

Mette Duffy

## Perestrojka und Psychologie in der Sowjetunion

### Bericht über einen halbjährigen Forschungsaufenthalt

#### I. *Einleitung*

Was haben Perestrojka und Psychologie miteinander zu tun? Warum ist — 70 Jahre nach der Oktoberrevolution — eine revolutionäre Rekonstruktion der sowjetischen Gesellschaft notwendig? Welche Rolle spielt die Psychologie in diesem Prozeß? Wie wirkt sie mit anderen Sozial- und Humanwissenschaften zusammen? Mit diesen umfassenden Fragen fuhr ich 1988 in die Sowjetunion. Ich hatte die Möglichkeit erhalten, für ein halbes Jahr am Institut für Gesellschaftswissenschaften (ION) des Zentralkomitees der kommunistischen Partei zu studieren. Obwohl ich nicht russisch sprach, kam ich von dort aus in Kontakt mit Psychologen und anderen Wissenschaftlern, die sich in Debatten und Projekten am gesellschaftlichen Umbruch aktiv beteiligt hatten.<sup>1</sup>

Wegen meines theoretischen Hintergrunds, der Tätigkeitstheorie, interessierte mich, wie sowjetische Psychologen und Fachleute benachbarter Disziplinen an die Zusammenhänge zwischen gesamtgesellschaftlichem Umbruch und individueller Entwicklung herangehen. Vor allem wollte ich psychologische Triebkräfte der Perestrojka verstehen. Perestrojka bedeutet ja nicht allein die Umstrukturierung von Wirtschaft, Technologie und Produktion, sondern ebenso einen Umbruch des politischen Lebens und der sozialen Beziehungen, r...a.W. eine vollständige kulturelle Erneuerung. Nach der Psychologie dieses Prozesses zu fragen, erfordert auch zu fragen, wie sich Psychologie als Wissenschaft bzw. die Psychologen zu den neuen Bedürfnissen und Forderungen der Gesellschaft verhalten.

Als gesamtgesellschaftlicher Umbruch nötigt die Perestrojka auch zur Rekonstruktion des Erziehungsbereichs, der Pädagogik und des Lernens. Dank des ungebrochenen und erfolgreichen Kampfes um Glasnost gibt es auch im Erziehungssektor und der Pädagogik eine intensive und differenzierte öffentliche Debatte.

Wie stark werden aber Institutionen im Land davon berührt? Ein Beispiel gibt die psychologische Fakultät der Universität von Taschkent in Usbekistan. In dem kleinen Institut mit nur 78 Studenten, darunter auch Gaststudenten aus Ländern der Dritten Welt, werden Spezialisten für die gesamte 20 Millionen Menschen umfassende Republik sowie die benachbarten asiatischen Sowjetrepubliken ausgebildet. Auf meine Frage, was die Perestrojka für sie in ihrem Institut und für die psychologische Ausbildung bedeute, erfuhr ich, der obligatorische Unterricht sei auf 30 Wochenstunden gesenkt worden, um mehr Zeit für

individuelle Studien und »Selbst-Entwicklung« zu geben. Es wird nicht mehr ausschließlich nach staatlichen Vorgaben unterrichtet; unter den Studenten werden Umfragen veranstaltet, um Vorschläge für fakultative Kurse zu sammeln. Im Kurs »kommunistische Erziehung« werden die Studenten jetzt direkt in die Planung einbezogen. Die Studenten haben nun Sitze in den wissenschaftlichen Gremien und Räten. Dem angeschlossenen College wurde Selbstverwaltung garantiert. Einmal jährlich füllen die Studenten einen Fragebogen aus, mit dem sie die pädagogischen Fähigkeiten der Lehrenden beurteilen sollen. Die Beziehungen zum gesellschaftlichen Umfeld haben sich insofern geändert, als Studenten in mehr Fragestellungen und Projekte einbezogen werden und diese Arbeiten nun auch bezahlt sind. Einer der Taschkenter Psychologen meinte, daß die Schlüsselfragen des zukünftigen Theorie-Praxis-Verhältnisses sich um ein Doppelproblem drehen: Was soll gelehrt werden? Wie kann demokratische Kooperation zwischen Lehrenden und Lernenden (weiter)entwickelt werden? Alle Personen, mit denen ich 1988 sprach und die sich mit den Umbrüchen in Erziehung und Pädagogik befaßten, fanden, wie mir scheint, diese Fragen besonders wichtig.

Heute ist jedoch klar geworden, daß der Umbruch sowohl der Schule wie auch der sowjetischen Gesellschaft insgesamt ein weitaus komplexerer Prozeß ist, als man dies im Zeitraum von 1985 bis 1988 dachte, in dem man in ersten Schritten eine Strategie der Perestrojka ausarbeitete.<sup>2</sup> In diesem Zeitraum wurden die politischen und gesellschaftlichen Prozesse hauptsächlich von einem führenden Zentrum initiiert, nämlich von der KPdSU bzw. ihren Führungskreisen. Dies ist nicht mehr der Fall.<sup>3</sup> Heute gibt es auf allen gesellschaftlichen Ebenen Kämpfe für und wider die allgemeinen Ziele der Perestrojka; zugleich beziehen sich Kämpfe um politische Führung, Macht und Einfluß auf eine immer größere Vielfalt sozialer und nationaler Interessen in allen Sphären und Regionen der sowjetischen Gesellschaft. Die Sowjetunion hat sich zu einer pluralistischen Gesellschaft entwickelt, — nach Dekaden des Unilateralismus, in denen sich Stagnation und Konservatismus in allen Sphären der Öffentlichkeit verbreitet hatten. Dafür wurde Kompensation im »Privatleben«, in Formen der Privatisierung von Lebensweisen gesucht. Diese Formen treten nun an die Oberfläche und manifestieren sich öffentlich als massive gesellschaftliche Phänomene. In diesem Kontext sind die wachsende Bedeutung der Religionen, von Nationalismus, aber auch der organisierten Kriminalität zu analysieren.

In einem heftig diskutierten Beitrag über sozialpsychologische Aspekte der Perestrojka warf Igor Kon<sup>4</sup> die Frage auf, »ob man für die nötige Erarbeitung eines neuen Stils der sozialen Verhaltensweise, der in mancher Hinsicht im Widerspruch zu den Lebenserfahrungen und Tätigkeitsmotiven der zwei oder gar drei letzten Generationen steht, ... fähig (ist) und wieviel Zeit man für eine solche Umgestaltung (braucht)« (1988, 98).

Igor Kon arbeitet heraus, man müsse »von der idealisierten, strahlenden

Gestalt des 'neuen Menschen'<sup>5</sup> abkommen, sich nüchtern und kritisch betrachten und die Aufmerksamkeit ganz besonders auf psychologische Mechanismen der sozialen Trägheitskraft lenken, die die Umgestaltung verlangsamten und (...) bedrohen.« (ebd.) — In den Formen von sozialer Trägheit finden wir, so Kon, die wirkliche Psychologie des sowjetischen Menschen und damit den Schlüssel zum psychologischen Faktor, der sowohl Gegenstand wie auch Subjekt der notwendigen Umbrüche ist.

Ein Jahr vor Kons Artikel hatte die Zeitschrift »Kommunist« eine Debatte über »den menschlichen Faktor in der Entwicklung der Ökonomie und der gesellschaftlichen Gerechtigkeit« abgeschlossen, die auf die Initiative von Tatjana Saslavskaja (1988) zurückging.

Saslavskajas Artikel wurde von hochrangigen Instanzen des Machtapparats politisch gefördert, da sie die ökonomische und politische Planung wissenschaftlich neu fundieren wollen. Kons Artikel nimmt bruchlos eine Analyse wieder auf, die er in den 60iger Jahren publiziert hatte (1971, russ. 1967). Damals, während des »Tauwetters«, war es das letzte Mal möglich, Probleme des Sozialismus und des Menschen zu diskutieren.<sup>6</sup> Diesmal trug Kon mit seinem Artikel dazu bei, daß in allen wissenschaftlichen Instituten der Partei soziologische Abteilungen eingerichtet werden, um die Anwendung von Soziologie und Sozialpsychologie zu fördern.

Ich gehe in meiner Dokumentation noch detaillierter darauf ein, welchen Status die Wissenschaft Psychologie und die Psychologen aktuell haben und welchen Bedarf an Psychologen es gibt. Im Anschluß daran befaße ich mich mit Erneuerungen im Bereich Pädagogik. Ihre Wurzeln reichen zurück bis auf Stanislaw Schatsky, Anton Makarenko und Wasili Suchomlinski sowie den Psychologen Lew Wygotski und Boris Ananjew. Sogenannte Pioniere der Erneuerung gab es bereits während der Stagnationsphase, Pädagogen, die Methoden der Pädagogik der Kooperation entwickelten und mit ihnen arbeiteten: L.S. Lyssenkowa, W.A. Krarkowski, Sch.A. Amonaschwili, W.F. Schatalow, E.N. Iljin, I.P. Wolkow, M.P. Schtschetinin und das Ehepaar Nikitin. Folgen dieser Pionierarbeit waren u.a. Schikane, Entlassungen, »verlorene« Manuskripte.

Auszüge meiner Interviews mit Simon Soloweichik von der Lehrerzeitung, dem Lehrer Jewgeni Iljin aus Leningrad und der pädagogischen Forschungsdirektorin Irina Demakowa werden Ansatz, Organisationsform und Stand der Erneuerung dokumentieren. Ferner sprach ich mit Personen, die zwei große Experimente pädagogischer Rekonstruktion vorbereiten: mit dem Psychologen Arthur Petrowski sowie dem Lehrer und Schulleiter Wasili Guliwati.

Die folgende Dokumentation rückt die Psychologen Dimitri Leontjew, Vera Abramenkowa, Alexander Asmolow, Wladimir Sinschenko und Arthur Petrowski in den Vordergrund. Sie alle nehmen an der öffentlichen Diskussion teil, die Ziele der Perestrojka ausarbeitet, und beteiligen sich aktiv daran, alte Lebens- bzw. Arbeitsweisen und Institutionen zu verändern. Ihnen ist noch

etwas gemeinsam. Es ist, wie einige es nennen, das Erbe, das sie von den Gründern der kultur- bzw. sozialhistorischen Schule der sowjetischen Psychologie, von Lew Wygotski, Alexej N. Leontjew und Alexander Luria erhalten haben.

Wenn wir nach der möglichen Rolle von Psychologen für die Perestrojka fragen, müssen wir zunächst wissen, wieviele es in der Sowjetunion gibt, wo und wie sie eingesetzt werden. Zu fragen ist schließlich nach der Situation der Psychologie als Wissenschaft.

## II. *Psychologie und Perestrojka*

D. Leontjew<sup>7</sup> sagt, es gebe sehr wenige Psychologen im Land, etwa fünf- bis sechstausend. »Ich urteile nach meiner eigenen Abteilung: es werden von uns viel mehr Fachleute angefordert, als wir haben; allerdings ist das erst seit etwa zwei Jahren so. Ich kenne das Zahlenverhältnis von praktischen Psychologen und solchen in Hochschule und Wissenschaft nicht. Ich denke aber, in beiden Bereichen sind es zu wenige. Ein Problem ist, daß die Psychologen im akademischen Bereich allein arbeiten können, das Ergebnis ihrer Arbeit hängt allein von ihrer Position ab; in der Praxis jedoch kann der allein auf sich gestellte Psychologe in den verschiedenen Praxisfeldern ohne organisierte Hilfe sehr wenig machen. Es wird jetzt viel über solche Service-Institutionen geredet und es gibt Anstrengungen, professionelle Organisationen zu gründen. Aber es ist notwendig, die Ausbildung von Psychologen ernsthaft auszuweiten. Wir sollten keinesfalls die Entwicklung der psychologischen Grundausbildung an der Universität vernachlässigen, aber wir sollten auch spezielle Aufbaukurse für Methoden usw. anbieten, wenn die Fachleute bereits in ihrem spezifischen Feld arbeiten. Wir haben derzeit keine solchen praktischen Trainingskurse. Ich lehre Psychodiagnostik an der Universität. Wie sieht es da aus? Während der Grundausbildung ist zu wenig Zeit für Psychodiagnostik. Im Vergleich zu anderen Zweigen der Psychologie vielleicht nicht, aber im Prinzip zu wenig. Wir haben Probleme mit den Leuten, die das Fach lehren, Probleme mit den eingeschränkten Vervielfältigungsmöglichkeiten für methodisches Material, Testbögen usw. Es wäre sehr nützlich, ein psychologisches Zentrum zu gründen, in dem Intensivkurse über Psychodiagnostik durchgeführt würden, ebenso Feldforschung und neue Methoden getestet werden könnten. Es könnte ein sich selbst finanzierendes Zentrum sein, das sowohl Tests entwickeln als auch verkaufen könnte.«

Der große gesellschaftliche Bedarf, darauf weist Vera Abramenkowa<sup>8</sup> hin, zeige sich schon am schnellen Wachstum psychologischer Kooperativen (sechs allein in einem Moskauer Bezirk). Es gehe dort um Familien- und Kommunikationsprobleme, Probleme von Kindern usw. Aber ausgebildete Psychologen seien dort nicht eingestellt. »Auch gibt die existierende psychologische Theorie weder Laien noch professionellen Psychologen eine praktische Theorie für solche sozialen Probleme an die Hand. In jedem Parteidokument, jedem ernsthaften

Artikel erscheinen psychologische Fragestellungen und der Begriff selbst taucht oft im Titel auf. Die Gesellschaft sieht in der Psychologie eine vielversprechende Wissenschaft, sie erwartet, daß sie helfen kann. Aber es gibt einen tiefen Graben zwischen Erwartungen und wirklichen Ressourcen. Unter den offiziellen Berufen dieses Landes gibt es den des Psychologen nicht. Auch Soziologen findet man erst seit kurzem darunter.«

Alexander Asmolow<sup>9</sup> ergänzt, daß dies unter praktischem Gesichtspunkt richtig sei, sich jedoch formal etwas anders darstelle. Seit 1986 seien in der Liste der Berufe einige unterschiedliche Grade psychologischer Qualifikation benannt. Aber in der Liste, in der die Bezahlungen festgelegt sind, sei davon keine Rede mehr. Wenn also ein Schuldirektor einen Psychologen beschäftigen wolle, dann müsse er umgekehrt vorgehen, indem er den Psychologen als Methodiker, Ingenieur oder Reiniger bezeichne und einstelle. — V. Abramenkowa weist darauf hin, daß die Antworten auf die gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedürfnisse nicht allein von der Anzahl und den beruflichen Positionen der Psychologen abhängen, sondern auch davon, wie fähig sich die Psychologie in der gegenwärtigen Zeit als Wissenschaft erweise.

Dimitri Leontjew: »Die Psychologie durchlebt derzeit eine Phase der Instabilität, so etwas wie eine Übergangsperiode. Die Zeit seit Ende der 30er bis in die 80er Jahre waren die großen Jahre der älteren Generation, jene, die unsere Wissenschaft begründeten. In einigen Richtungen sind deren theoretische Grundlagen für die heutigen Aufgaben nicht mehr zeitgemäß. Es gibt z.B. viele Diskussionen über Leontjews Theorie, Therapie- und Beratungspraxis. Wer meint, die Theorie sei nicht mehr zu gebrauchen, vergißt, daß die Tätigkeits- theorie aus einem weiten Feld praktischer Arbeit erwuchs, insbesondere der Praxis von Ausbildung und Erziehung. Sie wuchs als Kinderpsychologie heran, und in diesem Gebiet hat sie auch ihre umfassende praktische Relevanz bewiesen. Aber jetzt verbindet die Öffentlichkeit die praktische Funktion der Psychologie mit anderen Feldern der Psychologie, wie Psychotherapie, Counseling oder Bewältigung von Familienproblemen. Alle möglichen theoretischen Konzepte werden nun verglichen, miteinander verbunden und bezüglich ihrer Nützlichkeit für diese Problemfelder eingeschätzt. Das ist sicher keine bloß vorübergehende Mode, das Modische daran ist jedoch, daß die Gesellschaft den praktischen Nutzen der Psychologie zur Zeit fast nur mit diesen Feldern assoziiert. Deswegen denke ich, daß wir es mit einer Übergangsphase zu tun haben. Denn die Psychologie kann für die Bereiche Ausbildung und Erziehung viel mehr geben, als sie es bisher getan hat. Die Hauptroute der Psychologie liegt nicht darin, Defizite und Abweichungen zu korrigieren, sondern Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung zu erforschen, also genau Erziehungs-, Ausbildungs- und Persönlichkeitspsychologie zu sein. Aber die Prioritäten in diesem Gebiet sind noch nicht erkannt worden. Im Augenblick werden die Bereiche des Counseling, der Familien- und Psychotherapie höher eingeschätzt, sicher auch deswegen,

weil sie für lange Zeit unterdrückt worden sind. Es gab erst seit Ende der 60er Jahre kleine Inseln. Und wie bei jedem theoretischen oder praktischem Neuland gibt es einen Boom und eine Art Über-Interesse. Später finden solche Bereiche ihren angemesseneren Platz im System der Psychologie.«

Leontjew fuhr fort: »Wir haben ähnliche Probleme mit der Psychodiagnostik und vielen anderen Gebieten. Nach dem Pädologie-Erlass<sup>10</sup> wurde dieser Bereich für viele Jahre geschlossen. Erst gegen Ende der 60er Jahre tauchten vereinzelt wieder Tests auf. So haben wir viel Zeit verloren, und die Gesellschaft forderte nun plötzlich: gebt uns so schnell wie möglich Methoden. Wir übernahmen Testmethoden aus dem Ausland, vornehmlich den USA. Beispielsweise werden Tests im Schulsystem zur Diagnose von kindlichen Entwicklungsmöglichkeiten eingesetzt. Soweit es um das fundierte Methodensystem der kulturhistorischen Schule geht, gibt es im Bereich der Kinderpsychologie solche Methoden. Das Problem dabei ist, daß deren Anwendung eine hohe Qualifikation voraussetzt, sie können nicht von Lehrern durchgeführt werden, die eben mal die Beschreibung gelesen haben. Ich kenne solch simple Methoden nicht, die in weitem Umfang von Nicht-Psychologen durchgeführt werden könnten. Das ist ein wirkliches Problem, ein Defizit, und ich weiß nicht, wie wir das Problem lösen können. Die jetzt benutzten Tests sind vor allem amerikanischer Herkunft, sie bilden das Rückgrat der Psychodiagnostik in unserem Land. Aber auch Methoden, die auf anderen Prinzipien aufbauen, die sich direkt an die Person richten, werden jetzt — z.B. von Alexander Kronik und seiner Frau — entwickelt. Es geht nicht um Sammlungen von Items oder Stimuli, auf die die Testperson reagieren muß, sondern es handelt sich um komplexe diagnostische Verfahren, die der Person ermöglichen, selbst bestimmte Hindernisse in ihrem eigenen Leben wahrzunehmen. Praktische und akademische Psychologie sind derzeit nicht optimal verbunden, aber sie bewegen sich aufeinander zu. Die Übergangsperiode wird vorüber sein, sobald sie sich treffen. Dann wird die Psychologie auf einen stabileren und direkteren Weg kommen.«

In diesem Kontext des Spannungsfelds zwischen Theorie und Praxis der Psychologie stellt sich die Frage: Ist bzw. wird die sowjetische Psychologie eine marxistische sein? Leontjew dazu:

»Tatsächlich gibt es eine große Bandbreite. Viele Psychologen verhalten sich indifferent zu der Frage, ob ihre Forschung nun marxistisch fundiert ist oder nicht. Sehr viele sind Positivisten, möglicherweise die Mehrheit. Es gibt Psychologen, die Psychoanalyse betreiben, und in der Praxis ist ein großer Pluralismus zu beobachten. Vorherrschend ist wohl eine mehr oder weniger eklektische Form der Übernahme sehr unterschiedlicher psychologischer Schulen, um sie in der praktischen Arbeit zu nutzen und wenig darüber nachzudenken. Ob das nun mit marxistischen Ansichten korrespondiert, wird nicht als Problem gesehen.«

Auf meine Frage, ob dies zu einer Art Schlacht der Ideen in der sowjetischen Psychologie führen könne und wie sich das auf die Veränderungsbemühungen

bezüglich der hierarchisch-autoritären und bürokratischen Strukturen auswirke, antwortete er:

»Die gegenwärtige Schlacht geht weniger um Ideen, sondern eher darum, die Organisationsstrukturen der Forschung zu demokratisieren. Das Hauptproblem nicht nur für die Psychologie, sondern für die gesamte Wissenschaft ist die Überzentralisierung, d.h. es erfolgt eine Überkonzentration von Macht, so daß Entscheidungen in einem abgeschlossenen Personenkreis gefällt werden können. Also geht die Hauptschlacht um die Dezentralisierung von Wissenschaft, Wissenschaftsmanagement, Macht. Was neue Ideen in den Sozialwissenschaften anbelangt, so gibt es keine Barrieren mehr, sie zu artikulieren, aber im Bereich der Organisation hat der Konservatismus noch nicht aufgegeben. Zum Teil ist das ein generelles Problem: die alten Bürokraten lassen den jungen, weniger privilegierten Wissenschaftlern wenig Raum, indem sie sich nämlich die besten Möglichkeiten und Ressourcen selbst vorbehalten.«

In meinem Gespräch mit Alexander Asmolow stießen wir auf dieselben Probleme, als ich folgendes Thema anschnitt: Dem Gerede vom Faktor Mensch, der Forderung, Psychologie in der Politik zu nutzen, stünden ja — wegen geringer Psychologenzahl und der bisherigen Rolle der Psychologie in der Gesellschaft — sehr beschränkte Möglichkeiten der Psychologie gegenüber. Bestehe nicht angesichts dieser Kluft die Gefahr, daß der »Faktor Mensch« ein neuer ideologischer Mythos werde, der jenem gleiche, unter dem man litt, als es hieß: der Mensch »baut jetzt den Kommunismus auf«<sup>11</sup>?

Asmolow: »Es ist sinnvoll, sich selbst keine Mythen über das ideale Selbst aufzubauen. Aber vom Standpunkt der kulturhistorischen Schule verstehe ich die Rolle der Psychologie in der Kultur so, daß sie nicht nur eine Forschungsdisziplin, sondern auch eine konstruktive Disziplin ist, eine Wissenschaft, die die Welt mitgestaltet. Es ist ein Mythos, vom Faktor Mensch zu sprechen. Notwendig ist es, die Kultur zu verändern — und darin besteht die Aufgabe der Psychologie. Man sollte die Krise der Psychologie als Wissenschaft nicht vermischen mit der Krise des administrativen Systems in der Psychologie ... Es gibt einen Bedarf nach exakteren sozialen Beziehungen in der Wissenschaft. Seit Wygotski spielte es sich immer so ab: ein wissenschaftliches Institut, eine Schule, eine Idee. Personen behielten ihre Feldherrenhögel auf administrative Weise. Wissenschaft wird von administrativen Gremien dirigiert, und diese Bürokratisierung hat die gesamte Wissenschaft diskreditiert.

Es gibt heute einen realen gesellschaftlichen Bedarf nach psychologischer Erkenntnis. Aber die Psychologie, die ich die Hals-Nasen-Ohren-Psychologie oder Verhaltenspsychologie nennen möchte, kann diesen Anforderungen nicht gerecht werden. Zum Beispiel kann der weitverbreitete Drogenkonsum nicht ohne Hilfe ethnosozialen und -psychologischen Wissens angegangen werden. Wygotskis Schule bietet hier eine methodische Basis. Für den kulturhistorischen Ansatz ist es geradezu absurd, den Menschen aus seinem soziokulturellen

Kontext lösen zu wollen. Eine andere Sache ist es allerdings, ob die Autoritäten diese Stimmen hören wollen oder nicht.

Die Psychologie steht heute unter dem Joch des Experiments. Jedes Experiment beinhaltet Manipulation von Menschen. Wir müssen stattdessen ökologisch valide Experimente erdenken. Die Gesellschaft stellt uns Aufgaben, die wir lösen können, aber dazu müssen Psychologen aufhören, sich gegenseitig zu fressen. Sie müssen wegkommen von der administrativen Wissenschaftsverwaltung, wegkommen vom Lyssenko-Stil des Wissenschaftsmanagements.<sup>12</sup> Bei einem von mir und der Zeitschrift 'Wissen ist Macht'<sup>13</sup> organisierten Roundtable-Gespräch über die sozio-biographische Geschichte der Psychologie vertrat ich folgende These: Während des Krieges und danach gab es einen großen Bedarf nach Psychologie. Es gibt immer dann einen Ruf nach Psychologie, wenn es Probleme gibt. Meines Erachtens sollte Psychologie keinen bloß reaktiven, sondern einen prognostischen Charakter haben.«

Ich kann die Kämpfe um Entbürokratisierung und Demokratisierung hier nur skizzieren. Die psychologische Atmosphäre ist — auch im Bereich der Psychologie selbst — offen und zugleich persönlich/personalisierend, oft auch grob. Die Demokratisierung einer Kultur ist widersprüchlich und kommt nicht über Nacht. Sie vollzieht sich auf dem Hintergrund der bisherigen Kultur. Sie ist geprägt von Phänomenen wie der Sündenbocksuche, der Heroisierung von Menschen, die ihre Eltern oder Geschwister denunzieren, um für ihre »politische Korrektheit« gelobt zu werden, von der bei Leitern verbreiteten Unsitte, sich das Recht anzumaßen, für alle zu sprechen.

Dazu Igor Kon: »Die Praxis der Sündenbocksuche ist tief in der Mentalität verankert, wir haben damit fürchterliche Erfahrungen. Ich erinnere mich, daß einige Jugendliche, die außerhalb unseres Newskij-Viertels wohnten, in einem Haus irgendetwas angestellt hatten. Mein Freund, der damals erster Sekretär des Komsomol des Distrikts war, bekam einen offiziellen Verweis! Das Problem ist, daß z.B. so ein Leiter des Distrikt-Komsomols sich nicht gegenüber den Jugendlichen verantworten muß, die ihn gewählt haben, sondern gegenüber dem übergeordneten Komitee und dem Parteikomitee. Das ist eine absolut bürokratische Logik. Wenn du für alles administrativ verantwortlich gemacht wirst, was in deinem Distrikt los ist, dann hast du zwangsläufig ein Interesse daran, alle ungünstigen Informationen zu unterdrücken.«

Asmolow wurde auf einem Treffen seines Verbandes Verleumder der psychologischen Wissenschaft genannt, weil er seine Roundtable-Gespräche ohne Zustimmung der Leitung veröffentlicht hatte. Asmolow: »Wir sind daran gewöhnt, daß nur einige das Rederecht haben. Ich trug zum Kampf um Öffentlichkeit der Meinungsbildung bei. Die Auflage von 'Wissen ist Macht' — einem populärwissenschaftlichen Magazin — liegt bei 600 Tausend Exemplaren; die psychologischen Fachzeitschriften kommen nur auf zehn bis zwanzig Tausend.«

Im Round-table-Gespräch mit dem Titel »Psychologie auf der Suche nach dem Menschen«<sup>14</sup> legte Asmolow Thesen zur Frage dar, worin die bedeutende historische Entwicklung der sowjetischen Psychologie wurzele. Ich skizziere im folgenden seine Antwort: Die sowjetische Psychologie hat sich als eine neue und prognostische Psychologie entwickelt, die Menschen in ihrer Ganzheitlichkeit und den gesellschaftlichen Ursprung ihrer Aktivitäten insgesamt zu begreifen sucht. Persönlichkeit wurde durch eine neue allgemeine Logik begreifbar: um psychische Phänomene zu verstehen, muß man aus ihnen heraus in die Welt gehen, die sie widerspiegeln. Die 20er Jahre, in denen sich diese Grundgedanken entwickelt hätten, waren eine Art »goldenes Zeitalter« der Psychologie. Das waren die Jahre, in denen das Konzept des — nicht im religiösen Sinne — spirituellen Menschen in die Psychologie einging. Andererseits sind diese Grundgedanken nie die mainstream-Ideen in der sowjetischen Psychologie gewesen. Sie haben zwar existiert, blühten aber nur periodisch auf, wenn das Leben sie wirklich brauchte. Das war so während des Krieges und kurzzeitig in den 70er Jahren. Immer wieder wurden durch die Nachfrage gesellschaftlicher Instanzen andere, auf Teilbereiche bezogene Themen und Konzepte ausgewählt wie z.B. Mechanismus des Gedächtnisses, System der Empfindungen, der Wahrnehmung oder der Reflexe; später solche Probleme wie die Anpassung der Persönlichkeit an spezifische Arbeitsanforderungen und die Ingenieurpsychologie. Aber die Kultur blieb außerhalb der Psychologie, und für die psychologische Analyse verblieb auch die Persönlichkeit außerhalb der Kultur. Die damalige Gesellschaftsordnung brauchte nicht Menschen in ihrer Ganzheit, sondern »Kader« und »Arbeiter«, die Anweisungen, Befehle und Pläne ausführen. Der Leitgedanke der sowjetischen Psychologie war der Mensch, der sich ans System optimal adaptiert und justiert. Im Land war eine Atmosphäre ausschlaggebend, die Zustimmung zu diesem marionettenhaften Menschenbild, zum Konzept der Persönlichkeit als Marionette einforderte. Die Psychologie trug so zur Entwicklung einer Technologie bei, in der Menschen nur Rädchen im Getriebe sind.

Asmolow. »Jetzt sagen viele, Demokratie und Freiheit müßten durch Glasnost und Dezentralisierung erreicht werden. Aber dabei gibt es viele Schwierigkeiten. Eine davon ist, daß in unserer Kultur Erziehung eine Sozialtechnologie ist, eine Technologie, die Konsumenten heranzieht. Das Kind kommt in die Schule und hört auf, nach dem 'Warum' zu fragen, weil in der Schule eine Erziehungs-'Technologie' gibt, die die Schüler mit beantworteten Fragen versorgt, ohne irgendwelche Fragen zu stellen. Die Schüler kommen zum Unterricht, der Lehrer redet und redet, und die Schüler stellen keinerlei Fragen. Das ist das Verfahren, passive Konsumenten, Roboter, Marionetten zu erzeugen. Wenn wir ihnen jetzt Demokratie geben, werden sie auch die konsumieren. Aber die Alternative darf nun nicht sein, ihnen Demokratie Stückchen für Stückchen zu geben. Demokratie und Freiheit können nicht 'gegeben', sondern nur genommen

werden. Von Anfang an muß die Technologie der Erziehung in Kultur umgewandelt werden.

Ein polnischer Pädagoge sagte einmal, das Kind müsse das Recht haben zu sterben. Dieses Recht ist das Recht, ein eigenes Leben zu leben, das Recht, gegenüber dem eigenen Leben eine eigene Haltung zu haben. Der Ausweg ist, dem Kind möglichst viel Zeit zum Spielen zu geben. Es ist jetzt die Zeit, um die soziale Situation<sup>15</sup> für die kindliche Entwicklung zu überprüfen. Wygotski schlug den Begriff der Zone der nächsten Entwicklung vor.<sup>16</sup> Manchmal verstehen die Psychologen darunter nur die Aufgaben, die ein Kind zusammen mit einem Erwachsenen zu Ende bringt. Wygotskis Idee war aber viel reichhaltiger. Nach seiner Auffassung spielt das Kind neue Varianten der Entwicklung der Welt mit seinesgleichen und mit den Erwachsenen durch. Wir müssen Formen von Erziehung entwickeln, in denen der Erwachsene nicht länger Diktator, sondern Mitarbeiter ist.

Wir leben jetzt in einer Zeit, in der alte Stereotypen aufgebrochen und neue geboren werden. Nur wissen wir nicht, was das für Stereotypen sein werden. Wir wissen nur eines: wenn es der Psychologie nicht gelingt, ihre Mission der Vermenschlichung der Kultur zu verwirklichen, wird sie dazu verurteilt bleiben, Roboter und Marionetten zu erziehen.« Bei einem zweiten Roundtable-Gespräch zum Thema: »Selbsterziehung der Persönlichkeit«<sup>17</sup> — Asmolow hatte es auch organisiert — vertrat Wladimir Sinschenko die Auffassung, die Schule mache die Kindern zu Bürokraten des Lebens. — Sinschenko<sup>18</sup> arbeitet ständig mit Technikstudenten und Ingenieuren. Ich fragte ihn, wie sie die Ideen des Humanismus aufnehmen. »Es ist sehr schwierig mit Studenten technischer Wissenschaften über humanistische Traditionen und Bewußtsein zu sprechen, aber es gibt keinen anderen Weg. Ich würde gern eine Abteilung 'Mensch' an einer technischen Hochschule aufbauen, es wäre nötig, um Menschen zu neuem Denken auszubilden. — Wir haben eine Drück-den-Knopf-Psychologie angefangen. Kinder können heute ein Telefon, Recorder, Fernsehen usw. benutzen, aber sie wissen nicht, was die Klingel zum Läuten bringt, wenn sie den Knopf drücken. Kinder machen viele Dinge, ohne daß sie dabei arbeiten oder etwas begreifen. Das Fernsehen kann die Volkskunst nicht entwickeln, weil es sie schon gar nicht mehr gibt. Aber es gibt auch keine technische Volkskunst. Früher nahm ein Kind einen Hammer, und indem es ihn aufnahm, lernte es etwas. Wenn das Kind einen Knopf drückt, studiert es nichts. Knöpfe, die sind ein generelles Problem, im dargestellten Fall, — und in Tschernobyl! Und es ist für uns ein noch schwierigeres Problem, weil wir in der Sowjetunion gar nicht so viele Knöpfe haben! Die Frage, wie wir das Knöpfchen-Drücken durch die Entwicklung bewußten symbolischen Denkens korrigieren können, ist ein Problem, mit dem wir uns wirklich beschäftigen müssen.<sup>19</sup>

Alexej Saporoschts sagte einmal, die natürlichen Entwicklungsschritte der kindlichen Entwicklung dürften nicht übersprungen werden. Es gibt subjektives

Denken, verbales Denken, wissenschaftliches und symbolisches Bewußtsein — und wenn man etwas in der Entwicklung verpaßt, kann man es nicht kompensieren, es ergibt ein eingeschränktes Bewußtsein. Überall kann Beschleunigung auftreten, aber nicht bei der kindlichen Entwicklung. Saporoschets vertritt die Auffassung, daß es Vereinfachungen bzw. Verengungen und Erweiterungen geben kann, und er setzt den Schwerpunkt auf Erweiterungen. Aber vom bürokratischen Standpunkt aus sieht die kindliche Ausbildung vereinfacht so aus: Rechnen in der 2., Lesen in der 3. und Computer in der 4. Unterrichtsstunde. Das ist jedoch De-Sozialisierung, das bewirkt Autismus beim Kind. Nach meiner Ansicht wäre es eine gute Idee, ein Erziehungssystem zu entwickeln, das alle inneren Qualitäten eines Kindes hervorlockt. Denn die Persönlichkeit selbst erzeugt sich selbst als Persönlichkeit. Niemand kann aus mir eine Persönlichkeit ungeachtet meiner Person machen. Natürlich kann meine Persönlichkeit gebrochen werden, aber niemand hat die Möglichkeit, eine Persönlichkeit zu erzeugen. Kluge Erzieher können lediglich Möglichkeiten bereitstellen, damit man eine Persönlichkeit werden kann. Dumme oder grausame Lehrer können das nicht, sie können höchstens Hindernisse in den Weg legen. Dasselbe gilt für Kreativität. Aber sehen sie sich unsere Schulen an: Warum müssen alle Schüler ein Schwein zeichnen? Wir sollten den Kindern lieber viele verschiedene Materialien zur Verfügung stellen, und jedes Kind wählt sich sein Material selbst aus. Vielleicht verwirklicht sich jemand weniger beim Zeichnen als beim Modellieren und vielleicht findet sich mancher eher in der Literatur als in Mathematik und Physik?«

»Die Entwicklung des Kindes ist in der sowjetischen Psychologie seit den dreißiger Jahren ein vorrangiges Thema« schreibt A. Petrowski (1988, 96). Dennoch sei der analytisch wichtige Unterschied zwischen Persönlichkeit und Psyche zu wenig beachtet worden. »Eine psychologische Analyse sozialer Gemeinschaften ist eine wesentliche Bedingung für das Verständnis der Persönlichkeit eines Menschen.« (ebd.) Auf der anderen Seite ist die Psyche »eine System-eigenschaft des körperlichen Subjekts und von ihm nicht abtrennbar« (ebd.) und deshalb müssen wir für die Persönlichkeit, seine Entwicklung und die Bedingungen dieser Entwicklung woanders suchen. Petrowski ist — in Übereinstimmung mit Wygotski — der Auffassung, daß »die Idee von der sozialen Konstellation der Entwicklung, wonach das System der Beziehung zwischen dem Kind und der sozialen Umgebung das 'Ausgangsmoment' für alle dynamischen Veränderungen ist«, die sich in der jeweiligen Altersstufe vollziehen und die »voll und ganz jenen Weg bestimmen, auf dem das Kind immer neue Persönlichkeitsmerkmale erwirbt.« (ebenda) Zwar war dies eine Grundthese der sowjetischen Psychologie, sie koexistierte aber seit 1944 mit der These, die Prinzip der Entwicklung durch die dominierende Tätigkeit genannt wird. Leontjew hatte dieses Konzept nur in seinen Werken aus den Jahren 44 und 45 benutzt, weder in den inhaltlich verwandten Arbeiten kurz danach noch in seinen späteren Arbeiten

über Persönlichkeit. Rubinstein bezweifelte bereits 1947, ob die dominierende Tätigkeit, wie z.B. das Spielen der Vorschulkinder, tatsächlich »die Grundlage seiner Lebensweise und (...) den Kern der Persönlichkeit des Kindes als gesellschaftliches Wesen (bestimmt)« (ebenda, 103).

Nach Petrowski wurde das Problem der dominierenden Tätigkeit so dominant, weil sich das Kategoriensystem der Sowjetpsychologie bewußtseinsorientiert entwickelte. Dies wiederum war der wissenschaftlichen Tradition der leninischen Widerspiegelungstheorie und Pawlows Theorie der höheren Nerventätigkeit geschuldet. Aber nicht allein wissenschaftliches Erbe wirkte in dieser Richtung. Die junge sowjetische Psychologie war mit einer großen Aufgabe konfrontiert, sie hatte dazu beizutragen, daß in einem riesigen Land ein neuer Staat aufgebaut, ein allgemeines Erziehungssystem geschaffen und die gesamte Bevölkerung alphabetisiert wird. Die Kinderpsychologie, die sich dabei entwickelte, erhielt eine kognitive Ausrichtung, Entwicklung wurde im wesentlichen als Entwicklung von Psyche gesehen und die konkrete Forschung rückte die Erkenntnistätigkeit in den Brennpunkt: Mechanismen und Gesetze von Wahrnehmung, Gedächtnis und Denken. »Erst recht im Schatten blieben lange Zeit (dreissiger bis sechziger Jahre) die sozialpsychologischen Aspekte der Entwicklung der Persönlichkeit als des Subjekts der sozialen Beziehungen.« (ebenda, 98)

Ich fragte Petrowski, ob seine Kritik am Konzept der dominierenden Tätigkeit es zurückweist. Seine Antwort: »Durch die Rezeption von Wygotski und von anderen, später publizierten Arbeiten verbreitete sich die Vorstellung, es gehe jeweils eine bestimmte dominierende Tätigkeit mit einem bestimmten Alter einher, z.B. das Spielen für kleine Kinder, Lernen für Schulkinder, sozial nützliche Tätigkeiten für Jugendliche, Tätigkeiten mit Arbeits- oder Berufsorientierung bei älteren Lernenden. Aber ich glaube nicht, daß das korrekt ist, denn die Konstellation der sozialen Entwicklung ist für verschiedene Menschen verschieden und sie ist immer individuell. Nach meiner Ansicht hängt die Entwicklung der Persönlichkeit nicht einzig vom Typ der Tätigkeit ab, der normalerweise für eine bestimmte Altersgruppe vorgesehen ist, sondern ist bedingt durch die Menschengruppe, mit der du in einem bestimmten Alter durch die Tätigkeit verbunden bist. Ich glaube, in den 40er, 50er und 60er Jahren herrschte eine ziemlich starre und vulgarisierte Vorstellung von Persönlichkeitsentwicklung und den sie bestimmenden Faktoren. Die Behauptung, die dominierende Tätigkeit von Jugendlichen bestünde in sozial nützlichen Tätigkeiten, war bloß ein Appell, was sein sollte, keine Feststellung dessen, was real war. Diese Vorstellung von Persönlichkeit paßte zu der Richtung, in der sich zu dieser Zeit die Gesellschaft entwickelte. Der Pädagoge ist damit befaßt, was im Erziehungsprozeß gewollt wird, aber der Psychologe muß herausfinden, wie sich die Dinge in der Realität verhalten. Wegen der Verwechslung dieser beiden Orientierungen kam es zu Fehlinterpretationen der Persönlichkeitsentwicklung, einschließlich des Konzepts der dominierenden Tätigkeit.«

Petrowski hält es für notwendig, zum originären Konzept Wygotskis, der »sozialen Situation der Entwicklung«, zurückzukehren, d.h. der Beziehung zwischen dem Individuum und seinem sozialen Umfeld. Diese Beziehung wird durch die menschliche Tätigkeit vermittelt, und deshalb könne sie nicht mit einem dominierenden Typ von Tätigkeit identifiziert bzw. durch ihn theoretisch ersetzt werden: »die Entwicklung der Persönlichkeit (wird) bestimmt durch einen tätigkeitsvermittelnden Typ von Wechselbeziehungen, die sich mit bestimmten Bezugsgruppen und -personen herausbilden, durch den Inhalt und Charakter der Tätigkeiten und der Kommunikation in diesen Bezugsgruppen.« (ebd. 99)

Ich fragte Petrowski nach dem heutigen Interesse an Wygotski als Methodiker<sup>20</sup>: »Ab 1936 wurden zahlreiche Psychologen, auch die Arbeiten Wygotskis waren darunter, einer scharfen und ungerechten Kritik unterworfen; im Ergebnis war der Name Wygotski für die nächsten zwanzig Jahre tabu. Das geschah in Zusammenhang mit dem Personenkult und den gesellschaftlichen Veränderungen in unserem Land, wodurch vielen unserer Wissenschaften die Entwicklung erschwert wurde. Das betraf Biologie, Physiologie, Kybernetik und die Psychologie. Das Erbe Wygotskis ist insgesamt sehr umfangreich, und Aspekte seiner Arbeit sind in verschiedene Wissenschaftsbereiche eingegangen, in unterschiedlicher Weise und mit unterschiedlichen Ergebnissen. Sein Konzept der Zone der nächsten Entwicklung wurde in Verbindung mit Fragen des Lernens verwendet. Mich interessiert an diesem Konzept, daß es sich damit befaßt, was zwischen den beteiligten Personen passiert: gemäß dem Konzept der Personalisation<sup>21</sup> erweitert sich ein Individuum in ein anderes, indem es dessen emotionale Welt, Wertesystem oder Weltanschauung beeinflusst.

Wenn es gelingt herauszufinden, welche Veränderungen du in den Menschen bewirkt hast, die dich umgeben, ist dies genug für uns, deine Persönlichkeit zu identifizieren. Dazu müssen wir dann nicht dein Innerstes durchdringen. Es gibt Menschen, die allein durch die Interaktion mit ihrer Umwelt — den anderen Menschen — direkt oder indirekt die Zone der nächsten Entwicklung erschaffen. Dies sind Menschen, von denen du dich allein dadurch verändert fühlst, daß du mit ihnen zusammen bist. Es kann sein, daß du sozial passiv wirst, aber wenn du kreativer wirst, ist dies ein interessanter Aspekt dieses Zusammenseins. Anhand dieses Konzepts können wir vielleicht die Zone der nächsten Entwicklung, die von einer bestimmten anderen Persönlichkeit oder einer Erinnerung an sie angestoßen wurde, analysieren und in den Griff kriegen. Anhand dieses Konzepts können wir offenlegen und erforschen, wie Lehrer oder Pädagogen auf das Umfeld und die Schüler einwirken, ohne direkt in oder auf die Person zu schauen.«

Petrowskis Hauptinteresse gilt der Erforschung von Kollektiven und sozialpsychologischen Konzepten der Persönlichkeitsentwicklung.<sup>22</sup> Zwei Typen von Gesetzmäßigkeiten seien (nach Petrowski 1988) bei der Entwicklung der Persönlichkeit zu unterscheiden:

1. Gesetzmäßigkeiten, die auf dem Widerspruch zwischen dem Bedürfnis des Individuums nach Persönlichkeitsentwicklung und den objektiven Interessen seines sozialen Umfeldes beruhen, das nur solche Ausdrücke von Individualität akzeptiert, die im Einklang mit den Entwicklungsinteressen, Normen und Werten dieses Umfeldes stehen;
2. Gesetzmäßigkeiten, die wirksam werden, wenn eine Persönlichkeit in eine neue Bezugsgruppe eintritt oder wenn sie in ihrer Bezugsgruppe in eine neue soziale Position einrückt.

Abschließend bat ich A. Petrowski, darzulegen, ob sich aufgrund der Perestrojka die Entwicklung von Kollektiven grundlegend verändern wird. »Die Interaktion zwischen offiziellen und inoffiziellen Gruppen in der Gesellschaft verändert sich. Ein Teil der festen Hierarchie im sozialen Leben verschwindet, z.B. in den etablierten Rollen-Hierarchien und im administrativen Von-oben-nach-unten-System. Gegenwärtig können wir sehen, wie der formale Charakter von Kollektiven etwas anderem Platz macht. In den Arbeitskollektiven gibt es jetzt das Prinzip der Wählbarkeit der Leitung. Dabei gibt es eine spezifische Gefahr. Wer wird dort als Leiter gewählt? Es bleibt offen, ob die für Leitung und Verteilung der Arbeit am besten Geeigneten gewählt werden, oder die, die es der Belegschaft am bequemsten machen. Wir können das Entwicklungsniveau von Kollektiven anhand des stratometrischen Konzepts<sup>23</sup> einschätzen. In einem Kollektiv, dessen Mitglieder kaum gemeinsame Ziele haben, wird möglicherweise der bequemste Führer gewählt. — Sollen wir nun deshalb die Idee der Wählbarkeit fallenlassen? Nein, stattdessen müssen wir versuchen, das Kollektiv in einem derartigen Ausmaß umzugestalten, daß gemeinsame Aktivität ins Zentrum des Zusammenseins rückt. Wenn das Zusammensein von einer gemeinsamen Aktivität abhängt, die individuell und gesellschaftlich sinnvoll ist, kann es die treibende Kraft in der Entwicklung des Kollektivs sein. — Dies ist ein Beispiel, wie ich zwar den früheren Gebrauch des Konzepts der führenden Tätigkeit kritisieren, aber das Konzept nicht insgesamt ablehnen würde.«

### III. *Einfluß der Perestrojka auf den pädagogischen Bereich*

Zunächst einige Fakten: Es gibt ca. 57 Millionen Lernende auf allen Ebenen, aber nur 8 % des Nationaleinkommens werden für Bildung und Erziehung ausgegeben. 21 % der Schulen haben keine Zentralheizung, 30 % kein fließendes Wasser und 40 % keine Inntoiletten (indoor toilets).<sup>24</sup> Schulklassen sind häufig groß, 30 bis 40 Schüler, und viele Schulen unterrichten in Vor- und Nachmittagsstunden. Häufig haben die Schulen zuwenig Einrichtungen für Sport, Musik und künstlerische Aktivitäten. »Moscow News«<sup>25</sup> zufolge hat eine Klasse, egal welcher Schulform, zweieinhalb Rubel für kulturelle Angelegenheiten, vier Rubel für Sport und 2,36 Rubel, um Filme auszuleihen. »Eine Grundschule darf 250 Rubel für Ausrüstung jährlich ausgeben, eine komplette Sekundar-

schule ganze 2.850 Rubel.« Die Erneuerung und Rekonstruktion des Erziehungssystems ist sowohl ein Problem der immensen materiellen Ressourcen, die es noch benötigt, wie auch zugleich ein Problem mit gesellschaftlich-soziologischen und individuell-psychologischen Dimensionen. Im Zug der Perestrojka wurden die Probleme des Erziehungswesens politisch zum ersten Mal auf dem Februarplenium 1988 der KPdSU diskutiert. Eine vergleichbare Diskussion hatte zur Schulreform von 1984 geführt. Im Bericht des Politbüros vom Februar 1988 wurde dazu festgestellt, daß sie ein Versuch war, nur eine isolierte Sphäre des Lebens neuzugestalten. Die Reform sei kein Programm zur Demokratisierung des politischen Systems gewesen und beinhalte keine Mechanismen zur Verbindung der Schule mit anderen gesellschaftlichen Kräften im Prozeß der Umgestaltung. Die Kinder würden weiterhin auf eine Arbeit und Produktion von extensivem Charakter vorbereitet. Jene Schulreform stünde nicht nur im Gegensatz zur Strategie der Perestrojka, sondern wäre an sich auch nicht mit Erfolg durchgeführt worden. Die Gründe dafür seien bürokratische Brüche und Kompetenzstreitigkeiten sowie mangelnde Anleitung für diejenigen, die anfangen wollten. Damals wurde auch die Entscheidung für einen früheren Schulbeginn getroffen. Pädagogen der verschiedensten Institutionen hatten beteuert, daß den Bedürfnissen sechsjähriger Schulanfänger besondere pädagogische Aufmerksamkeit gewidmet würde. Aber in der Realität war es vielen Institutionen entweder gar nicht möglich, in der neuen Form zu beginnen, mangels Einrichtungen, Klassenzimmern und Lehrern — oder die Klasse 0 wurde in eine traditionelle 1. Klasse verwandelt, was die Klassenorganisation und die Lehrmethoden angeht. Im oben erwähnten Bericht des Politbüros vom Februar 1988 wird die Diskrepanz zwischen der Situation im Erziehungswesen und dem Klima im Land dargelegt. Der Bericht stellt folgende Hauptprobleme zur Diskussion:

- Es ist notwendig, alle Stufen und Bereiche des Erziehungssystems technisch neu zu gestalten und auszustatten.
- Der wirkliche Bedarf an Gebäuden ist etwa doppelt so hoch wie im 5-Jahresplan festgelegt. Das liegt daran, daß mehr Schüler in den Klassen sind, als es der Norm entspricht, sowie am früheren Schulbeginn, an den Unterrichtsschichten, und nicht zuletzt daran, daß Schulen in verwahrlosten und ungeeigneten Gebäuden untergebracht sind. Es wird nötig sein, bis zum Jahr 2000 rund 28 Millionen neue Unterrichtsplätze bereitzustellen. Das würde den Kapitalbedarf für Investitionen verdoppeln.
- Es ist notwendig, Einrichtungen für Sport, Erholung und Essen aufzubauen und die Schulbuchproduktion zu reorganisieren.
- Es ist notwendig, die politische Leitung des Erziehungssystems zu vereinfachen und zu reorganisieren; in der Verwaltung muß Dogmatismus und Konservatismus zurückgedrängt werden.
- Es ist notwendig, die Verwaltung der einzelnen Schulen zu demokratisieren.

- Es ist notwendig, für das Erziehungswesen wissenschaftliche Grundlagen zu erarbeiten; die Akademie für pädagogische Wissenschaften muß reorganisiert werden.
  - Der soziale Status von Lehrern und ihre materiellen Lebensbedingungen müssen radikal verbessert werden.
  - Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie muß verbessert werden.
- In einem Kommentar in der »Neuen Zeit«<sup>26</sup> nannte der Herausgeber der Lehrerzeitung<sup>27</sup>, Wladimir Metwejew, die Debatten und Entscheidungen des Plenums einen Anreiz für die, die ein neues Schulsystem entwickeln wollten. Das Plenum würde eine neue Dimension professioneller Mentalität aufzeigen, sagte er, eine Mentalität, »die ihre Wurzeln in persönlicher Verantwortung« habe. Metwejew stellt fest, daß die Stagnationsperiode nicht nur den Stop einer Entwicklung bedeut habe, sondern Rückschritt und Verfall. Er meint, daß die Basisprinzipien des sowjetischen Erziehungssystems — als allgemeine, einheitliche, polytechnische Schule — durch die Perestrojka nicht infragegestellt seien, die Herausforderung liege in der Wiederherstellung ihres wahren Wesens. Die Lehrerzeitung fordert die Einführung von gewählten öffentlichen Gremien in Erziehungsinstitutionen, die Gründung einer kreativen Lehrer-Union, kreative und innovative Überlegungen, um unterschiedliche Schultypen und außercurriculare Aktivitäten zu entwickeln; außerdem die Entwicklung kooperativer Arbeitsmethoden im Unterricht und gegenseitigen Respekt von Lehrern und Schülern, um die administrative Atmosphäre, rigide Regeln und Drill zu überwinden.

Im Brennpunkt der Veränderungen des Erziehungssystems der Sowjetunion steht die Schule selbst. Was von den verschiedenen Erneuerern in Theorie und Praxis der Pädagogik in Angriff genommen wird, ist nicht einfach das Lehren oder das Lernen von Lehrern und Schülern, sondern Lehren *und* Lernen als Quelle der Persönlichkeitsentwicklung von allen Beteiligten. Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht deshalb nicht allein die Beziehung Lehrer-Schüler oder Schüler-Schüler, sondern auch die zwischen Schule und Gesellschaft. Durch Ideale von einer anderen Kindheit und einer besseren Gesellschaft inspiriert, haben manche Formulierungen etwas Verschwommenes, wirken manchmal vereinfacht oder naiv für den Außenstehenden. Die Erneuerer sprechen von humanistischer Pädagogik, und ein beträchtlicher Teil ihres Vokabulars ist dem der »modernen« bzw. »freien« Pädagogik sehr ähnlich. Bevor wir im Westen jedoch beginnen, darüber zu lächeln, sollten wir selbstkritisch prüfen, welche Erfolge von 1968 noch übriggeblieben sind, und uns daher den aktuellen Fragen in der Sowjetunion offen zuwenden: Werden diejenigen, die für die neue Schule arbeiten, bessere und fundiertere Antworten und Wege finden, um die Schule zu humanisieren, sie aus ihrer Abkapselung/Isolation gegenüber anderen Bereichen der Gesellschaft herauszulösen? Wird es möglich sein, die Veränderungen im breiten Umfang einzuführen, oder wird es nur vereinzelte kreative Inseln geben?

Diese Fragen rühren wieder an die Rolle der Psychologie und die Verantwortung der Psychologen, denn pädagogische Erneuerung ist nicht einfach Entwicklung und Einsatz neuer pädagogischer Methoden, sondern es bedarf der Klärung der Frage, warum bestimmte Methoden effektiv sind. Dies ist bis jetzt noch keine der primären Forschungsfragen in der sowjetischen Pädagogik.

Dazu Simon Soloweichik<sup>28</sup>, ein Mitarbeiter der Lehrerzeitung, deren Auflage sich innerhalb eines Jahres von 900 000 auf 1,7 Millionen Exemplare fast verdoppelte: »Die Hauptfrage für uns ist dieselbe wie überall auf der Welt: Was können wir tun? Wie können wir den Kindern helfen? Manche glauben, es wäre am wichtigsten, ihre Freizeit zu organisieren, andere denken, es sollte eine Jugend-Industrie aufgebaut werden. Ich glaube, solange es Schulkinder gibt, ist es das Wichtigste, daß sie sich als Schüler ihrer Schule fühlen. Die Schule muß dafür sorgen, daß es so ist, und nicht etwa die Gewerkschaft. Du gehst zehn Jahre in die Schule, jeden Tag fünf bis sechs Stunden; die Schule hat ihre eigene Kraft, ist in der Gesellschaft ein bedeutender Machtfaktor. — Wenn es also die Schule nicht schafft, wer dann? Das Wichtigste ist, daß die Schule die Schule ist, die den Intellekt interessiert und stimuliert. Sie darf nicht als eine Art Schüler-Arbeitsstelle verstanden werden. Die Schule von heute korrespondiert mit meinen Idealen keineswegs. Als Herausgeber unserer Zeitung haben wir auch einen Teil der Verantwortung für die Schule, deshalb haben wir überlegt, was wir tun können. Unser Land hat das Glück, eine Gruppe außerordentlich guter Lehrer zu haben. Sie sind berühmt geworden, obwohl sie keine Politiker oder Schauspieler sind. Sie unterrichten nicht nur gut, sondern sie vertreten völlig andere Ideen, was es der Wissenschaft schwer macht, sie zu akzeptieren. Sie treffen sich jetzt regelmäßig und auf einem dieser Treffen haben sie die Grundideen ihrer Pädagogik der Kooperation herausgearbeitet.« — Sie hat folgende Prinzipien (nach Krüger-Potratz und Kuebart 1987):

- Der pädagogische Prozeß bezieht sich auf Persönlichkeiten.
- Die Pädagogik kommt ohne Gewalt und Druck aus; Pädagogik darf keine Umerziehung sein, das Kind darf nicht beleidigt werden.
- Der pädagogische Prozeß ist kein Wissensvermittlungsprozeß, sondern ein Lernprozeß, in dem den Kindern Anreize zum Lernen geboten werden. — Die methodischen Hauptpunkte dafür sind:
- gemeinsame Teilnahme von Lehrenden und Lernenden an der Planung der Erziehung, also an der Planung von Inhalten, Auswahl der Methoden, Zeitstruktur und Evaluation der geleisteten Arbeit;
- eine frühe und kurze Einführung in jene relativ schwierigen Probleme und Themen, mit denen sich die Schüler erst später wirklich auseinandersetzen wollen;
- die Schüler sollen dazu ermutigt werden, sich gegenseitig zu unterstützen;
- freie Wahl in der Unterrichtsarbeit;
- Selbstkontrolle und Selbstanalyse statt Noten;

— Kinder und Eltern sollen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Soloweichik fährt fort: »Die 'Pädagogik der Kooperation' ist die Grundorientierung unserer Zeitung. Denn wir denken, daß die Schüler sich nicht mehr vom Unterrichtsstoff zurückziehen, wenn Schüler und Lehrer zusammenarbeiten. Wir erhielten 12.000 Zuschriften von Lehrern, die in der neuen Art unterrichten wollen, und das zeigt, wie sich die Perestrojka verwirklicht. Denn es ist nicht das Normale, daß Lehrer Interesse haben, auf ganz andere Weise zu unterrichten. Zweitens: Wir plädieren für Selbstverwaltung. Nicht nur die Wirtschaft, sondern auch das Erziehungssystem war dem Kommando-System unterworfen. Die Perestrojka verändert die administrativen Methoden mittels ökonomischer. Wie soll das aber in der Schule geschehen? Die Schule soll ein Ort geistiger Produktion, die Leitung muß inspirierend sein. Je mehr ein Lehrer unter Druck steht, desto schlechter arbeitet er. Deshalb hat die Zeitung einen größeren methodischen Artikel über inspirierende Leitungsarbeit ausgearbeitet. Die unmittelbare Reaktion waren 4.000 Briefe. Auf der Basis eines anderen Treffens der Erneuerer-Gruppe von Lehrern entwickelten wir die Idee von der Demokratisierung der Persönlichkeit. Der Lehrer soll den Jüngeren vermitteln, unter demokratischen Bedingungen zu leben.

... Wir haben es uns zum Prinzip gemacht, die Lehrer nicht zu schelten. Unsere Einstellung ist, daß man 100 %iges Vertrauen in die Lehrer haben muß, sie sind nicht die bösen Buben. Im Gegenteil, wir haben eine Reihe von Lehrer-Rechten formuliert. Allerdings sind es die Lehrer selbst, die den Kampf aufnehmen müssen, etwa einen unfähigen Direktor zu feuern oder eine Versammlung zu verlassen, wenn die Verwaltung Unsinn redet usw. Die Zeitung kämpft um gute Arbeitsbedingungen für die Lehrer. Sie haben schlechte Bücher, schlechte Lehrpläne, sie sind Inspektoren und Kontrollen unterworfen. Die zehnjährige obligatorische Schulpflicht wurde eingeführt, aber keine neuen Lehrmethoden — warum? Die politische Führung und die Akademie der pädagogischen Wissenschaft sind dafür verantwortlich, deshalb gilt unsere Kritik ihnen. Und wir haben etwas getan, was keine andere Zeitung der Welt getan hat: wir haben gegen unseren eigenen Herausgeber revoltiert, gegen die Staatskommission für Erziehung. Natürlich wird durch sie und durch andere versucht, uns unter Druck zu setzen, und wir mußten uns oft zusammensetzen und diskutieren, was zu tun sei — und wir tun es dann. Wir werden durch die Perestrojka unterstützt und unsere Antwort an die Kritiker ist, daß wir den Auftrag der Partei erfüllen. Und dabei müssen immer konkrete Schritte unternommen werden. Wenn du dir eine kleine Stadt in der Provinz vorstellst, wo sich alle Lehrer gut kennen und seit Jahren zusammenarbeiten, wo es keine Absichten gegeben hat, irgendwas zu verändern, jeder hat seine Datscha und ist zufrieden ... wenn es uns gelingt, in solchen Orten etwas zu verändern, dann sind das für uns als Zeitung große Fortschritte.

Man kann nicht sagen, daß unsere Artikel schon markante Ergebnisse für die

ganze Gesellschaft bewirkt hätten, aber das Wichtige ist, daß die Arbeit angefangen hat, und das Wesentliche ist nun, in welcher Richtung es weitergeht. Das Zeitungsteam hat außerdem begonnen, die pädagogischen Clubs zu organisieren. Solche Clubs entstehen nicht auf Initiative der Zeitung, sie bilden sich zu meist, wenn sich irgendwo Lehrer treffen, die auf neue Weise unterrichten wollen. Das erste Treffen der Gruppen war eine Konferenz zum Thema: Neue Schule. Damit meinen wir die Inhalte von Schule. Das ist auch durch den Gedanken ausgedrückt, daß du selbst der Autor von Schule und Wissen sein mußt: wenn verschiedene Autoren Bücher schreiben, schreiben sie verschiedene Bücher; Schule muß ebenso differenziert sein.

Neues Denken bedeutet für die Schule vor allem, daß die Lehrer nicht mehr so ideologisch sein sollten wie bisher. Die Schüler stellen jede Menge Fragen, von denen die Lehrer denken, daß sie ideologisch falsch seien, und sie fragen zurück: Wer hat euch beigebracht, solche Fragen zu stellen? Unsere Zeitung war die erste, die dazu schrieb: Es kann keine Feinde im Klassenzimmer geben, und alle Fragen müssen beantwortet werden! Im Allgemeinen haben sich die Lehrer noch nicht 'umgestaltet'. Es ist so fordernd, Lehrer zu sein, sodaß sie leicht zu Bestien werden, wenn man ihnen sagt, daß es etwas Neues gäbe, das viel Energie braucht. So wie die Situation ist, sind die Lehrer für keine Umgestaltung. Das unbegrenzte Kontingent von Inspektoren muß abgeschafft, alle bürokratischen Spiele müssen verboten werden. Das wird den Lehrern eine Pause geben und die Möglichkeit, nachzudenken. Das Land ist riesig, und es gibt viele Schulen; es werden riesige Anstrengungen und eine große Menge Menschen erforderlich sein.

Es ist nicht so, daß wir als Zeitung wissen, was richtig ist und nun verbreiten, was jedermann zu tun hat. Die Pioniere der pädagogischen Erneuerung haben unabhängig voneinander in den letzten 25 Jahren gearbeitet. Als wir sie jedoch kennenlernten und anfangen, ihre Methoden zu erforschen, stellte sich heraus, daß das, was sie in ihren unterschiedlichen Stoffgebieten herausgefunden hatten, dieselbe Sache war. Unsere Lehrer sind große Forscher und Methodiker; sie haben eine Anzahl echter Entdeckungen gemacht, z.B. die 'Perspektive auf den folgenden Tag'. Normalerweise hat das, was in der Klasse los ist, mit dem zu tun, was gestern dran war und was du heute lernst. Unsere Pädagogen begannen, jeweils fünf Minuten jeder Stunde dafür zu nutzen — sogar schon in der ersten Klasse —, sich mit Stoff zu befassen, mit dem die Kinder tatsächlich erst einige Jahre später wirklich zu tun haben werden. Das hat den Vorteil, daß die Kinder diesen Stoffen später leichter bewältigen.

Eine andere Methode ist die der freien Wahl. Beispielsweise gibt der Erneuerer Victor Schatalow den Schülern anstatt eines Päckchens Mathematikaufgaben 100 Aufgaben. Jedes Kind löst so viele Aufgaben, wie es möchte. Es gibt keine Noten. Es gibt aber eine einzige Belohnung: Wer fünf Aufgaben gelöst hat, bekommt weitere fünf; wer fünfzehn gelöst hat, bekommt weitere fünfzehn

Aufgaben. Jeder bekommt dieselben Aufgaben, und Schatalow bemüht sich sehr, den Kindern zu zeigen, daß sie für ihn alle gleich sind, daß er niemand bevorzugt, auch dann nicht, wenn Besucher in der Klasse sind. Demokratisierung ist leer ohne den Inhalt, nämlich den Respekt vor dem Kind. Wenn du das tust, gibt es keine Disziplin-Probleme, das ist von diesen Lehrern bewiesen worden. Z.B. unterrichtet Lyssenkowa seit 32 Jahren kleine Kinder und hat niemals irgendwelche Tadel vergeben. Aber nicht alle Lehrer sind an solchen neuen Verfahren interessiert, auch nicht alle Leiter. Manche sagen, das sei nichts Neues, man habe da bloß irgendwas aus dem Westen übernommen. Wenn aber ein Lehrer auf neue Weise unterrichten will und Neues versucht, dann arbeitet er bereits in einem völlig anderen Geist, ist begeistert. Er mag nicht bei allem, was er erreichen will, Erfolg haben, aber die Art wie er arbeitet, reißt mit. Dies ist ein wichtiges Element der Methode der Erneuerung.

Es ist richtig, daß die bisherige Einheitsschule gleiche Ausbildungsmöglichkeiten für alle Kinder sichern sollte, aber es hat immer gute und schlechte Lehrer gegeben. Es wird zwar jetzt Unterschiede geben, aber sie werden vom Glück, nicht von sozialen Aspekten abhängen. Sobald man früher Spezialschulen für Sprachen, Mathematik oder Musik eingerichtet hatte, stellte sich heraus, daß die Schüler aus wohlhabenden Familien kamen. Deshalb bietet sich als Alternative die Möglichkeit, spezielle Lernmöglichkeiten für Gruppen an regulären Schulen zu schaffen, Gruppen für Kinder mit verschiedenen speziellen Interessen. Wofür wir kämpfen, ist die Einrichtung einiger Zentren für Lehrer, wo sie etwas über neue Methoden lernen können.«

Einer von den Erneuerern und Pionieren ist der Literaturlehrer Jewgeni Iljin aus Leningrad. Über die Prinzipien und Methoden der kooperativen Pädagogik sagt er folgendes:

»Lange Zeit haben wir Menschen wie Gemüse im Gewächshaus großgezogen. Wir gossen irgend etwas von oben herab, in unserem Fall brauchte die Pflanze gar keine Wurzeln, denn alles kam von oben. Alle Gründe für die negativen Erscheinungen unserer Gesellschaft liegen in diesem Mangel, daß die Persönlichkeit nicht als Wurzel-System gesehen wird. Die Hauptidee der Erneuerer ist, dieses Von-Oben-Eingießen abzustellen und Bedingungen zu schaffen, die es den Menschen ermöglichen, ihre Persönlichkeit selbst zu erschaffen, — wobei Hilfe von vielen Seiten erforderlich ist. Von dieser Zielvorstellung leiten sich die Methoden ab.«

Über die Arbeit der pädagogischen Erneuerer und den allgemeinen Fortschritt zu einer pädagogischen Erneuerung sagt Iljin: »Wir Innovatoren haben eine ganze Menge geschafft. Schatalow rettete die Mathematik, ich die Literatur, Schtschetinin die Schule als Institution und Amonaschwili die Kindheit.<sup>29</sup> Wir hatten alle denselben Ausgangspunkt. Wir sagten den Schülern: du kannst alles, was ich kann und sogar mehr. Aber dabei mußt du mir nicht folgen, sondern dir selbst. Schüler, die nicht lernen wollen, gibt es nicht.

Wir haben angefangen, über die Schule der Zukunft nachzudenken. Die Schule darf nicht allein allgemeinbildend, polytechnisch und auf Spezialisierungen orientiert sein. Sie wird insbesondere pädagogisch sein. Über der Tür wird kein 'Willkommen' hängen. Denn Pädagogen werden nämlich nicht nur in der Schule kreativ sein müssen, sondern auch in Familie und Gesellschaft. Von der ersten bis zur letzten Klasse wird sich jeder in der pädagogischen Wissenschaft fortbilden. Das ist die Hauptreserve für den Fortschritt in der Pädagogik, denn nur der Schüler, der sich selbst darauf vorbereitet zu lehren, kann gut lernen. Von der ersten Klasse an wird es geistige Gleichheit geben — das ist es, was ich unter Demokratisierung der Schule verstehe.

Wir haben angefangen, unsere Schulen der Innovation für andere Lehrer zu öffnen; jede Unterrichtsstunde ist jetzt öffentlich, deshalb sind wir jetzt ziemlich belastet. Manchmal sitzen einhundertfünfzig Menschen drin, vor lauter Gästen können wir die Kinder kaum sehen. Aber das scheint der einzige Weg, um diese Erfahrung weiterzuvermitteln und zu transformieren. Ich werde häufig angerufen, gebe Beratungen, wir sind im Fernsehen. Wen wollen wir erreichen? Die alten Lehrer müssen wir freundlich begrüßen, ihnen danken, ihnen die Hände küssen, vielleicht haben sie ihren Job nicht sehr qualifiziert gemacht, aber es war trotzdem große Arbeit. Es gibt jedoch keinen Ansatz, unsere Erfahrungen an sie zu übermitteln; zu übermitteln sind sie aber an ein Mädchen, das gerade in die 9. Klasse gekommen ist. Mit solchen Schülern machen wir dann Unterricht in Pädagogik. Diese Schüler kommen dann in die 10. Klasse, lernen gut und einige gehen dann ins pädagogische Institut. In der Klasse spreche ich nicht von Helden, sondern stelle Fragen: Warum ist einer interessiert? Ich will es euch erklären. Warum seid ihr so still geworden und seht aus dem Fenster? Ich will erklären, warum ihr desinteressiert seid. Das Motto ist: die Geheimnisse des Lehrers vor den Schülern!«

Jewgeni Iljin spricht davon, wie er seine eigenen Klassen führt:

»Welche Art der Benotung brauchen wir in der Pädagogik? Wir brauchen eine Bewertung, aber keine Benotung. Ich benutze nur die höchsten Noten, aber jeweils in drei Variationen: du mußt wachsen, du kannst es, du hast Talent. Wenn Kinder einen Aufsatz schreiben, gehe ich nie herum und prüfe, was einer unter dem Tisch oder in der Tasche hat. Wenn du abschreiben willst, dann benutze Anführungszeichen — seid nicht wie die Akademiker, die bloß abkupfern. Benutze alle Quellen, aber sei ehrlich. Ich lasse nie in Hefte schreiben, sondern nehme Einzelblätter. Nimm ein Blatt, das reicht, brauchst du mehr, nimm ein weiteres. Wir schreiben nur einseitig. Wenn du merkst, daß etwas falsch ist, fang nochmals auf der anderen Seite an. Wir begeben uns nicht in den Kampf für Reinlichkeit, das ist auch ökonomischer. Ich habe das Prinzip, daß auch eine einzige Zeile ein Text ist. Wenn ich sehe, daß jemand bloß eine Zeile geschrieben habe, sage ich; du bist sehr klug, ein glückliches Kind, denn Kürze ist die Schwester des Genies. So, nun schreib noch eine. Die Blätter erschrecken

niemanden. Auf diese Weise nehmen wir die Psychose, die Angst vor dem leeren, sauberen Papier, das wie ein großes Fragezeichen wirkt. Es ist bekannt, daß selbst Schriftsteller diese Angst haben. Aber wir wollen nicht, daß das Papier auf der einen Seite feucht vom Schweiß des Kindes ist, und auf der anderen von den Tränen. Am besten, es gibt immer einen Mangel an Papier. Du mußt einen Aufsatz wie eine Notiz an einen Freund schreiben, je kürzer desto besser. Dann passiert es, daß ein Blatt nicht ausreicht. Einer meiner Schüler im Literaturkurs nahm beim Aufsatzschreiben alle Blätter aus seinem Heft, nur der Umschlag blieb übrig. Nimm die Blätter, nummerier sie, mir macht die Schmutzlichkeit dieser Blätter nichts aus. Ich ziehe den Schmutz der Kreativität der bürokratischen Sauberkeit vor.

Wenn die Kinder schreiben und ich durch die Klasse gehe, sage ich einem Mädchen nicht: 'Sieh, du hast hier ein Komma vergessen und dort einen Buchstaben.' Nein, ich nehme einen blauen Bleistift und sage zu ihr: 'Sieh, ich gebe dir ein Geschenk. Hier ist ein Komma, dort ist ein Buchstabe.' Ich berühre ihre Hand. Das ist die Pädagogik der Dankbarkeit. Sie wird lernen, weil ich die Sache richtig mache, ich mache ihr keine Angst: 'Sieh, wenn du über das Thema nicht schreiben willst, dann wähl ein anderes! Wenn du in der Klasse nicht in Stimmung bist, dann schreib zu Hause!' Das tue ich nicht, um ihnen einen Gefallen zu tun oder weil ich ein großer Humanist bin. Aber es ist eine angstmachende Sache, wenn der Lehrer in die Klasse kommt und den Kindern sagt, sie sollen jetzt alle sofort ihre Bücher aufmachen auf Seite soundso. Alle Kinder sind unterschiedlich, sie haben eine unterschiedliche Sicht der Realität, unterschiedliche Gedanken. Gib den Kindern die Chance, die Arbeit zu machen, die sie bevorzugen. 'Bitte, wenn du wie Balzac bist, bring deine Thermoskanne mit! Willst du Musik, setzt die Kopfhörer auf! Wenn du die Beine wie Tolstoi hochlegen willst, bitte!' Wenn sie dort sitzen und schreiben, sitze ich nahe bei ihnen und schreibe meinen Artikel. Sie kommen zu mir und fragen, aber ich arbeite auch. Und manchmal muß ich jemand um Hilfe fragen, einmal konnte ich mich nicht erinnern wie man Privileg schreibt — Privileg oder Previlieg. So läuft unsere normale Arbeit. Während dreißig Jahren Arbeit hatte ich keine Probleme.«

In dem neuen Labor für experimentelle pädagogische Forschung in Moskau (unter Schirmherrschaft der Akademie der Wissenschaften und der Akademie der pädagogischen Wissenschaften) befaßt sich ein Stab von Psychologen, Pädagogen und Computerfachleuten mit der Aufgabe, theoretisch und empirisch zu klären, wie die pädagogische Arbeit aussieht, die den Kindern die besten Entwicklungsmöglichkeiten für ihre Persönlichkeit bietet. Für die Leiterin des Labors, Irina Demakowa, geht es darum, ein bestimmtes Maß sozialer Reife und Aktivität zu entwickeln, das dem Individuum ermöglicht, am Veränderungsprozeß der Gesellschaft teilzuhaben. Was die Rolle des Lehrers dabei angeht, sei der Prozeß der Erneuerung noch kein breiter Strom.

»Im Pädagogischen, wie auch in allen anderen Bereichen, hat die Perestrojka

nur die talentiertesten Menschen erfaßt, und die, die schon vorher von solchen Ideen angetan waren. In diesem Sinne knüpft Perestrojka an den highlights an, die schon früher entwickelt worden sind. Perestrojka beim Lehren, das ist neues pädagogisches Denken, neues pädagogisches Bewußtsein, neue Einstellungen. Das zeigt sich vor allem in der Einstellung zum Kind. Für uns ist das Kind nicht passiv, kein Objekt, in das hinein man Informationen tut. Das Kind ist ein aktives Subjekt. Die alte pädagogische Haltung, daß man in einem leeren Kopf Wissen installieren müsse, hat eine vollständige Niederlage erlitten. Natürlich gab es immer Lehrer, die intuitiv fühlten, daß man anders arbeiten müßte, aber sie haben nicht das Profil der sowjetischen Schule geprägt. Am wichtigsten ist also die Haltung zum Kind, am zweitwichtigsten die Haltung des Pädagogen zu sich selbst. Früher gingen wir mit den gesellschaftlichen Werten an das Kind heran, heute sehen wir das Kind und den Lehrer gemeinsam, ihre Beziehung und deren Bezug auf die Gesellschaft. Das ist die Formel der neuen Schule. Und es ist klar, daß das den pädagogischen Prozeß vollständig verwandelt. Er wird viel komplizierter.«

Wir hatten Simon Soloweichiks Thesen zur neuen Schule gehört, was denkt I. Demakowa, wenn sie von der neuen Schule spricht?

»Das ist eine Schule, die Bedingungen bereitstellt, die jedem Kind die Möglichkeiten geben, sich zu verwirklichen. Wir erforschen hier, was das für Bedingungen sein müssen. Niemals zuvor in der Geschichte der Schule war es das Ziel, das Kind als einzigartige Persönlichkeit herauszubilden. Im Gegenteil, wir waren dabei, alle gleich zu machen. Aber Experimente zeigen, daß, wenn das Kind keine Möglichkeit hat, sich als Individuum zu entwickeln, es auch keine gesellschaftlichen Aktivitäten entwickelt. Nur dann, wenn das Kind ein einzigartiger und starker Mensch wird, entwickelt es auch eine Haltung zu gesellschaftlichen Problemen. Uns interessieren auch Computer. Sie haben nichts Wundersames, denn ganz gleich, welche neue Technik in die Schule kommt, die Bestimmung der Schule bleibt in den Händen der Pädagogen. In bezug auf unser strategisches Ziel, der Unterstützung der Selbstverwirklichung der Individuen, habe wir zwei Charakteristiken der Persönlichkeit, die wir vor allem in den Kindern verwirklicht haben wollen, definiert. Zunächst einmal ein hoher Bildungsstandard und zweitens ein hohes geistiges Niveau. Es müssen bestimmte Bedingungen vorliegen, um das zu entwickeln. Wir müssen die pädagogische Arbeit so arrangieren, daß wir ein Gefühl für die eigene Würde und das Selbstbewußtsein des Individuums entstehen lassen können. All diese neuen Vorhaben stehen im unversöhnlichen Widerspruch zur alten Schule. Wir suchen neue Wege, um diese Widersprüche zu überwinden. Das ist der Kern der pädagogischen Erneuerung als praktischem Problem.

Die pädagogische Forschung bleibt weit hinter der Praxis zurück. Wir finden dort die gleichen Probleme wie überall im gesellschaftlichen Bereich, und sie sind schwer zu überwinden. Pädagogen sind immer noch in alten Verhaltens-

weisen verfangen. Das größte Problem ist, und ich nehme mich dabei nicht aus, daß wir Schule und Schüler immer noch schematisch nach alter Weise betrachten. Einige dieser Denkschemata, die träge machen und verändert werden müssen, sind:

- Das Prinzip der gesellschaftlichen Determiniertheit des Aufwachsens: Die Idee, daß ein Kind, das in einer sozialistischen Gesellschaft aufwächst, dann 20 Jahre später mit Sicherheit den Kommunismus aufbaut, ist fast während der ganzen Zeit seit 1917 verabsolutiert worden und hat so die Effektivität pädagogischer Arbeit verringert. Große Erwartungen waren verbunden mit dem Gesellschaftssystem an sich. Als wir dann aber merkten, daß eine große Anzahl junger Menschen für uns verloren ist, mußten wir anerkennen, daß pädagogische Arbeit notwendig ist und vielfältig intensiviert werden muß. Es ist uns klargeworden, daß immer mehr gesellschaftliche Phänomene die Kinder in steigendem Maße beeinflussen, das macht eine Neuordnung der Schule notwendig. Doch es passierte nichts bei uns, und deshalb hat die Schule ihre vorherige Position eingebüßt. Die einzigen Pädagogen, die in der Lage waren, effektiv zu arbeiten, waren jene, die unter diesen Bedingungen einen guten Kontakt zu den Kindern halten konnten. Ohne pädagogische Leitbilder und eigenständige Führungspersönlichkeiten ist die Schule hinter die gesellschaftlichen Erwartungen zurückgefallen, weil sie diese in traditioneller Weise beantwortet hat. Schule hat eine ernsthafte Niederlage erlitten. Sehen wir uns die Theorie der kommunistischen Erziehung unter diesem Gesichtspunkt an, dann wird die These von der gesellschaftlichen Determiniertheit eine wesentliche Wandlung erfahren.
- Genauso wichtig ist das Ziel der kommunistischen Erziehung: die allseitig entwickelte Persönlichkeit. Dieses Ziel war so abstrakt, daß es schon schwierig war, es überhaupt nur anzustreben. Wir können es höchstens als strategisches Ziel, als weitreichende Perspektive auffassen. Auf der taktischen Ebene müssen wir völlig andere Aufgaben formulieren. Ich arbeite an einer Theorie des Heranwachsens. Nach Ananjew's (1974) Theorie der Beziehungen, die noch nicht erfolgreich in Theorie und Praxis übernommen wurde, ist es Aufgabe und Ziel der Schule, daß sich Beziehungen oder Einstellungen zu bestimmten Objekten entwickeln. Diese Objekte sind die Heimat und die Menschen, Arbeit, das Kollektiv, man selbst. Pädagogische Arbeit geht von folgender Annahme aus: Wenn du nicht die Basisstruktur — eine positive Einstellung zu dir selbst — entwickelt hast, ist jede weitere Entwicklung blockiert. Schule muß zwei Voraussetzungen schaffen: einen fachlich kompetenten, qualifizierten Lehrer und einen humanen Stil im Umgang mit den Kindern, was nicht heißt, daß man nur gut und mild sein muß. Ich teile den Standpunkt von Makarenko, der sagte, man müsse höchste Achtung für die Kinder haben und gerade deswegen große Forderungen an sie stellen. Grundlegend ist für uns Makarenkos Theorie der Perspektiven<sup>30</sup>, Suchomlinskys

Vorstellung vom individuellen Herangehen an jedes Kind und seine Gedanken zur Kraft der Pädagogik<sup>31</sup> sowie Schatskys Ideen über das Improvisieren in den Beziehungen zu Kindern.<sup>32</sup> All diese Ideen müssen in die pädagogische Praxis überführt werden. Doch die pädagogischen Institute bereiten die Pädagogen noch nicht auf diese Arbeit vor. Insgesamt ist zum Stand der pädagogischen Erneuerungsbewegung zu sagen: Die dafür notwendigen Fachleute gibt es, und es ist genug Theoriearbeit geleistet worden. Die Kräfte der Veränderung zusammenzuschließen ist heute unsere Hauptaufgabe.«

Im Bereich der Forschung sind zwei Kollektive gebildet worden, an denen Forschende aus der gesamten Sowjetunion mitarbeiten. Das Projekt »Schule Nr.1« wird vom Vizepräsidenten der Akademie der Wissenschaften, Jewgeni Velik-hov, geleitet; es arbeitet zu den Themen »Informationsgesellschaft und Schulunterricht« sowie »technologische Entwicklung der Schule«. Das zweite Kollektiv leitet Arthur Petrowski; an ihm beteiligen sich pädagogische Experten und auch Psychologen, wie Wasili Dawidow und auch Irina Demakowa. Seine Aufgabe ist, ein neues Konzept für die Primär- und Sekundarschule zu entwickeln. Petrowski ist auch als wissenschaftlicher Berater bei der Vorbereitung eines Zentrums für komplexe Entwicklung der Persönlichkeit im Krasnodarer Gebiet tätig. Dieses Zentrum wird von Michail Schtschetinin geleitet, es kombiniert Kindergarten, Schule, Kulturhaus, ein Sport- und Gesundheitszentrum mit einem »Kinderheim«. In diesen Heimen betreut jeweils ein Paar oder eine Familie sechs bis acht Kinder, und sie leben in einem großen Familienhaus. Es ist bei einer Staatsfarm am Rande einer original kasachischen Ortschaft angesiedelt.

Petrowski berichtet, es habe dort eine berühmte Bienenzucht gegeben; deren Wiederaufbau und andere landwirtschaftliche Kulturen sind geplant. »Der Plan ist, mithilfe der 400 Kinder und 'Eltern' die Farm wiederaufleben zu lassen. Diese Landwirtschaft wird eine enge Gemeinschaftsarbeit zwischen den Bauern, den Kindern und den anderen Erwachsenen sein, — diese gemeinsamen Aktivitäten werden die dominierende Tätigkeit sein, auf der die Erziehung basiert. Unmittelbarer und erster Zweck des Projekts ist es, die Probleme der 400 Kinder, Erwachsenen und Bauern anzugehen. Als zweites geht es um die Entwicklung unserer Theorie der Tätigkeit. Der dritte Zweck ist, ein mögliches Modell für die Entwicklung öffentlicher Schulen auf dem Land zu testen. Michail Schtschetinin hat früher bereits zweimal versucht, größere pädagogische Experimente durchzuführen, wurde aber von örtlichen Autoritäten gestoppt. Er und andere haben es erlebt, daß Manuskripte plötzlich verschwanden, als sie fertig für die Veröffentlichung beim Herausgeber lagen. Unser Experiment hängt also unmittelbar vom Erfolg der Perestrojka ab.«

Petrowski vergleicht die alten Lehr- und Lernmethoden mit den neuen. »Bis heute basiert die Organisation des Unterrichts auf dem Dialog zwischen Lehrer und Schülern. Kommunikation bzw. Interaktion zwischen den Schülern bleibt

ausgeblendet. Deshalb war der Erfolg eines Schülers bedeutungslos für den Erfolg der anderen. Der Schüler ist ohne Einfluß auf den Lehrer. In unserem Projekt ist alles etwas anders. Es geht weniger um Wissensaneignung, sondern darum, daß einer dem anderen hilft. Es gibt Zirkulation im Erziehungsprozeß, es gibt Lehren mit wechselnder Hilfestellung. Wichtig sind kollektive Methoden der Erziehung. Wir müssen sagen, daß Pädagogik und Wissenschaft sie verloren haben. In den 20iger Jahren, als das Erziehungssystem von Krupskaja<sup>33</sup> und Lunatscharski<sup>34</sup> geleitet wurde, hießen sie 'Methode der Arbeitsbrigade'. In den 30iger Jahren wurde diese Entwicklung gestoppt. Beim Versuch, Fehler zu vermeiden, wurden die Methoden insgesamt verworfen. Nun lesen wir von neuem die herausragenden Pädagogen jener Zeit und versuchen, zu kollektiven Formen der Erziehung zurückzukehren. Heute ist eine unserer Grundthesen, daß eine Persönlichkeit sich beim Geben eher formt als beim Empfangen. Wir haben ein sehr gutes Kindergarten-Unterrichtssystem. Dies wurde auch international anerkannt, z.B. 1970 durch eine Kommission der UNESCO. In unserer Erziehung ist das Kollektiv wichtig. Die Kinder machen alles zusammen, sie freuen sich über den Erfolg ihrer Kameraden und sind traurig über deren Mißerfolge. Aber wenn das Kind in die Schule kommt, wo es Wettbewerb per Noten gibt, verschwindet diese normale kollektive Einstellung langsam. Das Kind sollte nicht mit anderen wetteifern, sondern selbst die Dynamik der eigenen Entwicklung beurteilen. Es ist folglich nötig, von den Noten 1,2,3 usw. weg- und zu einer Einschätzung der Arbeit des Schülers zu kommen: was weiß er, was nicht, was sollte er wissen. Das dürfte eine höhere Stufe der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler herbeiführen. Es gibt bereits einige derartige Experimente in Georgien unter der Leitung von Amonaschwili.«

Ein anderes großangelegtes, in kommunale Entwicklung eingebettetes Projekt gibt es in Sverdlowsk. Jewgeni Sykov: »Vor einigen Jahren bemerkten junge Leute aus verschiedenen Industriebetrieben, daß sie dasselbe Problem hatten: keine Wohnung. Sie waren auch unzufrieden mit den existierenden Formen der Beziehungen zwischen den Menschen — dies waren hauptsächlich Produktionsbeziehungen. Sie hatten kaum die Möglichkeit, vor und nach der Arbeit miteinander zu kommunizieren, die Infrastruktur war wenig freundlich. Da entstand die Idee, einen Komplex zu bauen, in dem Wohnen, soziale und kulturelle Institutionen, Dienstleistungen, Sport- und Gesundheitseinrichtungen zusammengefaßt sind. Das nahm die Form des Jugend-Haus-Komplexes MZhK<sup>35</sup> an. Das wurde zu einer Bewegung, und es gibt derweil 900 solcher Komplexe im Land. In Sverdlowsk gibt es immer mehr Kinder, und deswegen haben die Erziehungsprobleme zugenommen. Und dort hatten Eltern die Idee, eine Schule aufzubauen, die eine Harmonie von Unterricht, Erziehung und Freizeit anstrebt, — eine Schule, an der sich nicht nur Pädagogen, sondern auch Eltern und interessierte Leute aus der Gegend beteiligen können. Deshalb nennt sich dies auch Unterrichts- und Erziehungs-Zentrum. An dieser Bewegung haben sich auch

Lehrer beteiligt, unter ihnen Wasili Guliwati.« — Dieser meint, es käme vor allem darauf an, der Umgebung solche pädagogische Gehalte zu geben, daß sich Persönlichkeiten entwickeln können. So etwas könnte innerhalb eines Komplexes, wie dem MZkH, optimal stattfinden. »Wir sprechen jetzt über Unterrichts- und Erziehungszentren, die sich selbst neue Aufgaben stellen, die auf völlig neue Weise gelöst werden müssen. Jeder Lehrer wird dabei an Forschung teilnehmen. So etwas hat es als Massenphänomen in der sowjetischen Schulgeschichte nicht gegeben. Wir kennen bis jetzt nur kleinere Kollektive, wie die von Makarenko, Schatsky oder Amonaschwili. Aber wir denken an eine Schule, die sich aus 3.200 Schülern und 300 Lehrern zusammensetzt und sich in ein großes Kollektiv verwandelt.«

Jewgeni Sykov: »Das Problem der Größe hat mehrere Aspekte. Unser Wohnkomplex hier umfaßt etwa 4.000 Personen, Erwachsene wie Kinder, das sind etwa tausend Familien. Dieser Komplex ist wesentlich größer als andere und er wächst weiter seit der Gründung 1980. Diese Größe erzeugt eine gewisse Stabilität. Es wäre allerdings falsch, solch ein Kollektiv traditionell verwalten und managen zu wollen. Überall gibt es Selbstverwaltung. Bei einer so großen Schule können verschiedene Aktivitäten gleichzeitig durchgeführt werden, jeder Schüler hat dadurch mehr Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Angeboten, d.h. Sport, Kultur, Kunst. Alle Angebote müssen organisch auf den Unterrichts- und Erziehungsprozeß bezogen sein. 3.200 Schüler heißt nicht einfach 3.200 Schüler, die Zahlen werden kleiner sein. Wir planen 2 mal 1.100 und würden noch lieber die Kollektive auf jeweils 550 bringen. Dies wären die Zellen einer Struktur, die 3.200 Schulplätze und ganz unterschiedliche Aktivitäten umfaßt. Die Schüler hätten dann Wahlmöglichkeiten wie in einer Stadt.«

Wasili Guliwati zum Projekt in Sverdlowsk: »Einer unserer Vorschläge, der vom Allunionsministerium für Erziehung unbedingt übernommen werden muß, ist es, die Unterrichtsstunden bei den männlichen Lehrenden von 18 auf 14 und bei den weiblichen Lehrenden auf 12 zu reduzieren. Lehrer sind fachlich ausgebildet, aber sie haben nicht gelernt, die Kinder von den unterschiedlichen Standpunkten der Physiologie, Psychologie, Didaktik und Pädagogik aus zu begreifen. Die Lehrer brauchen mehr freie Zeit — Zeit, um sich zu entwickeln, z.B. durch Forschung. Demokratisierung der Schule bedeutet nach unserer Auffassung, daß die Schüler ab der 7. Klasse das Recht haben sollten, ihre Lehrer auszuwählen und die Fächer zu wählen. Das gab es bisher nicht. Wir haben weniger Probleme mit Lehrmethoden, weil da bereits einige in unserer Geschichte entwickelt worden sind — Ananjew, Schatsky, Suchomlinski, Amonaschwili usw.«

Demakowa hebt folgende Widersprüche hervor: Als das Institut damit begonnen habe, die Lehrweise einer Schule zu erforschen, hätte die verantwortlichen Organe jeweils großes Interesse gezeigt. Als aber die Resultate veröffentlicht worden seien, hätten sie verärgert und beschämt reagiert. Lehrer, die bis heute an Vorschriften und Kontrolle gebunden sind, hätten keine Chance, ihre

Talente zu entfalten. — Wenn du ihnen sagst, sie könnten von jetzt an lehren, wie sie es für richtig halten, dann wissen sie nicht, was sie tun sollen. Mit der Idee, der Unterrichts- und Lernprozeß würde verbessert, wenn Lehrer mehr über die soziale und familiäre Situation der Kinder wissen, führten die Wissenschaftler ein System ein, dieses Wissen an Lehrer zu vermitteln. Aber es veränderte sich nichts.

Demakowa schlägt vor, mit Veränderungen da anzufangen, wo im pädagogischen Prozeß schon etwas effektiv ist. Aber im Denken der alten Schule wäre das Mittel der Wahl Disziplin, — und erbringen denn nicht die Schüler die besten Leistungen in der Schule und in anderen Lebensbereichen, die aus den diszipliniertesten Klassen kommen? Demakowa konnte anhand von Interviews mit jugendlichen Schulabgängern zeigen, daß sie alles das vergessen haben, was sie nach den bisherigen Annahmen eigentlich gelernt haben müßten, daß sie zum Teil sogar ihre bisherigen Erfahrungen haßten. Daß etwas »erfolgreich« ist, nutzt Demakowas Meinung nach also auch tatsächlich wenig. Sie sieht daher keine Alternative zur Demokratisierung der Schule, mögen die Bedingungen dafür noch so schwierig und widersprüchlich sein.

Was verstehen Lehrer und Schüler unter Demokratisierung? Der öffentliche Ruf nach Selbstverantwortung und Selbstverwaltung hat, wie Demakowa berichtet, in vielen Schulen dazu geführt, daß die Schulleitung sogenannte Tage der Selbstverwaltung gewährt. D.h., die Schüler spielen »Schule«, sie sind für einen Tag die gesamte Schule, Lehrer und Leitung eingeschlossen. Eine schöne Idee, meint Demakowa, — sie habe nur absolut nichts mit der Demokratisierung der Schule zu tun!

Was also bedeutet Demokratisierung? Wir hörten verschiedene Auffassungen und erinnern uns an die von Asmolov: Demokratisierung kann nicht gegeben, sie kann nur genommen werden. Um sie genauer zu erforschen, müßte ich die Sichtweisen und Projekte der Kinder und Jugendlichen einbeziehen, was hier aus Raumgründen nicht möglich ist.

Die PsychologInnen und PädagogInnen, die wir hörten, sind eine kleine Minderheit — aber sie haben viele Besucher. Ihre Forderungen beziehen sich auf Fundamente der sowjetischen Gesellschaft und sind nur schwer zu verwirklichen, da alles mitverändert werden muß, was durch die Fundamente beeinflusst wird. Ist ein derartiger Ansatz realistisch? Seine Realisierung erscheint so notwendig, und doch setzt sich das Notwendige nicht unvermittelt als allgemeines Ziel der Menschen durch. Hier hat Psychologie eine wichtige Funktion: Wenn wir akzeptieren, daß es Ziel der Psychologie ist, Kultur zu verändern, dann ist für PsychologInnen, PädagogInnen und andere die zentrale Frage nicht nur, welche Veränderungen sie anzielen sollen, sondern, wie Kultur sich selbst verändert. — Auch die Psychologie hat von der Geschichte viel zu lernen.

*Aus dem Englischen von Axel Esser und Christof Ohm*

## Anmerkungen

- 1 Daß dies möglich war, danke ich meiner Betreuerin am ION, Jelena Schestopal, Lektorin der Sektion Sozialpsychologie sowie einer Reihe von ÜbersetzerInnen. Die Interviews wurden zum größten Teil in Russisch/Englisch oder Dänisch durchgeführt; es wurde auch in Deutsch und Schwedisch kommuniziert. Die folgende Dokumentation ist ein Exzerpt aus meiner Examensarbeit an der Universität Kopenhagen. Ich verfaßte diese Arbeit in Englisch und übersetzte die Materialien entsprechend. Alle Personen, die interviewt worden sind, erteilten ihre Zustimmung dazu, daß das Interviewmaterial für Zwecke der Veröffentlichung so weitgehend wie möglich genutzt wird; sie waren sich dabei des Risikos wohl bewußt, daß es auf diesem Weg Sprachkomplikationen gibt. Die folgenden Ausschnitte aus meiner Examensarbeit stellen hauptsächlich das dokumentarische Material dar und kommentieren es nur im geringen Umfang. Die russischen Namen sind zumeist nach den Grundsätzen von W. Steinitz transkribiert.
- 2 Beim Plenum der KPdSU im April 1985 — es gilt offiziell als Beginn der Perestrojka — war nur die Rede von einer ökonomischen Strategie der Beschleunigung. Dies machte Glasnost notwendig — öffentliche Diskussion der Probleme — und durch Glasnost kam es zu einer Suche nach den Wurzeln der Probleme: Es wurde in die Geschichte eingedrungen und es entstand das Bedürfnis nach Demokratisierung. Auf dieser Basis fand eine intensive Diskussion über Eigentumsformen und den Aufbau eines Rechtsstaates statt, da es mittlerweile notwendig geworden war, in der Sowjetunion neue gesellschaftliche Beziehungen und Leitvorstellungen für eine völlig neue politische Kultur zu entwickeln.
- 3 Perestrojka nannte man in ihrer Frühphase »Revolution von oben«. Der Bewegung zur Transformation der sowjetischen Gesellschaft wurde von einer kleinen Führungsschicht angestoßen und steht zweifellos in engem Zusammenhang mit Gorbatschow als Persönlichkeit. Für die westliche Diskussion über die Perestrojka und ihre Hintergründe siehe Ali 1988, Lewin 1988, Haug 1989, von Beyme 1988; sowjetische Quellen: Soviet Society 1988, The revolution continues 1989, Socialism, a new theoretical vision 1989, An atlas of ideas, 1989.
- 4 Igor Kon ist ein Sozialwissenschaftler aus Leningrad. Er arbeitet am Institut für Ethnographie in Moskau und ist Fachmann für historische Soziologie und Sozialpsychologie. Er hat leitende Aufgaben bei der neuen Lenin-Stiftung für Kinder. Sein neuestes Werk befaßt sich mit der Sozialgeschichte der Kindheit (nur in Russisch). Er ist einer der wenigen sowjetischen Sexualwissenschaftler (vgl. Kon 1985).
- 5 »Der neue Mensch« war von Anfang an ein Projekt der Oktoberrevolution: Die Menschen sollten zu Menschen werden. In der bisherigen marxistischen Sichtweise erscheint Geschichte als ein Prozeß, der mehr oder weniger »blind« ist bis zur Heraufkunft des Sozialismus/Kommunismus: Erst dann beginnt die Menschheit, die Geschichte zu formen, und wirklich menschliches Leben beginnt daher erst dann. (Was aus diesem Projekt wurde, diskutiert Sinjawschij 1989; vgl. auch McLeish 1975, 161-167.) Aus dem »neuen Menschen« wurde im Laufe der Zeit die ideologisierte »kommunistische Persönlichkeit«.
- 6 »Tauwetter« nennt man die Jahre nach Chruschtschows Rede — sie benannte erstmals Verbrechen von Stalin — auf dem 20. Parteitag der KPdSU im Jahre 1956. In dieser Periode gab es in Politik und Kultur eine Abkehr von manchen Formen des Stalinismus. Zur Analyse der 60er Jahre vgl. Medvedev (1975).
- 7 Dimitri Leontjew arbeitet in der Abteilung Psychologie der Lomonossow-Universität in Moskau. Er lehrt Psychodiagnostik; er forscht hauptsächlich über Theorie der Persönlichkeit und Psychologie der Kunst. Er hat eine führende Funktion in der Organisation junger Wissenschaftler, die dem Verband der Psychologen angehört.
- 8 Vera Abramenkowa ist Kinderpsychologin und arbeitet in dem Forschungsinstitut, das zur Akademie der Pädagogischen Wissenschaften gehört und von A.V.Petrowski geleitet wird.

- 9 Alexander Asmolow arbeitet in Abteilung Psychologie der Lomonossow-Universität in Moskau. Sein Hauptinteresse ist die »Rolle des Verrückten in der Geschichte«. Er lehrt und publiziert über die Psychologie der Persönlichkeit sowie über Tätigkeits- und Einstellungstheorie.
- 10 Die Folgen, die das Dekret über die Pädologie von 1936 hatte, reichten über die ursprüngliche Zielsetzung weit hinaus. Beendet wurde die im Schulsystem weitverbreitete Nutzung von Tests. Sie hatten vor allem dazu gedient, Kinder mit geringen intellektuellen Fähigkeiten oder »schwierige« Kinder herauszusortieren, die als von Natur aus »unerziehbar« galten (vgl. dazu Thielen 1984). Jedoch mußte auch neue und progressive pädagogische Arbeit und psychologische Forschung wegen dieses Dekrets verschwinden, z.B. Lew Wygotksy's Forschung über geistige Zurückgebliebenheit.
- 11 Als Chruschtschows Politik in den 60er Jahren auf immer größere Probleme stieß und später dann Kossygin's Wirtschaftsreformen scheiterten, war die Antwort darauf ideologisch: Statt diese Fakten anzuerkennen, versicherte man sich, daß das sowjetische Volk nun wirklich »den Kommunismus erbaut«.
- 12 Die »Biologie-Diskussion« von 1948 betraf außer der Biologie noch eine Reihe anderer Wissenschaften. Der Hauptredner war Lyssenko. Die allgemeine Schlußfolgerung der »Biologie-Diskussion« war, daß die sowjetische Wissenschaft »im Sinne ihrer dialektischen und materialistischen Qualitäten unverwechselbar sein sollte; ... dies sollte sich darin widerspiegeln, daß sie einen kontemplativen Standpunkt verläßt; ... sie sollte der Natur gegenüberreten und die Entwicklung neuer Arten schöpferisch lenken, in Übereinstimmung mit den Bedürfnissen des Übergangs vom Sozialismus zum Kommunismus« (McLeish, 1975, 193). Für die Psychologie bedeutete diese Forderung, die »Haltungen des 'neuen sowjetischen Menschen'« (ebd.) anzunehmen, daß sie ihre Aufmerksamkeit nunmehr den spezifischen Eigenschaften und Aktivitäten des sowjetischen Menschen zuzuwenden habe, nicht aber den universalen menschlichen Eigenschaften der Persönlichkeit, die nunmehr als eine bourgeoise Erfindung betrachtet wurden (ebd. 195). Wir fügen hinzu, daß dies zumeist bedeutete, sich mit der idealen »kommunistischen Persönlichkeit« zu befassen und die empirische Erforschung der wirklichen Formen gesellschaftlichen und individuellen Lebens zu unterlassen.
- 13 Snanije Sila.
- 14 Snanije Sila 1, 1988, 33-41.
- 15 Siehe Wygotski, 1987, 75.
- 16 Siehe Wygotski, 1987, 80.
- 17 Snanije Sila 3, 1988, 17-26.
- 18 Wladimir Sinschenko hatte einen Lehrstuhl für Psychologie am Institut für Elektrotechnik. Er ist nun Managementdirektor des neu aufgebauten »Institute of Man« der sowjetischen Akademie der Wissenschaften.
- 19 Diese Überlegung ist in einem Beitrag von Zinchenko (1989) zur sowjetischen Debatte über Mentalität und Erziehung weiterentwickelt.
- 20 Siehe z.B. Davydov und Radzikhovskii (1985).
- 21 Das Konzept der Personalisation ist eingebettet in »eine neue Art der Interpretation von Persönlichkeit; Personalisation erscheint als die ideale Repräsentation eines Individuums in anderen Menschen, als seine andere Existenz in ihnen« (A. Petrovsky 1985a, 221). Diese Überlegung wurde erstmals von Vadim A. Petrovsky vorgestellt.
- 22 Petrovsky 1983a, 1983b, 1985a.
- 23 »Die stratometrische Herangehensweise an Gruppenstrukturen nimmt an, daß der Kern der Beziehungen zwischen Gruppen, der die Ziele und Aufgaben von gesellschaftlich nützlichen Aktivität enthält, die interpersonalen Beziehungen vermittelt, indem er ihren Inhalt bestimmt« (Petrovsky 1985a, 180; vgl. auch ders. 1985b und 1983c).

- 24 Die Zahlen — ich zitiere sie hier aus Desai (1989) — stammen aus dem Bericht, den J. Ligatschow beim KPdSU-Plenum über Erziehung im Februar 1988 vortrug. Die Zahl bzgl. des Nationalprodukts bezieht sich auf 1986. Eine Zusammenfassung des Berichts findet sich auch in APN-Daily Review vom 18.2.88.
- 25 Moscow News 4, 1988.
- 26 New Times 9, 1988.
- 27 Utchitelskaja Gazeta.
- 28 Simon Soloweichik war zunächst Lehrer und wurde dann pädagogischer Autor bzw. Schriftsteller. Er gibt die Familienseite der Lehrerzeitung heraus; sein Hauptinteresse gilt, wie er sagt, der Familienpädagogik (vgl. Soloveychik 1987-88). Er schreibt regelmäßig die Kolumne »Jugendwelt« in »New Times«.
- 29 Interview mit Victor Schatalow, 1988; veröff. durch Shalva Amonashvili, 1981 und 1988.
- 30 Vgl. Makarenko, 1988.
- 31 Sukhomlinsky, 1974 und 1977.
- 32 Shatsky, 1981.
- 33 Krupskaya, 1985.
- 34 Lunacharsky, 1981.
- 35 MZhK »Komsomolsky«. Adress: G. Sverdlovsk, Ul. Rimmij Jurovskoy, 18. Phone 445107.

### *Literaturverzeichnis*

- Abramenkova, Vera, 1983: Joint activity in the development of a humane attitude toward pre-school peers. In: Soviet Psychology, vol. 22, 1
- Ali, Tariq, 1988: Revolution from above. Where is the Soviet Union going? Hutchinson, London
- Amonashvili, Shalva, 1981: Formation of theoretical generalizations. In: Tidsskrift för Nordisk Förening för Pedagogisk Forskning 2, 35-40
- Amonashvili, Shalva, 1988: Hello children! A teachers guide. In: Soviet Education, vol. 30, 4 (Russ. 1983)
- An atlas of ideas, 1989: Soviet Literature, 11
- Ananjew, Boris, 1984: Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin
- APN-Daily Review, 18.2.1988
- Asmolov, Alexander, 1987-88: The relationship between activity and set in Soviet theory. In: Activity Theory, vol. 5/6, 30-43
- von Beyme, Klaus, 1988: Reformpolitik und sozialer Wandel in der Sowjetunion (1970-1988). Nomos, Baden-Baden
- A Concise psychological dictionary, 1987. Progress, Moscow
- Davydov, V.V. and Radzikhovskii, L.A., 1985: Vygotsky's theory and the activity-oriented approach in psychology. In: Wertsch, J.v. (ed.): Culture, communication, cognition. Vygotskian perspectives. Cambridge University Press, 35-65
- Desai, Padma, 1989: Perestrojka in perspective. The design and dilemmas of Soviet reform. Princeton University Press
- Haug, Wolfgang Fritz, 1989: Gorbatschow. Versuch über den Zusammenhang seiner Gedanken. Argument-Verlag, Hamburg
- Kon, Igor, 1971: Soziologie der Persönlichkeit. Pahl-Rugenstein, Köln (Russ. 1967)
- Kon, Igor, 1979: Freundschaft. Geschichte und Sozialpsychologie der Freundschaft als soziale Institution und individuelle Beziehung. Rowohlt, Hamburg
- Kon, Igor, 1983: Die Entdeckung des Ich. Pahl-Rugenstein, Köln

- Kon, Igor, 1985: Einführung in die Sexologie. Deutscher Verlag der Wissenschaften, Berlin
- Kon, Igor, 1988: Psychologie der sozialen Trägheitskraft. In: *Marxistische Blätter* 5, 98-102; 6, 62-68
- Krupskaya, Nadezhda, 1985: On labour-oriented education and instruction. Progress, Moscow
- Krüger-Portratz, Marianne, und Kuebart, Friedrich, 1987: Schulreform »von unten« in der Sowjetunion. Das »Manifest der pädagogischen Erneuerer«. In: *Päd.extra* 12, 4-14
- Lewin, Moshe, 1988: The Gorbachev phenomena. A historical interpretation. California
- Lunacharsky, Anatoli, 1981: On education. Selected articles and speeches. Progress, Moscow
- Makarenko, Anton, 1988: Pädagogische Werke, Band I und II (weitere Bände in Vorbereitung). Volk und Wissen, Berlin
- McLeish, John, 1975: Soviet psychology. History, theory, content. Methuen, London
- Medvedev, Roy, 1975: On socialist democracy. Macmillan, London
- Moscow News, 1988: 3
- New Times, 1988: 9
- Petrovsky, Arthur, 1983a: Toward the construction of a socialpsychological theory of the collective. In: *Soviet Psychology*, vol. 21, 2, 3-21
- Petrovsky, Arthur, 1983b: The new status of psychological theory concerning groups and collectives. In: *Soviet Psychology*, vol. 21, 3, 57-78
- Petrowski, Arthur, 1983c: Psychologische Theorie des Kollektivs. In: *Beiträge zur Psychologie* 15, Volk und Wissen, Berlin
- Petrovsky, Arthur, 1985a: Studies in psychology. The collective and the individual. Progress, Moscow
- Petrovsky, Arthur, 1985b: Some new aspects of the development of the stratometric concept of groups and collectives. In: *Soviet Psychology*, vol. 23, 3, 51-67
- Petrowski, Arthur, 1988: Die Entwicklung der Persönlichkeit und das Problem der führenden Tätigkeit. In: *Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge* 1, 96-105
- Shatalov, Victor, 1988: You can't start a new life on Monday. Interview with Sobedesnik. In: *Meet us* (articles from Sobedesnik youth press), 50-58
- Shatsky, Stanislav, 1981: A teachers experience. Progress, Moscow
- Sinjawskij, Andrej, 1989: Der Traum vom neuen Menschen oder die Sowjetzivilisation. S. Fischer, Frankfurt a.M.
- Socialism, A new theoretical vision, 1989: Progress, Moscow
- Soloveychnik, Simon, 1987-88: »Goo Goo« and the »Bogeyman«: Pedagogical reflections. In: *Soviet Psychology*, vol. 26, 2, 3-50
- Soviet Society. Philosophy development, 1988: Progress, Moscow
- Sukhomlinsky, Vasily, 1974: To children I give my heart. Progress, Moscow
- Sukhomlinsky, Vasily, 1977: On education. Progress, Moscow
- The revolution continues. Soviet society in the condition of restructuring. »Problems of the Contemporary World«-series 132. Nauka, Moscow
- Thielen, Manfred, 1984: Sowjetische Psychologie und Marxismus. Geschichte und Kritik. Campus, Frankfurt a.M.
- Saslavskaja, Tatyana, 1988: The human factor in the development of the economy and social justice. Followed by: Discussions and debates. In: Big changes in the USSR. Leafing through the Soviet journal »Kommunist«. Progress, Moscow (Russ. in »Kommunist« 1986, 13 and following issues)
- Zinchenko, Vladimir, 1989: Psychology — Perestrojka. In: *Soviet Psychology*, vol. 27, 5, 5-28 (Russ. 1987)
- Zinchenko, Vladimir, 1990: The Institute of Man. Interview with Literaturnaya Gazeta. In: *Social Sciences* 1, 255-261
- Wygotski, Lew, 1987: Ausgewählte Schriften. Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Volk und Wissen, Berlin