiben? Soll sie verwahrlosen? Die Anzeichen solcher Verwahrlosung sind bereits nicht selten.“ (Lietz 1997, S. 9.)

Die Gefahren der Verwöhnung und Verwahrlosung der Heranwachsenden in den großen Städten, und zwar nicht nur in sog. Unterschichtfamilien, sondern auch in den Familien des „Banquiers, Res-

taurations-, Kaffeehaus-, Brauerei-, Fabrikbesitzers, Ministers, Geheimrates, Oberkonsistorialrates usw.“ (a.a.O., S. 10/11) sind seiner Meinung nach so groß, dass er „da, wo es sich irgend ermöglichen läßt, es unbedingt für das Beste (hält), die ganze Erziehung aufs Land zu verlegen.“ (A.a.O., S. 13.)

Seine Erfahrungen und pädagogischen Einsichten aus seinem Aufenthalt in der englischen Internatsschule Abbotsholme verarbeitete er in dem 1897 erschienenen Buch „*Emlohstobba – Roman oder Wirklichkeit?*“, das bei aufgeschlossenen Schulmännern und Bürgern in Deutschland eine recht positive Resonanz fand. Allerdings äußerte sich der Philologenverband nur selten und dann auch abwertend zu seinen Ideen, was verständlich ist, denn ihn traf die Kritik von Lietz besonders hart. Im Bestreben um die Gründung einer *Erziehungsschule in ländlicher Umgebung* wandte Lietz sich mit einem Unterstützungsgesuch an das preußische Kultusministerium. Dem Kaiser Wilhelm II. hatte er zuvor sein Buch „Emlohstobba“ geschickt, worauf er vom Kultusministerium aber ein Schreiben mit dem Vermerk erhielt: „Zur Überreichung an Se. Majestät nicht geeignet“ (a.a.O., S. 75). Lietz wollte mit seinem Gesuch eine Berechtigung zur *Veränderung der Stundentafel und der Lehrpläne* für die von ihm geplante Internatsschule erwirken, doch davor scheuten die Ministerialbeamten zurück. Sie gaben ihm nur zu verstehen: „Diese Dinge könne man nicht genehmigen; auch könne man keinerlei Berücksichtigung zusagen. Ob man sie denn verbiete? Nein, das wolle man auch nicht. Ich könne es ja versuchen.“ (A.a.O., S. 75.)

Die letzte Bemerkung genügte Lietz, um seinen Plan umzusetzen: er veröffentlichte in Zeitungen Artikel und warb persönlich für sein Vorhaben, ohne dass er zunächst ein Gebäude mit Gelände geschweige denn Geld dafür hatte. Gestützt auf Kredite bezog er am 28. April 1898 – also an seinem 30. Geburtstag – mit acht angemeldeten Schülern die relativ zufällig entdeckten ungenutzten Gebäude der alten Pulvermühle bei Ilsenburg im Harz, die er pachtete, um dort das „Ilsenheim“ und damit das erste Landerziehungsheim in Deutschland zu gründen. Dabei spielte von vornherein die Absicht einer *primären Prävention gegenüber devianten Verhaltensweisen* – wie es jetzt in der Wissenschaft heißt – eine wesentliche Rolle; das heißt: er wollte den Kindern und Jugendlichen nicht nur eine möglichst gediegene wissenschaftliche und praktische Bildung vermitteln, sondern vor allem auch charakterfeste Persönlichkeiten erziehen, die sich nicht auf Abwege bringen lassen.

Im Gründungsaufwurf „Die Erziehungsgrundsätze des Deutschen Landerziehungsheimes von Dr. Lietz bei Ilsenburg im Harz“ formulierte er als Ziel:

„Erziehung der anvertrauten Kinder zu harmonischen, selbständigen Charakteren, zu deutschen Jünglingen, die an Leib und Seele gesund und stark, die körperlich, praktisch, wissenschaftlich und künstlerisch tüchtig sind, die klar und scharf denken, warm empfinden, mutig und stark sein wollen“ (zitiert nach: Heim, S. 19).

In seiner Schrift „*Deutsche Land-Erziehungs-Heime – Grundsätze und Einrichtungen*“ [A. W. Zickfeldt. Osterwieck am Harz; ohne Jahresangabe, aber wohl im Jahr 1913 erschienen, wie aus dem Text (S. 20) zu entnehmen ist] formulierte er seine pädagogischen Grundsätze und Absichten in knapper Form und verdeutlichte sie zugleich durch einige Berichte. Lietz kennzeichnete

1. das Prinzip der *Selbsttätigkeit* mit den Worten: „Die *Haupttat* muss der Mensch selbst stets leisten, wenn sie überhaupt von Wert für ihn sein soll. Nur *mithelfen* kann der Erzieher.“ (Lietz o. J., S. 6.) Davon ausgehend, forderte er dann im Einzelnen: „Eine *gesunde, vernunft- und naturgemäße Lebensweise* [...] tägliche notwendige körperliche Bewegung, [...] Spiel und körperliche Arbeit im Freien.“ (A.a.O., S. 7.) Ein wesentliches Moment der gesunden Lebensweise war in den LEH die Abstinenz gegenüber Alkohol und Nikotin. Lietz verlangte diese Abstinenz mit Nachdruck auf Grund seiner Erfahrungen aus der Schul- bzw. Studienzeit und mit einigen Landarbeiterfamilien seiner Heimat.

2. „*Praktische Arbeit jeder Art* [...] (Hervorhebung durch W. N.). Darum muß neben gärtnerischer und landwirtschaftlicher Arbeit jeder wenigstens *ein* Handwerk erlernen: Tischlerei, Schlosserei, Schmiederei oder Buchbinderei. Da mit jedem Heim ein umfangreicher wirtschaftlicher und technischer Betrieb verbunden ist, die Hauptnahrungsmittel an Ort und Stelle gewonnen und die meisten Gebrauchsgegenstände hier hergestellt werden, so bietet sich allen reichliche Gelegenheit, genauen Einblick in Wirtschaft und Technik zu erhalten, darin mitzuarbeiten, praktische, umsichtige Menschen zu werden.“ (A.a.O., S. 8.)

Um einen lebendigen Eindruck von der produktiven Arbeit in den LEH zu erhalten, möchte ich aus den Lebenserinnerungen von Lietz zitieren:

„Die körperliche Ausbildung durfte durch die regere Geistesarbeit in Biberstein auf keinen Fall Schaden leiden. Das war erstes Erfordernis! Je kräftiger die Schüler, um so Härteres und Schwereres konnte und mußte man ihnen zumuten. Nur Sinn und Zweck mußten die Arbeiten haben, dann mochten sie, zumal wenn man als Führer selbst an ihnen teilnahm, die allermechanischsten und schwersten sein, wie Kohlen schaufeln, Steine und Ziegeln tragen und zureichen, „Speise“ beim Bauen zurechtmachen (d. h. Mörtel mischen, W.N.) in schwerem Boden graben, Schutt wegschaufeln und -karren! Wie oft hab´ ich dies und ähnliches mit Bibersteiner Jungen getrieben! Wie oft versuchte einer es dem anderen dabei zuvor zu tun! Jeder wollte der Kräftigste sein! Wenn ein ganz bestimmtes Ziel angegeben ist, geht´s zumeist doppelt so gut. Natürlich haben wir auch leichtere, angenehmere Arbeiten ausgeführt, wie Pflanzen, Säen, Bauen, Mauern. Den Neuangekommenen wies ich in der Regel nur ein Bett, Bücherbrett, Waschgeschirr, Tisch und Stuhl an. Alles übrige, was sie brauchten und sich wünschten, konnten sie sich selbst in der Werkstatt anfertigen [...]. Neben den für alle bestimmten Stunden praktischer Arbeit, an vier Wochentagen von zwei bis dreiviertel fünf Uhr, wurde in der Freizeit an der Zimmereinrichtung emsig gearbeitet.“ (Lietz 1935, S. 135.)

3. *Künstlerische Betätigungen* vielfältiger Art *in einer ästhetischen Umgebung*. Bei Lietz heißt es wörtlich: „In der Gesamtanlage der Heime und ihrer Gärten, dem Bau der Häuser, der Ausstattung der Räume soll das Gesetz von Schlichtheit und Schönheit walten. Mit einfachen Mitteln sollen Musik, Malerei, Bildhauer- und Dichtkunst, mimische Darstellung gepflegt werden und das Leben harmonischer gestalten“ (Lietz o. J., S. 15). Unter seinen Lehrern in Haubinda – dem 1901 gegründeten Landerziehungsheim in Thüringen – wirkte Martin Luserke (1880–1968) auch als Dramaturg und Bühnengestalter. Auf ihn geht der Begriff des Laienspiels zurück (vgl. Badry 1979, S. 160).

4. Kleingruppen in Form von „*Schülerfamilien*“ mit 5–12 Schülern und einem Erzieher als „*Familienvater*“; sowie Entwicklung von – für damalige Verhältnisse – *neuartigen, kameradschaftlichen Beziehungen zwischen Erziehern und Internatsschülern*, was sich z. B. darin äußerte, dass die Schüler *ihren* „*Familienvater*“ mit Vornamen ansprachen und duzten (vgl. Badry 1979, S.157). Lietz schreibt, dass er Einrichtungen wollte, „wo jedes Menschenkind um seiner selbst geachtet, *jedem mit Vertrauen begegnet wird* (Hervorhebung durch W. N.), wo alles in Begeisterung und Opferwilligkeit in den Dienst einer höheren sittlichen Weltordnung und des Vaterlandes gestellt wird“ (Lietz, o. J., S. 14).

5. Ansätze einer Schüler selbstverwaltung – wenn auch mit bescheidenen Rechten. Lietz berichtet wie folgt über die Durchführung eines sog. freien Abends im Ilsenheim, an dem sich die Schulgemeinschaft versammelte:

„Alle drei Wochen tagt diese »Volksversammlung« des Heims bei uns. In der Kapelle (die als Versammlungsort diente, W. N.) sind schon alle Glieder des Heims beisammen, die Kleinsten besonders erwartungsvoll. Ungeduldig wird von ihnen der Leiter abgeholt. Ein Lied wird gesungen [...]. Der Bericht des letzten freien Abends wird verlesen und bei jedem Punkt festgestellt, ob das vor drei Wochen Beschlossene durchgeführt ist. Die beiden »Sprechwarte« berichten ihrem Auftrag gemäß über die Tätigkeit der »Pfadfinder« im Heim. Es sind 12. Sie sind zugleich die unteren Offiziere der freiwilligen Feuerwehr. Jeder von ihnen hat ein besonderes Amt zu erfüllen: als Postmeister, als Gästeführer oder Klassen-, Hof-, Fahrradwarte. Freimütig wird anerkannt oder getadelt. In ähnlicher Weise berichten die Klassenvertreter über das, was zum Nutzen der Allgemeinheit gesagt werden muß. Zunächst sind es Gesuche und Beschwerden irgendwelcher Art, z. B. um Genehmigung zum Markensammeln oder über die Behandlung des Esels und ähnliche. Dann setzt die Besprechung neuer Anträge ein, z. B. über die Feier des Ernte- oder Sedanfestes, die Schulreisen, die Felddienstübungen, kurz über alles, was der Allgemeinheit am Herzen liegt und worüber sie urteilen kann. Jeder, der sich zum Wort gemeldet hat, versucht, so kurz und klar er´s kann, seine Meinung zu sagen, andere stimmen bei, bekämpfen ihn oder stellen Abänderungsanträge. Bei der Abstimmung entscheidet dann die Mehrheit.“ (Lietz o. J., S. 26 f.)

Schüler, die mit besonders verantwortlichen Aufgaben im Rahmen der Selbstverwaltung betraut worden waren, hießen im Ilsenheim – wie schon bei Reddie in Abbotsholme – *Präfekten*. Als Präfekten hatte er z.B. ältere Schüler aus dem Ilsenheim mit nach Haubinda genommen, da es ihm dort zunächst noch an Erziehern mangelte.

Im Interesse einer gesunden Lebensweise, zwecks körperlicher Ertüchtigung und Bildung durch Reisen wurden zahlreiche Wanderungen und Fahrradtouren unternommen. So radelte er u.a. im Jahre 1900 mit seinen Schülern von Ilsenburg über Trier zur Pariser Weltausstellung und zurück durch die Schweiz (Lietz 1935, S. 80).

Es ist in diesem Rahmen nicht möglich, die kreative pädagogische Arbeit von Lietz detaillierter zu behandeln. Ich möchte nur noch über eine Begebenheit sprechen, die deutlich macht, auf welche *Widerstände* er bei der Realisierung seiner Konzeption bei der preußischen Schulverwaltung gestoßen war. Ich erwähnte bereits, dass man seinem Vorhaben keine amtliche Unterstützung zugesagt, aber es auch nicht ausdrücklich verboten hatte. Die fehlende Unterstützung drückte sich z.B. darin aus, dass in den Schulen der Landerziehungsheime zu Lietz' Lebzeiten noch keine Abschlussprüfungen durchgeführt werden durften. Die Schüler konnten aber als Externe die Hochschulreife an einer öffentlichen Oberrealschule bzw. die mittlere Reife an einer Realschule in der preußischen Provinz Hessen-Nassau erwerben.

Infolge des charakterisierten ambivalenten Zustandes kam es zu Konflikten mit der unmittelbar vorgesetzten Schulbehörde in der Grafschaft Wernigerode. Diese verlangte von Lietz, dass er im Unterricht die sog. Vollbibel benutzt. Aber Lietz weigerte sich, weil er eine Schulbibel verwenden wollte und es auch tat. Im dritten Jahr der Existenz des Ilsenheims erschien schließlich der Schulrat aus Wernigerode zur Inspektion, natürlich auch im Religionsunterricht, und zwar bei Lietz selbst. Dort fragte er die Schüler nach dem Vater von Moses – eine recht hinterhältige Frage, weil dieser ja nicht bekannt ist; damit verunsicherte der Schulrat alle Schüler. Er verlangte auch, dass die Schüler die *kleinen und großen Propheten* in der *richtigen Reihenfolge* auswendig aufsagen. Lietz hatte zwar mit den Schülern inhaltlich Wesentliches aus den Schriften dieser Propheten behandelt, aber die Aufzählung in der „richtigen Reihenfolge“ nicht auswendig lernen lassen, was der Schulrat dann hart kritisierte. Er bemängelte ferner in scharfer Form die Leistung eines Schülers in Latein – natürlich auf dem Hintergrund der Tatsache, dass Lietz die Wochenstundenzahl in Latein eigenmächtig gekürzt hatte. Pikant war nur, dass der kritisierte Schüler in der Obertertia – der höchsten Klassenstufe zu dieser Zeit im Ilsenheim – gerade wenige Wochen zuvor in einem ordentlichen preußischen Gymnasium die Obersekunda-Reife (am Ende des 11. Schuljahres) erworben und im Fach Latein die Note „gut“ erhalten hatte. Die Erfüllung der Bitte von Lietz, sich doch einen Einblick in das Lernen der Schüler *am Nachmittag* zu verschaffen, lehnte der Schulrat mit der Bemerkung ab: das interessiere ihn nicht.

So war es denn nicht verwunderlich, dass wenige Wochen später eine *Inspektionsgruppe* aus dem *Ministerium* anrückte, die sich allerdings das gesamte Tagesgeschehen im Ilsenheim gründlich ansah. Nach der Inspektion sagte ihr Leiter, der Geh. Regierungsrat Dr. Post, zu Lietz: „Das ist ja alles recht schön und gut bei Ihnen. Aber sagen Sie mir doch eins. Wie konnten Sie die Dummheit begehen, Ihre Schule in Preußen zu gründen?“ (Lietz 1935, S. 97.)

Lietz ließ sich weder durch die Bedenken der preußischen Schulbürokratie noch durch Schwierigkeiten bei umfangreichen Baumaßnahmen zwecks Einrichtung der Heime beirren, denn „Herr zu sein auf weitem, eigenem Gebiet, auf ihm sich eine eigene kleine Welt, eine Kulturstätte schaffen zu können, reizte mich vor allem.“ (Lietz 1935, S. 104.) Also gründete er weitere Heime:

- 1901 in Haubinda (bei Hildburghausen),
- 1904 in Bieberstein (bei Fulda) und
- 1914 ein Landwaisenheim in Veckenstedt bei Ilsenburg.

Ich möchte abschließend zu dem ersten Schwerpunkt noch darauf verweisen, dass Lietz selbst mit schier unerschöpflicher Energie die praktisch-pädagogischen, betriebswirtschaftlichen und verwaltungstechnischen Aufgaben gelöst hat. Er hat sich auch nicht entmutigen lassen durch Brände in allen drei LEH – in Haubinda (1906)¹, Ilsenburg (1906)² und Bieberstein (1908)³ –, obgleich er dadurch in

¹ Viehstall und gefüllte Scheune.

² Zeichensaal, Werkstätten, ein Familienhaus und ein Teil eines Wirtschaftsgebäudes.

beträchtliche finanzielle Schwierigkeiten geriet. Diese wirtschaftlichen Einbrüche sind insofern bedeutsam, als Lietz deshalb sein Verfahren der Schüleraufnahme nicht ausbauen konnte. Es bestand darin, dass er die Höhe des Elternbeitrags für den Heim- und Schulbesuch eines Kindes aus einer *zahlungskräftigen* Familie so festgesetzt hatte, dass je zwei wohlhabende Elternhäuser das Geld für einen Schüler aus einem armen Elternhaus mit aufbrachten (vgl. a.a.O., S. 173). Über die Erhöhung der „Erziehungskosten“ trotz Schlichtheit der Heime und eigener Produktionsleistungen schreibt er:

- 1898 betragen die jährlichen „Erziehungskosten“ 900 Mark.
- 1908: 1600 M für die Unterstufe und 2000 M für die Ältesten (a.a.O., S. 157).

Weitere Schwierigkeiten erwuchsen Lietz aus den Meinungsverschiedenheiten mit einigen seiner Lehrer – an der Spitze Gustav Wyneken (1875–1964). Dieser trennte sich 1906 von Lietz mit einigen Kollegen [z.B. dem Musikpädagogen August Halm (1869–1929) und dem Laienspielförderer Martin Luserke (1880–1968)] und gründete die Freie Schulgemeinde in Wickersdorf, in der das pädagogische Konzept von Lietz *progressiv weiterentwickelt* worden ist.

Ethischer Idealismus mit religiösem, konservativem und deutschnationalem Einschlag, verbunden mit außerordentlicher Zielstrebigkeit, persönlicher Opferbereitschaft und hohem Engagement für seine Schüler charakterisieren Lietz als Erzieherpersönlichkeit. Sein Vorbild als Lehrer und Erzieher sowie sein großer Einsatz auch bei allen praktischen Arbeiten im Wirtschaftsbereich der Heime begründeten seine hohe Autorität, die er konsequent zur Realisierung seiner Ziele einsetzte. Das von ihm entwickelte und praktizierte Konzept einer neuzeitlichen Gemeinschaftserziehung enthält „pädagogische Mechanismen“, die auch von anderen Gemeinschaften angewendet werden können und genutzt worden sind, wie sich historisch gezeigt hat und wie die nachfolgende Darstellung erkennen lässt. Wer das pädagogische Poem von A. S. Makarenko „Der Weg ins Leben“ kennt, dem werden sicher schon einige Analogien zwischen den konzeptionellen methodischen Elementen in den Landerziehungsheimen von Lietz und in den Kolonien von A. S. Makarenko aufgefallen sein, so dass sich die Frage ergibt:

3. Sind die Analogien zwischen dem Konzept der Landerziehungsheime und Makarenkos Konzept zur Kollektiverziehung zufälliger Natur?

Bei einem Vergleich zwischen den Landerziehungsheimen von Lietz bzw. Wyneken und Makarenkos Kolonie für jugendliche Rechtsverletzer bei Poltava fallen trotz der sehr unterschiedlichen Herkunft der Zöglinge folgende Ähnlichkeiten auf:

1. Sowohl die LEH als auch die Gorkij-Kolonie befanden sich in *ländlicher Abgeschiedenheit* – Makarenko sprach über die Lage seiner Gorkij-Kolonie als einem „Krähwinkel“ bei Poltava (vgl. Makarenko 1972, Bd. I, S. 592).
2. Beide Arten von Erziehungseinrichtungen verfügten über ein erstaunliches Maß an *Selbständigkeit* und *Souveränität* in der *pädagogischen* Führung.
3. Beide Arten von Erziehungseinrichtungen zeichneten sich aus durch die *Verbindung von Lernen und Arbeiten*, wobei die anstrengenden körperlichen bzw. produktiver Arbeiten sowohl eine *erzieherische* als auch *ökonomische Funktion* zwecks Verbesserung oder gar Sicherung der Existenzgrundlagen der Gemeinschaft hatten. Während allerdings bei Lietz die Gartenarbeit der Schüler und ihre handwerklichen Produkte der *Selbstversorgung* dienten, waren einige der von Makarenkos Zöglingen erzeugten Waren (z.B. Fotoapparate und Bohrmaschinen) für den Verkauf bestimmt, was zur materiellen Sicherung der Kommune beitrug; deren Zöglinge hatten ja keine zahlungsfähigen Eltern!
4. In beiden Arten von Erziehungseinrichtungen ging es um *anspruchsvollen Unterricht* und um die Gestaltung eines niveaувollen *kulturellen Lebens* in der Freizeit durch Laienspiel, Musik, Malerei und Sport.
5. Sowohl in den Landerziehungsheimen von Lietz und Wyneken als auch in Makarenkos Kolonien wurden die Schüler bzw. Zöglinge in die Verwaltung der jeweiligen Institution und *Orga-*

³ Großer Brand im Schloss, wobei Dachgeschoss, Turmzimmer mit allen schriftlichen Unterlagen von Lietz und alle Schülerzimmer zerstört worden waren (vgl. Lietz 1935, S. 145ff.).

nisation des Gemeinschaftslebens mit einbezogen, wenn auch auf *unterschiedlichem* Niveau der Selbstverwaltung.

6. Sowohl Lietz als auch Makarenko bemühten sich um ein *kameradschaftliches Verhältnis* zwischen den Lehrern bzw. Erziehern und Zöglingen.
7. Bei beiden finden wir eine *funktionierende Gemeinschaftserziehung*, in der es *klare Forderungen* und *hohe Verantwortlichkeiten, Wettbewerbe und Rechenschaftslegungen, gegenseitige Hilfe und Kritik* gab, wobei im jeweiligen Tätigkeitsspektrum auch *individuelle Neigungen und Begabungen* berücksichtigt und gefördert wurden. Vor allem aber sicherten die Gemeinschaften jedem Mitglied *Schutz und Geborgenheit* und lebten trotz vieler Erschwernisse – speziell in materiellen Aufbauphasen – in einer *positiven Grundstimmung*.

Es sei als 8. Punkt noch ein Problem erörtert, das in den Auseinandersetzungen mit Makarenko besonders nach der Wende 1989/90 eine Rolle gespielt hat, nämlich die *militärischen Organisationsformen* in den Kolonien. Auch hierbei handelt es sich um eine auffällige Analogie zum Lietzchen LEH.

Bei Lietz finden wir nach der oben zitierten Schilderung der „Volksversammlung“, den Hinweis, dass der Leiter damit „vor allem aber ein wichtiges Mittel hat, um zur Selbständigkeit, innerer Anteilnahme am Ganzen, zu Verantwortungsgefühl zu erziehen“ (Deutsche Land-Erziehungsheime, o. J., S. 28). Weiter heißt es dann:

„Ähnlichen Zwecken dienen neben der körperlichen Ertüchtigung auch die Felddienstübungen. Bei ihnen helfen die tüchtigen Jungen, zumeist sind sie zugleich Pfadfinder, als Offiziere mit. Lustig nimmt sich die kleine Armee aus in ihren blauen Spielhosen, den weißen Sweatern, roten Mützen und ihren Waffen, den kleinen Holzgewehren. Das Musikkorps der Trompeter und Flöter übt eifrig und belebt das Ganze beim Marschieren und Stürmen.“ (A.a.O.)

Über dieses konzeptionelle Moment in den LEH von Lietz brauchen wir uns nicht zu wundern, denn Lietz dachte und wirkte als kaisertreuer *deutschnationaler Patriot vor dem I. Weltkrieg*, dem es wie so vielen seiner Zeitgenossen an Erfahrung und Phantasie fehlte, um sich die Grauen eines künftigen Krieges vorzustellen.

Wie wir aus Makarenkos Schriften wissen, existierten auch in seinen Einrichtungen militärische Formen. Die Initiative zu ihrer Einführung war aber nicht von Anton S. Makarenko selbst ausgegangen, sondern von seinem jüngeren Bruder Vitalij. Dieser war nach seiner schweren Verwundung im Ersten Weltkrieg im Frühjahr 1916 als Offizier aus der russischen Armee entlassen worden und hatte als Sport-, Zeichen- und Mathematiklehrer an der Schule seines Bruders in Krjukov eine Anstellung gefunden. Entsprechend seinen Vorstellungen von Disziplin und Ordnung aus seiner Militärzeit führte Vitalij die ihm vertrauten Formen militärischer Organisation und Symbolik ein, obgleich sich Anton als Schulleiter mit der Erklärung: „Ich will hier keine Kaserne [...]“ (Garcia, 1986, S. 189) zunächst dagegen ausgesprochen hatte.

Vitalij Makarenko hat während des Bürgerkrieges auf Seiten der Weißgardisten gekämpft und *emigrierte* nach deren Niederlage über Bulgarien nach Frankreich. Dort fanden ihn die Makarenkoforscher Götz Hillig und Siegfried Weitz 1970, um ihn über seinen Bruder zu befragen. Ein Mitarbeiter der Marburger Makarenko-Forschungsgruppe, der Psychiater Joseph Garcia, schreibt nach seinen Gesprächen mit Vitalij S. Makarenko über dessen Zusammenarbeit mit seinem Bruder an der Schule in Krjukov und dessen zunächst ablehnende Haltung gegenüber militärischen Formen:

„Ein anderer Lehrer, Krylov, überzeugte ihn (also Anton S. Makarenko, W. N.) aber davon, daß eine militärische Organisation an sich nichts Schlechtes sei, daß man sie z.B. in der Pfadfinderbewegung habe. Als Anton Makarenko sah, wie das Konzept funktionierte, gab er seine »pädagogischen« Bedenken auf.“ (Garcia 1986, S. 189.)

Möglicherweise waren es die das *Gemeinschaftsgefühl stimulierenden* militärischen Zeremonien, die Anton S. Makarenko zu ihrer weiteren Nutzung veranlasst haben, wobei auch die Rolle der militärischen Komponente im Leben der damaligen Sowjetunion nach dem Bürgerkriegsgeschehen gesehen werden muss, die sich natürlich im Denken und Fühlen der Jugend widerspiegelte. Vitalij S. Makarenko berichtete weiterhin über seine „militärisch orientierten“ Aktivitäten mit folgenden Worten:

„Warum ich Ihnen (er meint Garcia, W. N.) das erzähle: ich glaube, daß es die Disziplin in der Gor´kij-Kolonie und in der Dzeržinskij-Kommune ohne mich nicht gegeben hätte. Orchester, Wachestehen, Rapport, der Rat der Kommandeure [...] mein Bruder hat die an und für sich un-

bedeutende Idee, die ich rein zufällig eingeführt hatte, einfach weiterentwickelt.“ (Garcia 1986, S. 186.)

Wir können nicht mit Bestimmtheit sagen, ob Vitalij seine Rolle im Punkte „Disziplin in der Gorkij-Kolonie“ zutreffend bewertet oder sich selbst dabei überschätzt; aber sein Anteil an der Einführung der militärischen Formen ist unbestreitbar. Garcia weist in seiner Interpretation zur Erklärung von Vitalij S. Makarenko zurecht darauf hin, dass *Ordnung* und *Organisation* nicht dasselbe sind, d.h., Anton S. Makarenko übernahm die militärische Organisation (also gewisse Formen, W. N.), aber nicht die militärische Ordnung. Die Ordnungen in der Gorkij-Kolonie und in der Dzeržinskij-Kommune stimmten eher mit den Ordnungen der deutschen Landerziehungsheime überein. Denn in beiden Arten von Erziehungseinrichtungen gab es Organe der Schüler- bzw. Zöglingsselbstverwaltung und keine Oberbefehlshaber im militärischen Sinne. Eine originelle Leistung Makarenkos besteht gerade darin, dass er eine funktionierende Verknüpfung zwischen dem Prinzip der demokratischen Selbstverwaltung und dem Prinzip der verantwortlichen Einzelleitung durch Beauftragte des Kollektivs entwickelt hat. Garcia spricht nicht vom Prinzip der Einzelleitung, sondern vom Kaderprinzip (a.a.O., S. 192) – meint aber offensichtlich den gleichen Sachverhalt. Gegen die Verwendung des Wortes „Kaderprinzip“ spricht Makarenkos Prinzip des Wechsels von Unterordnung und Führung, wodurch statische Unterstellungsverhältnisse – etwa eine Unterordnung der Mehrheit unter Kader im Sinne planmäßig entwickelter oder gar privilegierter Führungskräfte – gerade vermieden werden sollten und in Makarenkos Einrichtungen auch tatsächlich vermieden worden sind.

Bereits in den siebziger Jahren tauchte bei mir während meiner Vorbereitungen zu Lehrveranstaltungen in Erziehungstheorie und Geschichte der Pädagogik an der Pädagogischen Hochschule in Güstrow die Frage auf: Sind die Analogien zwischen den LEH und Makarenkos Kolonien zufälliger Natur oder gibt es einen echten Informationszusammenhang zwischen den Konzepten der LEH und denen der Gorkij-Kolonie bzw. Dzeržinskij-Kommune?

Die Antworten auf diese Fragen haben die Wissenschaftler des Makarenko-Referats der Forschungsstelle für Vergleichende Erziehungswissenschaft der Universität Marburg durch ihre höchst verdienstvollen Forschungen gegeben. Götz Hillig fand bei seinen Nachforschungen in Makarenkos Bibliothek, die sich im Makarenko Museum von Kremenčug-Krjukov (Ukraine) befindet, ein Exemplar des 1913 in Moskau erschienenen russischsprachigen Buches mit dem Titel »Die gegenwärtigen pädagogischen Strömungen in Westeuropa und in Amerika« von M. F. Muzyčenko.⁴ – Darin sind folgende Textstellen mit *Anstreichungen* von Makarenkos Hand zu lesen:

„Die Freie Schulgemeinde in Wickersdorf wurde von einer Gruppe von Pädagogen gegründet, die sich von Lietz wegen Meinungsverschiedenheiten getrennt hatten, vor allem bezüglich dreier Punkte: Diese Pädagogen hatten

1. eine freiere Vorstellung vom Religionsunterricht und bestanden auf dessen historischer Vermittlung mit Ergänzungen philosophischer Art; sie forderten
2. die Zulassung eines gemeinsamen Unterrichts von Jungen und Mädchen und erlaubten
3. schließlich größere Mitsprache der Schüler in wirtschaftlichen Fragen der Lehranstalt.

Alle diese Neuerungen wurden in der sich jetzt erfolgreich entwickelnden Wickersdorfer Schule verwirklicht. Die Erfahrungen dieser Privatschulen führten zu derart glänzenden Ergebnissen, daß sich auch die Regierung dafür interessierte. Erst kürzlich hat das Preußische Ministerium für Volksbildung *in einem Wald* (Hervorhebung durch W. N.) ein klassisches Gymnasium mit Internat nach den Prinzipien der Schule von Lietz gegründet. Das ist eine regelrechte Kolonie mit einem Haupt- und vier Nebengebäuden, wo die Schüler in familienähnliche Gruppen aufgeteilt sind...“ (Muzyčenko 1913, S. 203 f.; Einfügung der Ziffern durch W. N.; zitiert nach Hillig 2006, S. 261.)

Die Worte »in einem Wald« bzw. »в лесу« hat Makarenko unterstrichen! Und eben diese Unterstreichung durch Makarenko lässt seinen Brief vom 24. März 1923 an Antonia Pawlowna Sugak – eine Lehrerin in Krjukov, die er für die Arbeit in der ländlichen Gorkij-Kolonie gewinnen wollte – in einem

⁴ Dabei handelt es sich um eine separat gebundene Ausgabe des folgenden Buches: Kapterev, P. F.; Muzyčenko, M. F.: *Sovremennye pedagogičeskie tečenija*, Moskva 1913.

neuen Licht erscheinen. Dieser Brief ist zwar im VII. Band der Werke Makarenkos, die in der DDR erschienen sind, abgedruckt, aber wer konnte damals folgende Zeilen schon hinreichend deuten:

„Übrigens gehen in Deutschland gerade sogenannte Waldschulen, die ebenfalls abgelegen sind und ebenfalls sämtlicher äußerer Anzeichen der gebildeten Gesellschaft entbehren, allen voran.“ (Hillig 2006, S. 261f. und Makarenko 1976, Band VII, S. 480.)

Außerdem sei an dieser Stelle darauf verwiesen, dass vor dem I. Weltkrieg zahlreiche Lehrer aus dem russischen Zarenreich in Deutschland vor allem die reformpädagogisch orientierten Schulen besucht haben. Dafür hat Irina Mchitarjan in ihrer Dissertation „Der russische Blick auf die deutsche Reformpädagogik. Zur Rezeption deutscher Schulreformideen in Rußland zwischen 1900 und 1917“ – verteidigt 1989 in Hamburg – wichtige Belege zusammengestellt. Götz Hillig schreibt in Auswertung dieser Dissertation:

„Russische Erziehungswissenschaftler lasen die Publikationen ihrer deutschen Kollegen, mit denen sie z. T. im Briefwechsel standen, im Original, und durch Übersetzungen wurde diese Literatur auch interessierten Kreisen zugänglich. Hinzu kam eine große Reisetätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern nach Deutschland. Die Zahl der Exkursionen zum Studium der reformpädagogischen Praxis übertraf die Gesamtzahl aller Reisen in andere Länder bei weitem. Hiervon zeugen entsprechende Berichte in einer speziellen Publikationsreihe – »Russkie učitelja za granicej« [Russische Lehrer im Ausland] –, von der 1910–1915 in Moskau sechs Folgen erschienen.“ (Hillig 2006, S. 254.)

In einer Fußnote zu diesem Text vermerkt Hillig einige Zahlen dieser Lehrerbesuche in Deutschland, nämlich: München mit 1778, Dresden mit 1567 und Leipzig mit 575.

Wir können annehmen, dass Makarenko während seiner beiden Ausbildungsphasen zum Lehrer (in der Ausbildung zum Elementarschullehrer in einem einjährigen Kurs 1904/05 in Kremenčug und/oder in dem weiterführenden dreijährigen Lehrerstudium am Lehrerbildungsinstitut in Poltava von 1914 bis 1917) zumindest einen Teil der o. g. Materialien kennen gelernt hat.

Um die reale Menge der Anregungen, die Makarenko aus dem Buch von Muzyčenko empfangen hat, ermessen zu können, müsste man den ganzen Text verfügbar haben. Da dies nicht der Fall ist, können wir nur *grundsätzlich, aber mit Gewissheit feststellen*, dass Makarenko wichtige konzeptionelle Ideen von Lietz und Wyneken für eine *Erziehungsschule in ländlicher Umgebung* kannte.

Es gibt auch noch weitere Beziehungen zwischen den reformpädagogischen Bestrebungen in Deutschland und analogen Bemühungen in Russland, *angeregt durch die Landerziehungsheimbewegung*. So berichtet Götz Hillig u.a. von den Aktivitäten des russischen Pädagogen Stanislav Teofilovič Šacki (1879–1934), der bereits 1905 in der Nähe von Moskau sog. Sommerarbeitskolonien für Kinder aus Moskau eingerichtet hat. Es sei außerdem noch den Leningrader Pädagogen Albert Petrovič Pinkevič (1884–1937) genannt, der 1922 über seine Besuche von Schulen und Pädagogen in Finnland, Schweden und Deutschland geschrieben und Vorlesungen gehalten hat. Er schätzte die FSG Wickersdorf als progressivste deutsche Schule ein und schickte daher seinen Sohn in diese Internatsschule. Außerdem vermutet E. Günther-Schellheimer, dass Makarenko die russischsprachige Ausgabe des Hauptwerkes von Gustav Wyneken „Schule und Jugendkultur“, das 1919 mit einer Einleitung von Šacki erschienen war, kannte (vgl. 2005, S. 69).

Damit ergibt sich die Frage, weshalb Makarenko die deutschen Quellen für seine Konzeption nie angegeben hat? Edgar Günther-Schellheimer bietet dafür eine plausible Antwort an:

„Es wird ihm (gemeint ist Makarenko W. N.) nicht entgangen sein, wie zahlreiche ukrainische und russische Pädagogen von Stalins NKWD verfolgt worden sind, weil man sie beschuldigte, sich auf deutsche Pädagogen zu beziehen, die damals von der Sowjetführung offiziell alle als profaschistisch bewertet wurden.“ (2005, S. 69.)

Wie sehr die Sorgen Makarenkos vor Repressalien im Falle einer Quellenangabe begründet waren, ist durch folgende Fakten belegt:

Den Lesern seines pädagogischen Poems „Der Weg ins Leben“ wird vielleicht noch in Erinnerung sein, dass Makarenko bereits heftige Auseinandersetzungen mit den führenden Vertretern der Sowjetpädagogik seiner Zeit hatte. Nachdem er einen Vortrag vor Vertretern des pädagogischen Olymps – wie er zu sagen pflegte – gehalten hatte, schrieb er:

„Unsere pädagogische Tätigkeit wurde nie auf technischer Logik aufgebaut, sondern immer auf der Logik der Moralpredigt. Das macht sich besonders in der eigentlichen Erziehung bemerkbar; in der Unterrichtspraxis ist es leichter. Eben deshalb fehlen bei uns alle wichtigen Elemente der Produktion: der technologische Prozeß, die Berechnung der Operationen, die Konstruktionen [...] und die Gütekontrolle. Als ich am Fuße des »Olympos« solche Gedanken zaghaft äußerte, warfen die Götter mit Ziegelsteinen nach mir und schrien, das sei eine mechanische Theorie.“ (Makarenko 1972, Band I, S. 593.)

Aber es waren nicht nur die Akademiker, die zunächst Makarenkos Konzeption der Kollektiverziehung abgelehnt hatten. Lenins Witwe, Nadeshda K. Krupskaja, erklärte auf dem 8. Komsomolkongress im Mai 1928 zu Makarenkos Kolonien: „Das ist nicht nur eine bourgeoise Schule, sondern eine Sklavenschule, eine Leibeigenenschule“ (Komsomolskaja Pravda, 1928, Nr. 113, S. 2; zitiert nach Froese 1979, S. 199). In der Zeitung „Kommunist“ wurde Makarenko als „Champion des Rowdytums“ diffamiert, und damit wird verständlich, warum er 1928 *formell* als Leiter der Dzierżinskij-Kommune entlassen worden ist, obgleich er offenbar mangels eines Nachfolgers die Kommune faktisch noch einige Zeit weiter geleitet hat (vgl. Froese, a.a.O.).

Wenn man unter diesen Umständen fragt, wie es dennoch möglich gewesen ist, dass Makarenko so erfolgreich arbeiten konnte, dann sind außer der hilfreichen Beziehung von Makarenko zu Maxim Gorkij vor allem folgende Tatsachen zu berücksichtigen:

Makarenkos Kolonien unterstanden dem Volkskommissariat des Inneren (NKWD) und damit auch der Geheimpolizei. Dort hatte er u.a. aber auch Freunde, die sich mit Sachverstand schützend vor ihn stellten. So zitiert Hillig aus den neuerdings zugänglichen Arbeitstagebüchern von Ivan Afanasevič Sokoljanskij (1889–1960), der die Funktionen eines Oberinspektors und (später) eines Leiters der Einrichtungen für defektive Kinder des Zentrums bzw. Hauptkomitees *Sozialerziehung* in Charkov (der damaligen Hauptstadt der Ukraine) innehatte:

„Das Geheimnis der Disziplin kann von niemanden außer Makarenko und mir enträtselt werden: Makarenko bezüglich der »Rechtsbrecher« und ich bezüglich der Defektiven. Das Geheimnis der Macht des Einflusses von Makarenko liegt in dessen *absoluter Unabhängigkeit* (Hervorhebung von W. N.), die übrigens in erster Linie von mir geschaffen wurde. Das hat nichts mit Angeberei oder Hochmut von meiner Seite zu tun, das ist einfach eine Tatsache. [...] Ich nahm eine ziemlich hohe Position ein, was es mir ermöglichte, Makarenko gegenüber den verschiedensten Schurken, die ihm von allen Seiten zusetzten, zu verteidigen. Ich betone: Makarenko war in seinen Handlungen und Taten gerade in der Zeit, als er experimentierte, völlig frei. [...]

Das Wesen des Geheimnisses besteht darin, dass Makarenko in seinen Handlungen völlig selbständig und unangreifbar war. Makarenko arbeitete hinter einem Rücken, auf den man einschlug und den man dabei zerbrach; doch hinter diesem Rücken wuchs Makarenko zum Genie heran. Es gab nicht nur *einen* „Rücken“, aber mein Rücken befand sich an vorderster Stelle [...]“ (Anm.: Sokoljanskij war 1933 und 1937 u.a. wegen angeblicher Zugehörigkeit zu einer »ukrainischen konterrevolutionären Organisation« bzw. zu einer »antisowjetischen nationalistisch-terroristischen Organisation« inhaftiert worden; W. N.).

„Welche Schlüsse lassen sich aus Makarenkos Erfolgen ziehen? Nur ein einziger – ein Pädagoge muss in seinen Handlungen und Taten völlig selbständig sein“ (Sokoljanskij, zitiert nach Hillig 1993, S. 236/237; zur Bedeutung der Unabhängigkeit eines pädagogischen Leiters vgl. auch Lietz 1935, S. 67 bzw. S. 4 und S. 2 dieses Beitrags).

Es ist vielleicht bekannt, dass Makarenko aufgrund seiner Tätigkeit nicht nur enge Beziehungen zum Volkskommissariat des Inneren (NKWD) in Charkov hatte, sondern von Juli 1936 bis Januar 1937 selbst Stellvertretender Abteilungsleiter für Arbeitskolonien im NKWD der Ukraine gewesen ist. Im Februar 1937 übersiedelte er nach Moskau, wo er als Schriftsteller lebte. Kurz danach erfolgte im Zuge der sog. „Reorganisation“ des sowjetischen Geheimdienstes die Verhaftung und Hinrichtung des Innenministers der Ukraine V. A. Balickij, des ehemaligen Vorgesetzten Makarenkos.

Danach ging eine „Meldung“ bei der Leitung des Allunionschriftstellerverbandes in Moskau ein, die Makarenko der „Kontakte zu Volksfeinden“ beschuldigte, so dass seine Verhaftung drohte. Es ist der *Intervention und Fürsprache* von M. A. Šolochov („Der stille Don“) bei Stalin, die von A. A. Fadeev

(„Die junge Garde“) unterstützt wurde, zu verdanken, dass diese Verhaftung abgewendet werden konnte. Makarenko hatte wahrscheinlich Kenntnis von dieser Gefahr, denn als Mittler zu ihrer Abwendung fungierte Jurij B. Lukin, der sich als Verlagslektor für den Druck der Bücher von Makarenkos engagiert hatte und der mit Šolochov befreundet war (vgl. Bejlinson 2007, S. 102).

Ein Problem – aber für „Regime-Erfahrene“ sicher verständlich – ist die „Hyperparteilichkeit“, mit der Makarenko in seinen letzten beiden Jahren in Moskau in Vorträgen und Rezensionen die Veröffentlichungen anderer Autoren kritisiert hat. Agierte er aus echter Überzeugung oder um sich gegenüber bedrohlichen Verdächtigungen seitens der terroristischen Staatsmacht abzuschirmen? Der seit 1994 in der Bundesrepublik lebende Valentin Bejlinson berichtet über eine Silvesterfeier (1938/39), auf der der Schriftsteller V. V. Versaev am Ende einer kritischen Analyse von Makarenkos Verhalten feststellt, „dass er (also Makarenko) als Mensch am Ende ist, das ist eine Tatsache“ (a.a.O., S. 98). Bejlinson hat seit seinem 12. Lebensjahr Tagebuch geführt und daher auch die Äußerungen Versaevs festgehalten.

Mit dieser noch nicht abschließend bewerteten und vielleicht auch niemals voll aufzuklärenden Zwiespältigkeit in der Persönlichkeit Makarenkos ist natürlich die Frage verbunden: wie stehen oder stellen wir uns heute zu ihm? Im Sinne einer Entscheidungshilfe möchte ich auf folgende Tatsachen hinweisen:

In der bisherigen Darstellung wurde möglicherweise ein einseitiger und zu positiver Eindruck von Lietz als Persönlichkeit erweckt, weil die für mein Vorhaben weniger wichtigen Gesichtspunkte unberücksichtigt blieben, die natürlich zu einem vollständigen Bild von Lietz als Persönlichkeit gehören. Dieses würde dann auch eine ganze Reihe kritischer Einschätzungen erfordern. Es sei nur auf zwei Tatsachen verwiesen, die wir – speziell aus heutiger Sicht – negativ bewerten:

Erstens möchte ich eine *Aufnahmebedingung* für Schüler aus den von Lietz formulierten „Bestimmungen der L. E. He. für Eltern ...“ zitieren:

„Da die Erfahrung gezeigt hat, daß der einheitliche Charakter der Heime nur bei Zusammensetzung der Schülerschaft derselben Abstammung und zwar der indogermanischen zu wahren ist, so können im *allgemeinen* Angehörige anderer Abstammung bei uns nicht aufgenommen werden.“ (Lietz o. J., S. 47.)

Lietz erklärt diese Aufnahmeklausel mit seinen Erfahrungen in Haubinda, wo er jüdische Schüler aufgenommen hatte, über die er in seinen Memoiren schreibt:

„Die halb oder ganz semitischen Schüler zeigten meist wenig Lust und noch geringere Fähigkeit für praktische Arbeit. An geistiger Gewandtheit, Schlagfertigkeit übertrafen sie die Kameraden, die ihnen gegenüber oft schwerfällig und schüchtern erschienen. Besonders deutlich trat das bei den Erörterungen der ganzen Schule über L. E. H.-Angelegenheiten und allgemeine Fragen in der Kapelle (= Versammlungsort, W. N.) zutage. Schließlich kam es dahin, daß außer den Israeliten sich kaum einer an den Debatten beteiligte.“ (1935, S. 115.)

Als es dann auch noch zu Differenzen mit dem angestellten „jüdischen Privatgelehrten“ kam, der nach Auffassung von Lietz gegen ihn „Werbung machte“, kam er zu der oben formulierten Schlussfolgerung, obwohl er durch seinen Vater prinzipiell im Sinne der Ringparabel von Lessings Nathan erzogen worden war, wie er selbst betonte. Die mit Bezug auf die Ringparabel behauptete Toleranz hinderte Lietz allerdings nicht daran, in seinem Buch „Des Vaterlandes Not und Hoffnung“ zu fordern:

„An Stelle des paulinisch-jüdischen Christentums sollte doch endlich die Botschaft Jesus nach den vier Evangelien und die germanisch-deutsche Auffassung dieser Verkündigung bei unsern besten Propheten vom Heilandsänger bis J. G. Fichte, P. de Lagarde und R. Eucken treten.“ (A.a.O., S. 102.)

Bei dem „jüdischen Privatgelehrten“ handelte es sich um den deutsch-jüdischen Philosophen Theodor Lessing (1872–1933), der wegen seiner kritischen Publikationen am 31. August 1933 noch nach seiner Flucht aus Deutschland in seinem Arbeitszimmer in Marienbad von nationalsozialistischen Attentätern erschossen wurde. Dass sich hinter dem Argument von Lietz („Werbung gegen ihn“) prinzipielle Meinungsverschiedenheiten zu weltanschaulichen und politischen Fragen standen, kann hier nur begründet *vermutet* werden.

Die Vermutung stützt sich auf seine Überzeugungen, die er 1919 in seiner Schrift „Des Vaterlandes Not und Hoffnung“ unter dem Stichwort „jüdische Gefahr“ darstellt und mit der Frage abschließt:

„Wie ist der jüdischen Gefahr zu begegnen?

1. Das israelitische Gesetz von der Reinhaltung der Rasse und des Bodens und der Anspruch des jüdischen Volkes auf Kanaan ist in jeder Weise zu begünstigen.

2. Die zionistische Bewegung, welche die Rückkehr der Juden in ihre alte Heimat bezweckt, ist durchaus zu begrüßen und zu fördern. Sie stimmt in jeder Weise mit den Zielen besonnener deutscher Rassenpolitik überein und erstrebt das Beste fürs Judentum sowohl wie fürs Deutschtum.

3. Eine weitere Zuwanderung fremdrassiger, also auch die von Juden, ist zu verbieten. Der Boden des Vaterlandes wird für die Angehörigen unserer Rasse, unserer Kinder und unsere aus der Fremde flüchtigen Stammesgenossen bitter notwendig sein. Kein Quadratmeter ist überflüssig.

4. Juden, welche den Gesetzen des Staates zuwiderhandeln und damit das ihnen gewährte Gastrecht verletzen, sind möglichst aus dem deutschen Vaterlande auszuweisen.

5. Im übrigen muß unser Hauptbestreben sein, uns von den schlimmen Wirkungen jüdischen Geistes und allen, die ihn vertreten – mögen sie auch sein, wer sie wollen, mögen wir sie in diesem oder jenem Lager finden –, gänzlich fernzuhalten, uns nicht durch ihn beeinflussen lassen. Da sollte es nur ein Entweder-Oder geben. Ein Blatt oder Buch, dessen Geist wir für verderblich, dessen Ton wir für unanständig halten, dulden wir nicht in unserem Haus, mag es heißen, wie es will: *Simplizissimus*, *Berliner Tageblatt* oder *Rote Fahne*.“ (A.a.O., S. 113 f.)

Der Text lässt eine *rassistische Orientierung* erkennen, die der nationalsozialistischen Rassenideologie vorarbeitet, auch wenn Lietz nichts von der künftigen Entwicklung ahnen konnte. Bemerkenswert ist ferner, dass er vom „israelitische(n) Gesetz von der Reinhaltung der Rasse“ spricht und mit Hinweisen auf alttestamentarische Bibelstellen (Esra 9, Nehemia 10, Maleachi 2, 10 ff.) begründet. Besonders bedenklich sind schließlich die von ihm geforderten politischen und juristischen Konsequenzen: Ausweisung von Juden, Verbot von „fremdrassigen Zuwanderungen“ und Einschränkung der Pressefreiheit.

Zweitens lassen sich auch bei Lietz die für seine Generation typischen religiösen, moralischen und politischen Überzeugungen finden, die sich in seinem ausgeprägten Nationalismus und in seinem Verhalten als *Kriegsfreiwilliger* und *Theologe* äußern. So hat er bspw. in einer Osterpredigt an der Ostfront im Jahre 1915 die Kämpfe und Leiden von Jesus Christus mit den Kämpfen und Leiden der deutschen Soldaten in den Schützengräben verglichen, um den Kampfeswillen der Truppe zu stärken (vgl. Lietz 1935, S. 198–200). Seine nationalistisch-patriotische Grundhaltung hindert ihn offensichtlich, die Ursachen und den Charakter des Ersten Weltkriegs zu verstehen, denn noch am „Tag der Schlacht bei Jena 1918“ (so hat er seinen Brief datiert!) schreibt er:

„Überfall und Raub unserer Feinde haben diesmal triumphiert. Aber solange noch echter deutscher Geist in deutschen Herzen lebt, ist nicht aller Tage Abend. Lebensaufgabe, Ehrenpflicht und Bestimmung des neuen Geschlechts ist es, den deutschen Schild wieder rein zu waschen.“ (Lietz 1935, S. 208.)

An diese Sichtweise auf die historische Situation am Ende des Ersten Weltkriegs konnte die revanchistische Propaganda der Nazis anknüpfen. Die historisch bedingten und aus heutiger Sicht höchst kritikwürdigen Überzeugungen und antisemitischen Auslassungen von Lietz werden in der Pädagogik der Bundesrepublik *nicht als Grund für eine Abwertung seiner spezifisch pädagogischen Bemühungen* betrachtet und ich weiß auch nicht, ob sie an den gegenwärtig existierenden Hermann-Lietz-Schulen Erwähnung finden und kritisch reflektiert werden.

Auf diesem historischen Hintergrund ist allerdings auch die Kritik von Freya Klier zu hinterfragen, die in ihrem Buch „Lüg Vaterland“ Makarenko vorwirft, dass er sich *nicht* gegen die „Glättung“ seiner Schriften im Stalinschen Sinne gewehrt habe und den „Versuchungen einer Funktionskarriere ebenso erlegen“ sei „wie viele vor ihm und viele danach“ (Klier 1990, S. 45). Das zeugt von geringer Kenntnis seiner realen Lebenssituation und/oder von einer einseitig *politisch motivierten pauschalen Abwertung Makarenkos und seiner pädagogischen Leistungen*. Sie berücksichtigt nicht,

- dass Makarenko vor der Oktoberrevolution Kandidat der Partei der Sozialrevolutionäre gewesen ist (vgl. Hillig 1989, S. 62),

- dass Antons Bruder Vitalij auf Seiten der Weißgardisten gekämpft hatte und als Emigrant in Frankreich lebte (was für Anton S. Makarenko ein Grund zu besonderem Anpassungsverhalten gewesen sein könnte) und
- dass – wie bereits berichtet – Makarenko in den 30er Jahren des vorigen Jahrhunderts ernsthaft um sein Leben bangen musste.

Weiterhin ist zu den Vorwürfen von Klier zu bemerken,

- dass die meisten „Glättungen“ oder „Stutzungen“ der Texte Makarenkos erst nach seinem Tode erfolgt sind – wie hätte er sich dagegen wehren sollen?
- Außerdem kann man Makarenko keinen besonderen Ehrgeiz für Karrieren im sowjetischen Partei- oder Staatsapparat nachsagen, denn er war nur relativ kurze Zeit (Juli 1936–Januar 1937, also ein halbes Jahr) Stellvertretender Abteilungsleiter für Arbeitskolonien im NKWD der Ukraine und einen Antrag auf Aufnahme in die KPdSU hat er erst kurz vor seinem Tode 1939 gestellt; die Bestätigung seiner Aufnahme hat er nicht mehr erlebt.

Wir sollten also *zwischen* Herkunft und zeitbedingten politischen und weltanschaulichen *Irrtümern, Vorurteilen* und *Einstellungen* von Lietz bzw. Makarenko *und* ihren *wegweisenden pädagogischen Leistungen* deutlich unterscheiden, zumal *beide Konzepte* in *modernisierten Fassungen bis in die Gegenwart hinein wirken*.

4. Zum Weiterwirken beider Konzeptionen bis in die Gegenwart

Zu den Landerziehungsheimen ist zu bemerken, dass sie in Deutschland auch die Zeit des Faschismus überdauert haben, was wegen der nationalistischen und antisemitischen Momente ihrer Konzeption verständlich ist. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurden in der Bundesrepublik und in der Schweiz die Internatsschulen in freier Trägerschaft nach einem *demokratisierten und modernisierten Konzept* auf der Grundlage der Lietzschen Ideen erfolgreich weitergeführt. Gegenwärtig gehören 15 Internatsschulen zur Vereinigung Deutscher Landerziehungsheime, darunter auch die Hermann-Lietz-Schule in Haubinda bei Hildburghausen, die nach der Wende wieder in den alten Gebäuden wirksam ist, und das Landschulheim Grovesmühle in Veckenstedt am Harz, in dem Lietz einstmals ein Waisenheim gegründet hatte.

Noch erstaunlicher aber ist zweifellos die Tatsache, dass wesentliche Elemente der von *Makarenko weiterentwickelten Konzeption der Gemeinschaftserziehung* in verschiedenen Ländern und unter unterschiedlichen gesellschaftlichen Bedingungen erfolgreich angewendet worden sind.

So hat Götz Hillig festgestellt, dass die Publikationen von *Schazki* zur deutschen Landerziehungsheimpädagogik die *Konzeption der Kibbutzerziehung* in Israel mit beeinflusst haben, also nicht nur der Wiener Psychologin und Pädagogin Siegfried *Bernfeld* (1892–1953), der mit Wyneken Ideen-Austausch pflegte, als „geistiger Vater“ der Kibbutzerziehung gelten kann (vgl. Hillig 2005, S. 260). Außerdem ist bereits 1941 eine neuhebräische Ausgabe von Makarenkos pädagogischem Poem „Der Weg ins Leben“ erschienen.

Es ist m. E. sehr wichtig und verdienstvoll, dass Hillig schreibt:

„Von der erziehungshistorischen Forschung wurde bisher allerdings völlig außer acht gelassen, dass nicht nur Bernfeld, sondern auch Makarenko auf Wynekens Erfahrungen in dessen »Freie(r) Schulgemeinde Wickersdorf« und den daraus gezogenen Schlussfolgerungen aufbaute. Übrigens verwandte Makarenko bis etwa 1927 – in deutlicher Absetzung zum sowjetischen Terminus »Kollektiv« – Wynekens Begriff »Gemeinde« (obščina), so dass Wyneken gewissermaßen als der »Stammvater« der damals in der Sowjetukraine (Gorkij-Kolonie) und in Palästina (Kibbutz) entwickelten Konzeption der Gemeinschaftserziehung gelten kann.“ (Hillig 2003, S. 199 f.)

Auf den Umstand, dass Wyneken zeitweilig Mitarbeiter von Lietz gewesen ist, sei in diesem Zusammenhang noch einmal hingewiesen.

Ebenso interessant sind sicher *drei weitere* Einrichtungen, die in ihrer Arbeit bewusst auf theoretische Positionen von Makarenko zurückgegriffen haben, nämlich:

1. der Verein „Synanon e. V.“ in Berlin-Kreuzberg und Fleckenbühl bei Kassel;
2. die kirchliche Jugendgruppe von Pfarrer Dietrich Lauter in Neuhofen bei Ludwigshafen und

3. das Erziehungsheim Bøgholt bei Kopenhagen unter der Leitung von Harald Rasmussen in den 70er Jahren des vorigen Jahrhunderts.

Betrachten wir diese drei Einrichtungen im Einzelnen:

Der Verein „Synanon e. V.“ nimmt suchtabhängige hilfeschuchende Personen auf, die in gemeinschaftlicher Arbeit

- ohne Drogen, Alkohol oder sonstige Suchtmittel,
- ohne Gewalt und deren Androhung sowie
- ohne Tabakrauchen

einen Weg in ein abstinentes und selbständiges Leben anstreben. Der Verein schuf in der Bundesrepublik mehrere Wohnanlagen und Zweckbetriebe (Transportunternehmen für Umzüge, Druckerei, landwirtschaftliches Hofgut in Fleckenbühl mit Töpferei usw., eine Reitschule in Berlin-Karow). Für seine Verdienste wurde der Verein mehrfach geehrt; so erhielt z.B. der Vorstandsvorsitzende des Vereins, Uwe Schriever, 2005 das Bundesverdienstkreuz.

Als unmittelbar nach dem Fall der Mauer eine Mitarbeiterin der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR den Verein in Westberlin besuchte und den Leiter der Einrichtung Ingo Warnke nach dem *Konzept der sozialpädagogischen Arbeit* des Vereins fragte, antwortete dieser: „Lest doch Euren Makarenko“ (Günther-Schellheimer 2005, S. 73).

Einen zweiten eindrucksvollen Beleg für die Anwendbarkeit konzeptioneller Prinzipien Makarenkos auch außerhalb der Sowjetunion bzw. von Einrichtungen für jugendliche Rechtsverletzer liefert Jugendpfarrer Dietrich Lauter aus Neuhofen bei Ludwigshafen. Um zu einem richtigen Verständnis seiner Erfahrungen zu gelangen, möchte ich ihn zitieren:

„Seit 1977 war ich Pfarrer in Neuhofen, einer Dorfgemeinde am Stadtrand der Industriestadt Ludwigshafen am Rhein, mit 7000 Einwohnern, von denen etwa 4200 zur protestantischen Kirche gehörten. Von Anfang an hatte ich versucht, Jugend- und Kindergruppen zu gründen und Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen für diese Gruppen zu suchen. Dabei ging es mir nicht in erster Linie um die religiöse Erziehung der Jugend, sondern darum, ihnen in Gruppenarbeit und Freizeitarbeit einen Lebensraum zu schaffen, in dem sie lernen konnten, Freizeit sinnvoll zu gestalten, Verantwortung zu übernehmen und ihren Horizont zu erweitern. Ich hatte vor allem mit den Problemen der Überflussgesellschaft zu kämpfen (Konsumorientierung, mangelndes Durchhaltevermögen, Aggressionen [...]) und suchte nach Wegen, die Trägheit zu überwinden, die Jugendlichen zu motivieren, Schwung und zielstrebige Orientierung in die Arbeit zu bringen. Anerkennung fand diese Arbeit zunächst wenig. Die Erwachsenen-Gemeinde beschwerte sich, dass ich zu viel Zeit für die Jugendarbeit verwendete, die liberalen Laissez-Faire-Pädagogen fanden meine Arbeit zu organisiert, warfen mir autoritäre Strukturen vor, neideten mir den sich einstellende Erfolg, die Frommen fanden meine Arbeit zu liberal, zu wenig religiös missionierend, zu politisch.“ (Lauter 1993, S. 130/131.)

Lauter begründet seine konzeptionelle Entscheidung wie folgt:

„Nahezu alle haupt- und ehrenamtlich in Kindergarten, Heimen, Schule und Jugendarbeit Tätigen beklagen die Verschlechterung der Atmosphäre. Grobe Ausdrucksweise, ein oft unangenehmer Ton, ordinäres Benehmen, mangelnde Rücksichtnahme, Unterdrückung von Schwächeren, Belästigungen, lautstark vorgetragene Ansprüche und die Unfähigkeit, zuzuhören und sachlich zu diskutieren werden genannt. Auch die Kinder und Jugendlichen selber leiden darunter.“ (1993, S. 154.)

Die entscheidenden Impulse für sein neues Konzept der kirchlichen Jugendarbeit erhielt er aus dem Pädagogischen Poem Makarenkos, von dem er 20 Exemplare aus der DDR kaufte, um auch seine Mitarbeiter damit vertraut zu machen (vgl. Lauter 1993, S. 131). Er orientierte sich an Makarenkos Prinzipien und wies ausdrücklich darauf hin, dass man auf die *militärischen Formen in der Gemeinschaftserziehung durchaus verzichten kann* und sie trotzdem funktioniert – immerhin hatte er ja auch Kriegsdienstverweigerer unter seinen Jugendlichen. An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich auch Makarenkos Begeisterung für militärische Formen in Grenzen gehalten hat; er schreibt nämlich:

„Ich bin ein Gegner des ständigen Marschierens, für das sich einige junge Pädagogen begeistern: Geht man in den Speisesaal, wird marschiert, geht man zur Arbeit, wird marschiert, immer wird marschiert. Das ist weder schön noch notwendig.“ (Makarenko 1969, Band V, S. 134.)

Aber ein Punkt in Makarenkos Konzept erscheint Lauter besonders wichtig, nämlich die Entwicklung und bewusste Eröffnung von Perspektiven, denn er schreibt:

„Ohne [...] Perspektiven, ohne eine optimistische gesellschaftspolitische Zielvorstellung, die sich an Werten wie Solidarität, Kollektivität, Gerechtigkeit orientiert, ist keine Pädagogik im Sinne Makarenkos denkbar.“ (A.a.O., S. 139). Er fügt hinzu:

„Es fehlt die Vision einer besseren Welt, die Massen von jungen Menschen begeistern könnte, es gibt keine glaubwürdige Organisation, der sie sich anschließen könnten. Es gibt derzeit kaum einen perspektivischen Entwurf für die Welt – ja wir fragen uns: kann es einen solchen überhaupt noch geben?“ (Ebd., S. 41).

Als drittes Beispiel einer erfolgreichen humanistischen Gemeinschaftserziehung sei das Staatliche Erziehungsheim in Bøgholt bei Kopenhagen kurz vorgestellt. Dieses Heim wurde vom ehemaligen Rektor des Sozialpädagogischen Seminars Kopenhagen Harald Rasmussen 1974 übernommen, nachdem es „eine schwere pädagogische Niederlage in seiner Arbeit mit jugendlichen Kriminellen und Drogensüchtigen erlitten hatte“ und daher aufgegeben werden sollte (vgl. Rasmussen 1993, S. 108).

Rasmussen hatte sich bereits seit mehr als zehn Jahren mit Schriften Makarenkos beschäftigt und ein Lehrbuch zur Sozialpädagogik geschrieben, das u.a. auf seinem Studium von Makarenkos Werken basierte (vgl. a.a.O., S. 109). Er hat übrigens an der Humboldt-Universität zu Berlin bei Eberhard Mannschatz promoviert. Bevor die Arbeit im Erziehungsheim Bøgholt begann, hatte Rasmussen sich auch mit anderen Konzeptionen beschäftigt; mit seinen Kollegen war er dabei zu der Erkenntnis gelangt:

„Die amerikanisch beeinflusste Kleingruppenpsychologie z.B. war von laboratorienhaften Experimenten und freudianischem Gedankengut geprägt, was meilenweit von den Realitäten der Entwicklung sozialer Beziehungen zwischen Zöglingen eines Erziehungsheimes wie des unseren lag.“ (A.a.O., S. 109.)

Nach der Rekonstruktion des Heimes wurde es im Spätsommer 1974 wiedereröffnet. Es nahm 30 schwererziehbare Kinder und Jugendliche beiderlei Geschlechts auf, die – ähnlich wie 1920 in Makarenkos Kolonie in Tribby bei Poltava – einen „Haufen“ bildeten, d.h. eine Menge von Personen, die durch gestörte soziale Beziehungen und Existenzprobleme belastet waren, was sich in verschiedenen devianten Verhaltensweisen äußerte:

„Von dem Augenblick an, wo sie durch die Tür traten, waren Unruhe und Zwiespalt sofort spürbar. Sofort fing ein Kampf um den eigenen Status an. Mit einer lauten, drohenden Haltung, mit Prahlereien, Schimpfwörtern und Fluchen wollten sie einander und besonders den Mädchen ihre Härte demonstrieren. Sie sagten den Pädagogen geradeheraus, dass sie hier nicht lange bleiben würden, ja nicht einmal für ein paar Stunden, um ihre ablehnende Haltung der Institution gegenüber unmissverständlich kundzutun.“ (A.a.O., S. 112.)

Um überhaupt über den Tag und die nächste Nacht zu kommen, wandten Rasmussen und seine Mitarbeiter jene Methode an, auf die auch Makarenko in ähnlichen Situationen zurückgegriffen hatte: die *unabdingbare Forderung*:

„Mit wenigen Sätzen hieß ich die Neuankömmlinge in Bøgholt willkommen und begann, ihnen mitzuteilen, wie sich ihr Alltag hier gestalten würde. Wie aus einem Munde unterbrachen sie mich. »Wir wollen keine Schule, das ist tote Hose; und in die Werkstätten wollen wir auch nicht. Nur Schwachköpfe arbeiten; wenn uns etwas fehlt, holen wir's uns einfach« (so die Mädchen).

Ich antwortete nicht darauf, ließ mich auf keine Diskussion ein. Den Zeitpunkt dafür wollte ich mir selbst aussuchen. Ich wandte mich an die zwei anwesenden Sozialpädagogen und bat sie, den Zöglingen ihre Zimmer und die Duschräume zu zeigen. »Alle bleiben heute in den Gebäuden ihrer Abteilung; wenn wir zu Abend gegessen haben, gibt's Sportfilme. Morgen um sieben Uhr stehen wir auf, und dann beginnt der Alltag.«

Am Spätnachmittag versuchten drei davonzulaufen, kamen aber nicht vom Gelände herunter, da sie von Pädagogen in Empfang genommen wurden, die schon auf sie gewartet hatten. Ohne Kommentar wurden sie zurückgeleitet.“ (A.a.O., S. 112.)

In den nächsten Tagen galt es immer wieder durch klare *Forderungen* bezüglich Aufstehen, Waschen, Frühstücken, Unterricht besuchen, in den Werkstätten arbeiten usw. das erforderliche *Tages-*

regime durchzusetzen, wobei aber nur bei Gefahr von Gewaltausbrüchen, beim Zotenreißen und Beleidigungen der Mädchen o.ä. Disziplinierungsmittel eingesetzt wurden.

„Nach etwa zwei Wochen begannen unsere neuen Bewohner ruhiger zu werden. Da kam ein neuer »Haufen« von zehn Zöglingen derselben Sorte [...]. Diesmal ging es aber schon leichter, die negativsten Elemente unter ihnen zur Einsicht zu bringen, dass gewisse Regeln unbedingt eingehalten werden müssen. Und noch leichter ging es, als der dritte »Haufen« fünf Wochen nach den ersten Zöglingen ankam. Dieser wurde von den »alten« Zöglingen sogleich informiert, warum sie in Bøgholt blieben, die Schule, die Werkstätten usw. besuchten. Hauptargument war, dass die Freizeitaktivitäten hier etwas taugten [...]. Alle mussten damals an den *schwerpunktmäßig sportlich bestimmten Aktivitäten* teilnehmen (Hervorhebung durch W. N.). Es war Jahre nicht mehr vorgekommen, dass Pädagogen solche Forderungen an sie gestellt hatten. Die zu dieser Zeit herrschende pädagogische Richtung legte den Akzent auf die Motivierung durch Gespräche und ließ den Kindern und Jugendlichen die »freie Wahl«, sich für die eine oder andere Aktivität zu entscheiden oder eben überhaupt nicht teilzunehmen.“ (A.a.O., S. 113.)

Natürlich versuchte gelegentlich ein Zögling, sich vorm Unterricht zu drücken, indem er sich frühmorgens krank meldete. In solchen Fällen, in denen auch nicht immer gleich zu erkennen war, ob der oder die Betreffende simulierte, wurden sie aufmerksam und fürsorglich wie Kranke behandelt; sie mussten im Bett bleiben, Fieber messen, Tee trinken usw.; dabei zeigte sich, dass die *Simulanten* ihre Rolle nicht länger als zwei Tage durchhalten konnten.

Es wurde strikt darauf geachtet, dass in Fällen von Diebstahl in Geschäften die Diebe in Begleitung eines Pädagogen die gestohlenen Sachen zurückbrachten. Die Einhaltung der Norm („wir stehlen nicht“) gehörte in Rasmussens Erziehungsheim mit zu den unabdingbaren Forderungen. Auf diese Weise gelang es, die Diebstähle zu reduzieren und weitgehend einzudämmen. Dass manche Zöglinge ihre Drohung, auszureißen, gelegentlich auch verwirklichten, ist nicht verwunderlich. Im Unterschied zu früheren Heimen machten die Ausreißer allerdings in Bøgholt die Erfahrung, dass sie *nicht beschimpft*, sondern im besorgten Ton nach den Gründen ihres Ausreißens befragt wurden, wenn sie sich wieder eingefunden hatten. Die verständnisvolle Behandlung führte dazu,

„dass es fast zur Norm wurde, im Falle des Ausreißens mindestens einmal am Tage anzurufen, um wenigstens ein Lebenszeichen zu geben. Der Anruf führte nicht selten dazu, dass die oder der Betroffene um Geld bat, um nach Bøgholt zurückfahren zu können. Besonders die fortgelaufenen Mädchen waren überzeugt davon, dass ich als Heimleiter so besorgt um sie war, dass ich nicht schlafen konnte. Deshalb konnten sie um zwei oder drei Uhr nachts anrufen, um mir zu versichern, dass sie in ein paar Tagen wiederkommen würden. Oft kamen sie dann am Tag nach dem Gespräch“ (a.a.O., S. 113).

Rasmussen berichtet darüber, dass es auch eine Studie zur Dauerhaftigkeit der pädagogischen Wirkungen des Erziehungsheimes von Bøgholt gegeben hat, die belegt, dass zum Untersuchungszeitpunkt

- mehr als Dreiviertel der ehemaligen Zöglinge nicht wieder straffällig geworden sind;
- mehr als die Hälfte der Zöglinge drei oder fünf Jahre Weiterbildung hinter sich gebracht haben; und
- eine bedeutende Zahl der ehemaligen Zöglinge in verschiedenen gesellschaftlichen Organisationen Vertrauensämter innehaben.

Mit diesen Ergebnissen lag Bøgholt weit über dem, was in anderen Erziehungseinrichtungen Dänemarks erreicht wurde.

Ich hoffe, dass mit diesen Ausführungen deutlich geworden ist, dass Hermann Lietz pädagogische Ideen und Methoden entwickelt und erprobt hat, die weit über seine ursprünglichen Absichten (nämlich einer Verbesserung von Schulen) hinaus in unterschiedlichen Varianten wirksam geworden sind und damit auch unter diesem Aspekt unsere volle Wertschätzung verdienen, wobei wir natürlich die Grenzen der Lietzschen Konzeption nicht übersehen wollen.

Clara Zetkin wertete die *pädagogische* Komponente in den Landerziehungsheimen recht hoch, wengleich sie dabei wohl vor allem die Wickersdorfer Schulgemeinde im Blick hatte, in der speziell die *demokratischen Elemente in der Konzeption von Lietz* weiterentwickelt worden waren. Sie schrieb:

„Die pädagogische Wertung der Selbsterziehung und Selbstentscheidung als Mittel der Selbsterziehung findet ihren Ausdruck in der Praxis der Landerziehungsheime. Diese stellen meiner Ansicht nach die reifste, höchste Frucht der bürgerlichen Pädagogik dar, [...]. Die gut geleiteten Landerziehungsheime haben – um diesen Ausdruck zu gebrauchen – eine demokratische Verfassung, und den Zöglingen steht von frühem Alter an und in steigendem Maße das Recht der Mitberatung und Mitbestimmung in allen Angelegenheiten zu, die sie angehen. Das ganze Leben der Landerziehungsheime untersteht mit in weitestem Umfange der Entscheidung der Zöglinge, wie auch der Unterricht vor allem auf Selbstbetätigung gestellt ist.“ (Zetkin 1983, S. 238; vgl. auch Krupskaja 1967, S. 334.)

Nach meiner Auffassung bedeutet die demokratisch entwickelte Landerziehungsheimkonzeption nicht nur einen *Fortschritt* für das Schulwesen, sondern für Erziehung überhaupt, der sich in folgenden Positionen zusammenfassen lässt:

1. Humanistische Erziehung erfordert *grundsätzlich* eine *Gemeinschaftserziehung*, die jeder heranwachsenden Persönlichkeit vielfältige *Möglichkeiten* zur Betätigung bietet, aber auch *Grenzen* im Interesse eines friedlichen Zusammenlebens und psychisch gesunder Persönlichkeitsentwicklung setzt.
2. Die Bildung von Gemeinschaften entspricht einem basalem Bedürfnis der Menschen; es kommt deshalb darauf an, in den Kinder- und Jugendgruppen, die sich auch vielfach spontan bilden, *humanen Normen des Umgangs miteinander* Geltung zu verschaffen und die Gruppen auf *menschlich wertvolle Tätigkeitsziele* zu orientieren, wobei hinreichende Freiräume für die Entwicklung wertvoller *individueller Interessen und Neigungen* bestehen müssen.
3. Gemeinschaften haben dann eine entwicklungsfördernde Wirkung, wenn die Organe der Selbstverwaltung (z.B. Wehrlis „Vereinsrat“ und „Haushaltungsrat“ oder die „Beratungen in der Kapelle“ bei Lietz oder der „Rat der Kommandeure bzw. Brigadiere“ bei Makarenko) funktionieren, wobei folgende Erkenntnisse zu beachten sind:
 - a) Das Prinzip der wechselseitigen Führung und Unterordnung, um *sowohl* die Fähigkeit zur Wahrnehmung von persönlicher Verantwortung *als auch* zur Einordnung (Gemeinschaftsfähigkeit im umfassenden Sinne) zu entwickeln;
 - b) das Prinzip der Verbindung von Unterricht, produktiver Arbeit, Sport und künstlerischer Betätigung im Rahmen gemeinsamer Lebensgestaltung;
 - c) die Ableitung von Forderungen aus der „eiserne Logik des menschlichen Zusammenlebens“ (Alfred Adler 1870–1937; zitiert nach Ansbacher/Ansbacher 1982, S. 136), insbesondere des gemeinsamen Arbeitens und Lernens, was Willkür verbietet und freiwillige Disziplin fördert;
 - d) Achtung und Förderung jedes Gemeinschaftsmitgliedes unabhängig von seiner Herkunft und Vergangenheit (Schutz vor Mobbing und Schikanen!);
 - e) Entwicklung einer öffentlichen Meinung im Sinne humaner Normen und einer optimistischen Grundstimmung;
 - f) Entwicklung wertvoller kollektiver Traditionen und erstrebenswerter Perspektiven, die das Handeln stimulieren und orientieren.

Ich halte es für wünschenswert, wenn sich Theoretiker und Praktiker der Erziehung in der Bundesrepublik auf die Erkenntnisse zur humanistischen Gemeinschaftserziehung besinnen würden, um sie zum Wohle unserer Kinder und Jugendlichen zu nutzen – speziell im Praxisbereich der Sozialpädagogik (s. Naumann 2011). Vielleicht helfen die vorgetragenen Einsichten in die *historischen Zusammenhänge*, um die nach der Wende 1990 nicht nur im Osten Deutschlands verbreiteten Vorbehalte gegenüber der Gemeinschaftserziehung abzubauen – man kann ja entsprechend vorliegender Erfahrungen die Fehler von Lietz, Makarenko und ihren missverstehenden Kritikern oder missverständlichen Anhängern vermeiden!

Literatur

- Ansbacher, Heinz; Ansbacher, Rowena (Hrsg.): Alfred Adlers Individualpsychologie. Eine systematische Lehre in Auszügen aus seinen Schriften. 3., ergänzte Auflage, Ernst Reinhardt Verlag, München/Basel 1982.
- Badry, Elisabeth: Die Gründer der Landerziehungsheime. In: Klassiker der Pädagogik II. Von Karl Marx bis Jean Piaget. Herausgegeben von Hans Scheuerl, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1979.
- Bejlinson, Valentin: A. S. Makarenko in Moskau. Die beiden letzten Lebensjahre. In: Jahrbuch für Forschungen zur Geschichte der Arbeiterbewegung 2007/II, NDZ GmbH, München Mai 2007.
- Froese, Leonhard: Anton Makarenko (1888–1935) In: Klassiker der Pädagogik. Herausgegeben von Hans Scheuerl, C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung, München 1979.
- Günther-Schellheimer, Edgar. Makarenko in meinem Leben. NORA Verlagsgemeinschaft Dyck & Westerbeide, Berlin 2005.
- Garcia, Joseph: Individuum in der Pädagogik aus der Sicht eines Außenseiters. In: Makarenko-Diskussionen International. Protokoll des 2. Marburger Gesprächs (1.– 4. Mai 1986). Herausgegeben von Götz Hillig und Siegfried Weitz, Minerva-Publikation, München 1989.
- Goethe, Johann Wolfgang v.: Wilhelm Meisters Wanderjahre. In: Poetische Werke, Romane und Erzählungen III. Berliner Ausgabe, Band 11. Aufbau Verlag, Berlin/Weimar 1976.
- Heim, Dieter: Hermann Lietz und sein Landerziehungsheim Haubinda. In: Hermann Lietz-Schulen – Die ersten 100 Jahre, Hrsg.: M. Gumtau u.a., Hildburghausen 1998.
- Hillig, Götz: Eine Jugend in Russland. In: Makarenko Diskussionen International. Protokoll des 2. Marburger Gesprächs (1.– 4. Mai 1986). Herausgegeben von Götz Hillig und Siegfried Weitz, Minerva-Publikation, München 1989
- Hillig, Götz: „Zumindest gibt es in Wickersdorf keinen Kaiser, keinen Gott und keine Kaserne...“ Vier Zeugnisse aus Sowjetrußland und der Sowjet-Ukraine über die Freie Schulgemeinde Wickersdorf (1922–1925), eingeführt, übersetzt und kommentiert von Götz Hillig. Jahrbuch für Historische Bildungsforschung 2006, Verlag Julius Klinghardt, Bad Heilbrunn/Obb. 2006.
- Hillig, Götz: Erziehung im Kibbutz – Ein Überblick für Pädagogen in der postsowjetischen Ukraine. In: Tertium Comparationis, Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. Vol 9, No 2, pp 188–222, 2003; Waxmann Verlag GmbH 2003 (online: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=2940; Zugriff: 04.10.13).
- Hirzel, Karl: *Stichwort*: Fellenberg. In: Schmid, Karl A. und andere: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Band 2, Fues's Verlag, Leipzig 1878, S. 419.
- Klier, Freya: Lüg Vaterland. Erziehung in der DDR. Kindler Verlag, München 1990.
- Krupskaja, Nadeshda Konstantinowna: Sozialistische Pädagogik. Band 1, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1967.
- Lauter, Dietrich: Makarenko in der kirchlichen Jugendarbeit – Bericht über einen Versuch. In: Makarenko-Diskussionen International. Protokoll des 2. Marburger Gesprächs (1.– 4. Mai 1986). Hrsg.: Götz Hillig und Siegfried Weitz, Minerva-Publikation, München 1989.
- Lauter, Dietrich: Makarenko, ohne Perspektive? In: Makarenko Studien International. Makarenko in Ost und West Teil II, td publications. München 1993.
- Lietz, Hermann: Deutsche Land-Erziehungs-Heime – Grundsätze und Einrichtungen. Zickfeldt. Osterwieck am Harz (ohne Jahresangabe).

- Lietz, Hermann: Emlohstobba – Roman oder Wirklichkeit? Bilder aus dem Schulleben der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft? Rudolf Lassahn (Hrsg.), Heinsberg 1997.
- Lietz, Hermann: Ein Tag im Schulstaat Emlohstobba. Ferd. Dümmlers Verlagsbuchhandlung. Berlin 1897.
- Lietz, Hermann: Des Vaterlandes Not und Hoffnung. Gedanken und Vorschläge zur Sozialpolitik und Volkserziehung. Verlag des Landes-Waisenhauses an der Ilse 1919.
- Lietz, Hermann: Lebenserinnerungen. Neu herausgegeben und durch Briefe und Berichte ergänzt von Alfred Andreesen. Hermann Lietz Verlag. Weimar 1935.
- Makarenko, Anton Semjonowič: Werke. Band I, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1972 (4. Auflage).
- Makarenko, Anton Semjonowič: Werke. Band II, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1977 (5. Auflage).
- Makarenko, Anton Semjonowič: Werke. Band V, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1969 (5. Auflage).
- Makarenko, Anton Semjonowič: Werke. Band VII, Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1976 (3. Auflage).
- Makarenko, Anton Semjonowič: Gesammelte Werke, Band VII; Marburger Ausgabe; Otto Maier Verlag Ravensburg 1976.
- Müller, J. L.: Goethes Beziehungen zu Schnepfenthal. In: Schnepfenthäler Nachrichten Nr. 2/1932.
- Naumann, Werner: Sozialpädagogik – Umriss einer erziehungswissenschaftlichen Disziplin und Prinzipien ihrer praktischen Anwendung. Logos Verlag, (4. Auflage) Berlin 2011.
- Niekammer, Paul: Niekammer's Güter-Adressbücher Band I, Pommern, Leipzig 1919.
- Rasmussen, Harald: Zur Rezeption Makarenkos in Dänemark. Der Praxisversuch im staatlichen Erziehungsheim Bøgholt. In: Makarenko Studien International. Makarenko in Ost und West Teil II, td publications. München 1993.
- Rieke: Wehrlianstalten. In: Schmid, Karl A. und andere: Encyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens. Bd. 10, Fues's Verlag, Leipzig 1887.
- Weitz, Siegfried: Makarenko als Pädagoge – Versuch einer Standortbestimmung. In: Makarenko-Diskussionen International. Protokoll des 2. Marburger Gesprächs (1–4. Mai 1986). Hrsg.: Götz Hillig und Siegfried Weitz, Minerva-Publikation, München 1989.
- wikipedia: Theodor Lessing: de.wikipedia.org/wiki/theodor_Lessing (letzter Zugriff am 14.01.2020).
- 200 Jahre Salzmannschule Schnepfenthal (1784–1984). Gothaer Museumsheft, Sonderheft 1, Redaktion: Erwin Deimling und Dr. Jürgen Küster, Gotha 1984.
- Zetkin, Clara: Revolutionäre Bildungspolitik und marxistische Pädagogik. Ausgewählte Reden und Schriften. Eingeleitet und erläutert von Gerd Hohendorf. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin 1983.