

Die kulturhistorische Schule und die Berliner Schule der Gestaltpsychologie

Joachim Lompscher und Georg Rückriem, Berlin

Beitrag zum Symposium „Geschichte der Berliner Psychologie I“ auf dem 43. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, September 2002, Berlin

Im Zusammenhang mit der Neuübersetzung von Vygotskijs *Denken und Sprechen*, die in Kürze erscheint (2002), der Herausgabe von Leont'evs *Frühschriften* (2001) und anderen Arbeiten haben unsere Recherchen zu einer Hypothese geführt, die wir Ihnen als Experten der Psychologiegeschichte vorstellen und mit Ihnen diskutieren möchten.

Dass die Entwicklung der von Vygotskij, Lurija und Leont'ev begründeten kulturhistorisch orientierten Psychologie in der Sowjetunion durch die Verbote und Repressalien, insbesondere in der Folge des Pädologie-Dekrets von 1936, für mehrere Jahrzehnte – zum Teil noch bis zur Auflösung der Sowjetunion – ganz wesentlich behindert und von der internationalen Entwicklung abgeschnitten wurde, ist weitgehend bekannt. Wir haben uns gefragt, ob die damit verbundenen politisch-gesellschaftlich-wissenschaftlichen Ereignisse nur ein innerstaatliches Drama der Sowjetunion darstellten. Wir meinen jedoch, dass man 1936 und 1933 in einen Zusammenhang stellen muss – jedenfalls hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Psychologieentwicklung. Die meisten bis dahin führenden psychologischen Schulen konnten ihre Arbeit weder in Deutschland noch in der Sowjetunion weiterführen und verloren ihre personelle Kontinuität durch die Emigration ihrer leitenden Theoretiker nicht nur in Deutschland. Dieses Schicksal teilte die Psychologie übrigens mit Philosophie und Pädagogik: Auch in diesen Disziplinen verschwanden einige der wichtigsten Strömungen bzw. Richtungen zusammen mit ihren theoretischen Häuptionern (z. B. Ernst Cassirer, Paul Natorp, Jonas Cohn, die Reformpädagogik). Ihre wissenschaftlichen Errungenschaften, ihre methodologischen Konzepte, ihre Experimente, ihre Erkenntnisinteressen und ihre allgemeinen humanwissenschaftlichen Grundlagen aber verschwanden mit ihnen.

Unsere Hypothese ist nun, dass – unbeschadet der Frage, ob diese Prozesse in Europa auch für die politisch-gesellschaftliche Entwicklung des Kontinents kaum abschätzbare Bedeutung hatten – die damit verbundene Isolierung beider Seiten nicht nur für die kulturhistorische Schule und die sowjetische Psychologie insgesamt, sondern auch für die Entwicklung der deutschen, der europäischen bzw. der internationalen Psychologie überhaupt erhebliche negative Auswirkungen hatte. Man kann unserer Meinung nach jedenfalls mit gutem Grund darüber spekulieren, ob Behaviorismus bzw. Neobehaviorismus ohne diese Isolierung und damit

verbundene Eliminierung der theoretischen Vielfalt zu solcher monolithischen Dominanz hätten gelangen können.

Eine besonders plausible Einschätzung dieser Auswirkung stammt von Doris Mangott (1995, 11ff). Sie kennzeichnet sie als eine komplementäre ideologische Tabuisierung: Jenseits des „eisernen Vorhangs“ wurde alles verfemt und unterbunden, was auch nur oberflächlich mit „bürgerlicher“ Wissenschaft in Zusammenhang gebracht werden konnte (vgl. ähnlich auch Anweiler, 1964, Scheibert, 1984, und einige US-amerikanische Autoren). Diesseits dieses Vorhangs wurde alles unter Tabu gestellt, was aus dem politischen Geltungsbereich des Kommunismus stammte. Und wenn – wie im Falle von Vygotskijs Buch *Denken und Sprechen* – der theoretische Gehalt interessant genug erschien, überhaupt zur Kenntnis genommen zu werden, so wurde zuvor jeder Bezug auf philosophische (sprich: materialistische) Grundlagen und jede kritische (sprich: ideologische) Auseinandersetzung mit westlichen Theorien säuberlich getilgt, selbst um den Preis, dass die Übersetzung der über 300 Seiten des Buches auf nur noch 160 Seiten zusammenschmolz, wie mit der ersten US-amerikanischen Ausgabe von 1962 geschehen. Der politisch verordneten Isolierung dort entsprach so die freiwillig eingehaltene Abstinenz hier. Die wechselseitige Rezeption der wissenschaftlich-theoretischen bzw. empirisch-methodischen Entwicklung der psychologischen Forschung hier wie dort stand sich in ihrer Willkür und ideologischen Borniertheit in nichts nach – zum Schaden beider Seiten, wie wir meinen. Diese Hypothese werden wir im Folgenden mit einigen Indizien so weit erhärten, dass sie als Leitlinie für intensivere psychologiehistorische Forschungen dienen kann.

I. Biographische Indizien für das Verhältnis zwischen kulturhistorischer Schule und europäischer Psychologie überhaupt (wobei wir uns hier vorwiegend auf Bezüge zu Vygotskij beschränken):

1. Vorab sei zunächst festgestellt, dass die Begründer der kulturhistorischen Theorie der sowjetischen Psychologie sich trotz ihres oft auch polemisch herausgearbeiteten wissenschaftlichen bzw. ideologischen Unterschieds durchaus als Träger einer gesamteuropäischen Tradition von Wissenschaft im allgemeinen und von Psychologie im besonderen verstanden, dass sie sich ihrer gemeinsamen psychologiehistorischen Wurzeln voll bewusst waren und dass wesentliche Ideen der europäischen Psychologie in ihren theoretischen und empirischen Arbeiten aufgehoben, fortgeführt, integriert wurden, ja dass die Entwicklung der kulturhistorischen Konzeption und ihre zentralen Theoreme ohne die europäischen Vorarbeiten in gewissem Sinne gar nicht möglich

gewesen wären. Einen besonders eindrucksvollen Beleg für diese Behauptung bildet gerade Vygotskijs letztes, posthum veröffentlichtes Buch *Denken und Sprechen*, in dem der Verfasser, der deutsche, englische und französische Publikationen im Original las, die einschlägige internationale Literatur seiner Zeit in bemerkenswerter Breite und Tiefe ausgewertet hat (vgl. dazu z. B. das von uns zusammengestellte Personenregister und Literaturverzeichnis dieses Buches bzw. die zahlreichen Detailinformationen von v. d. Veer & Valsiner, 1991, über Vygotskijs Bezüge zur Psychoanalyse, zur französischen soziologischen Schule, zur Würzburger Schule, zum Behaviorismus und zur Gestaltpsychologie). In durchaus ähnlicher Weise verfügten auch Lurija und Leont'ev über den Stand des psychologischen Wissens ihrer Zeit, wie sich anhand ihrer Veröffentlichungen vor 1936 leicht nachweisen lässt. Einen weiteren Beleg stellt die Tatsache dar, dass die russische Übersetzung von Werken Bühlers, Koffkas, Köhlers, Freuds, Piagets, William Sterns, Thorndikes, Gesells u. a. von Vygotskij veranlasst worden ist und er in der Regel auch Vorworte oder Rezensionen dazu verfasst hat.

2. In dieselbe Richtung weist die besondere Beziehung Vygotskijs zur Pädologie, die ja aus Westeuropa stammte und in der Modernisierung des Bildungswesens in der Sowjetunion einen ganz besonderen Stellenwert auch in der etwas unterschiedlichen Interpretation durch Vygotskij erhielt, der hier sehr intensiv in Theorie, Praxis, institutionellen Positionen und organisatorischer Unterstützung mitwirkte (ein ganzer Band der 6-bändigen Werkausgabe 1982/84 ist Vygotskijs Arbeiten auf diesem Gebiet gewidmet). Vygotskijs Beziehungen zur schultheoretischen Diskussion im Zusammenhang mit der europäischen reformpädagogischen Bewegung gehen in die gleiche Richtung (Kontakte zu und Übersetzungen von Dewey, Kirkpatrick, Montessori u.a.). Schließlich sei daran erinnert, dass die einzige Auslandsreise Vygotskijs 1925 als offizieller Vertreter der UdSSR der Teilnahme an einem heilpädagogischen Kongress in London und dem Studium der wissenschaftlichen Erfahrungen auf diesem Gebiet (in der Sowjetunion als Defektologie bezeichnet) und in der Psychologie in mehreren europäischen Ländern, darunter Deutschland, galt.
3. Darüber hinaus haben vor allem Vygotskij und Lurija den Kontakt und die wissenschaftliche Kommunikation mit europäischen Psychologen ausdrücklich gesucht und sind ihrerseits bei diesen auf besonderes Interesse gestoßen. Nachdem Ende der 20er Jahre die ersten Publikationen zur kulturhistorischen Konzeption, z. B. Vygotskijs *Die genetischen Wurzeln von Denken und Sprechen* (1929) in deutscher, allerdings schlechter Übersetzung und *Das Problem der kulturellen Entwicklung des Kindes*

(1929) in englischer Übersetzung erschienen waren, und nachdem mehrere entwicklungspsychologische Arbeiten Lurijas in den USA zur Kenntnis genommen worden waren und er selbst zum Mitglied des Editorial Board der angesehenen Zeitschrift *Journal of Genetic Psychology* avancierte, kam es auch zu persönlichen Kontakten gerade mit deutschen Psychologen (Koffka, Lewin, W. Stern, Gottschaldt), deren Interesse für die neue Richtung in der Sowjetunion geweckt worden war. Koffka nahm an Lurijas kulturvergleichenden Untersuchungen in Mittelasien teil und diskutierte mit Wygotskij in Moskau (vgl. Mètraux, 1987), Lewin traf sich mehrfach mit Wygotskij, worüber Gita Wygodskaja (1996, 2000) berichtete. Zwischen Lewin und Wygotskij ergab sich darüber hinaus ein direkter Arbeitszusammenhang, als Lewins Schülerin und Mitarbeiterin Bljuma Zejgarnik nach ihrer Rückkehr aus Berlin Mitarbeiterin Wygotskijs wurde und auch eine zweite Lewin-Schülerin, Gita Birenbaum, in die Arbeit einbezog. Wygotskijs früher Tod 1934 und die dann folgenden Ereignisse in Russland und in Deutschland führten zum Abbruch des gerade erst begonnenen wissenschaftlichen Kontakts und Austauschs. Lewin schrieb 1935 an Lurija:

(...) Obwohl ich nur im Verlauf von zwei Wochen persönlich mit Wygotskij kommuniziert habe, hat er bei mir unauslöschliche Spuren hinterlassen. Ich habe von ihm den Eindruck eines völlig außergewöhnlichen Menschen gewonnen, der erfüllt war von innerer Sensibilität und der zugleich (...) ein Wissenschaftler von außerordentlichem Rang war. (...) Es ist völlig unzweifelhaft, dass er der Schöpfer einer großen und, wie mir scheint, sehr produktiven psychologischen Richtung war. Sein Tod hat uns alle tief getroffen. (zit. und ins Deutsche rückübersetzt nach Wygodskaja 1996, S. 167)

Und Koffka schrieb (ebd., S. 165-166):

Mir ist der Tod Wygotskijs sehr nahe gegangen. Obwohl ich ihn persönlich nur wenig kannte, habe ich doch von ihm den Eindruck eines seltenen Menschen gewonnen – er war klug, originell und vor allem ungewöhnlich menschlich. Ich bedaure jetzt sehr, dass ich damals in Moskau nicht die Gelegenheit hatte, mit ihm zusammen zu arbeiten. Ich verstehe sehr gut, was er für Sie alle bedeutet. Wie groß der Verlust für die Psychologie ist, kann wohl niemand besser beurteilen als Sie, die Sie seine Pläne kannten. Ich wusste bisher nicht, dass er ein Vorwort zur russischen Übersetzung meines Buches geschrieben hat. Ich bin aber froh, dass zumindest an einer Stelle mein Name mit dem seinigen verbunden ist.

Allein diese Zusammenhänge belegen bereits die enge Verbindung und Kommunikation der kulturhistorischen Schule mit der europäischen, speziell auch Berliner Psychologie.

II. Zu ganz ähnlichen Ergebnissen käme man schnell, wenn man die Hypothese von der engen Verbindung und „Kontinuität“ zwischen europäischer und sowjetischer (kulturhistorischer) Psychologie an einigen der zentralen Konzepte überprüfte. Dafür bieten sich – neben anderen – die folgenden an:

1. Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit der menschlichen Persönlichkeit versus isoliertes Individuum
2. Ganzheitlichkeit und Systemcharakter des Psychischen, Einheit von „Intellekt und Affekt“ (Vygotskij) versus Funktionalismus und Kognitivismus, d. h. Separierung und Segmentierung des Psychischen, Aufspaltung in Faktoren oder Sektoren
3. Monistisch-materialistische Erklärung des Psychischen, Einheit und Widersprüchlichkeit von Bewusstsein und Tätigkeit versus Dualismus und Parallelismus von Körper und Seele, Behaviorismus etc.
4. Erklärung durch historisch-genetische und kausal-genetische Methode versus Beschreibung durch „empirische“ Methode; Analyse nach Einheiten versus Analyse nach Elementen.

Wir können im Rahmen dieses Referats nur einige wenige Aspekte berühren, um zu zeigen, dass der mit dem Pädologie-Dekret 1936 verfügte Abbruch nicht nur die Entwicklung der sowjetischen, sondern auch der europäischen Psychologie ernsthaft behindert hat. So waren nach 1936 die verschiedenen europäischen Entwicklungen, die sich mit der sozialen Konstruktion des Bewusstseins beschäftigten (Janet, Durkheim, Wundt, Mead u.a. – s. auch Jüttemann, 1988, Valsiner & v. d. Veer, 2000) faktisch nicht mehr repräsentiert und verschwanden. Erst in der neueren Zeit hat sich die Psychologie dieser Problematik wieder zugewandt. Menschliches Bewusstsein im Kontext der gesellschaftlichen Entwicklung zu sehen und zu interpretieren, legte und legt auch nahe, seinen historischen Charakter zu betonen. Entfällt diese Sichtweise bzw. wird sie gewaltsam zurückgedrängt, bleibt eigentlich nur die Orientierung auf ein isoliertes Individuum übrig, wie man sie auch heute in vielfältiger Form antrifft (s. z.B. die Diskussion um den Beitrag von Windemann und Durstewitz in mehreren Heften der Psychologischen Rundschau 2000/2001). Die ganze Bewusstseinsproblematik, zu der Vygotskij und seine Mitarbeiter einen prinzipiell neuen Ansatz entwickelt hatten, geriet überhaupt für Jahrzehnte in den Hintergrund, und noch in den 80er Jahren haben sich Fachkollegen auf einem internationalen Symposium geradezu dafür entschuldigt, dass sie diese „vage“ Thematik auf die Tagesordnung gesetzt hatten.

Für die Begründer der kulturhistorischen Schule waren Geschichtlichkeit und Gesellschaftlichkeit des Menschen und seiner Psyche grundlegender Ausgangspunkt der Forschung und Theoriebildung. Probleme der psychischen Besonderheiten und Unterschiede, der Persönlichkeit blieben dagegen zunächst sehr global oder ganz ausgespart, was auch mit ideologischen Pressionen zu tun hat. Vygotskij machte sich Gedanken um eine *Konkrete Psychologie des Menschen* (1989), konnte sie aber nicht mehr realisieren. Leont'ev führte zwar die bei Vygotskij bereits angelegte theoretisch wichtige Unterscheidung und Bezugsetzung von Bedeutung und persönlichem Sinn ein, entwickelte aber eben auch keine konkrete Psychologie des Menschen, sondern machte konsequent bei der allgemeinen Psychologie und einigen Bemerkungen zur Klassenspezifität Halt. Er, der Vygotskijs Ansatz zur vollen Reife einer allgemeinen und zugleich konkreten Psychologie hätte führen können, bricht diesen Weg unter dem Druck der Verhältnisse ab. Einige Ansätze in dieser Richtung entwickelte Lurija mit seinen Zwillings- und Vergleichsuntersuchungen normaler und anomaler Kinder, wie sich überhaupt mehrere Schüler und Mitarbeiter Vygotskijs nach 1936 in den politisch weniger bewachten Bereich der Behindertenpsychologie und -pädagogik zurückgezogen hatten. Erst seit den 60er und insbesondere in den 80er und 90er Jahren des 20. Jahrhunderts begann man, Probleme der Persönlichkeits- und der Differentiellen Psychologie intensiver zu bearbeiten. Heute spielen diese Probleme bei der „Enkelgeneration“ der kulturhistorischen Schule (A. A. Leont'ev, 2001, D. A. Leont'ev, 1999, Asmolov, 2001, 2002 u.a.) eine wesentliche Rolle, wobei auch versucht wird, Ansätze bzw. Aspekte der humanistischen und der existentialistischen Psychologie zu integrieren.

Einige Bemerkungen zu dem oben an zweiter Stelle genannten Konzept: Vygotskij hat sich bekanntlich Anfang der 30er Jahre in mehreren Arbeiten mit dem Problem der Systemhaftigkeit und Ganzheitlichkeit des Psychischen beschäftigt. Wichtige Anregungen erhielt er dazu von den Berliner Psychologen. Er kritisierte zwar die Gestalt- und Strukturpsychologie, griff aber zugleich ihren Grundgedanken auf. Ähnliches gilt für die Diskussion mit Lewin bezüglich der Zusammenhänge zwischen „Intellekt und Affekt“, wie Vygotskij formulierte. Leont'ev und Lurija haben diese Konzeption sowohl auf Entwicklungsfragen als auch im Bereich der Neuro- und Pathopsychologie, z. B. bei der Rehabilitierung traumatischer Kriegsverletzungen, angewandt. Insgesamt aber dominierte auch in der sowjetischen Psychologie weitgehend der Funktionalismus. Die Ideen und methodologischen Ansätze der kulturhistorischen Schule in dieser Frage konnten in der Sowjetunion über mehr als zwei Jahrzehnte gar nicht und selbst danach erst zögerlich und schrittweise öffentlich diskutiert werden, und sie hatten kaum eine Chance, im Ausland überhaupt zur Kenntnis genommen zu werden. Über

erste Diskussionsansätze – etwa mit Lewin – kam diese Entwicklung nicht hinaus. Der Funktionalismus, insbesondere der Kognitivismus, die isolierende Analyse einzelner psychischer Sachverhalte stand lange Zeit fast unangefochten im Mittelpunkt psychologischer Forschung und Theoriebildung. So wichtig es natürlich ist, die psychischen Prozesse und Eigenschaften im Detail zu erforschen, was immer auch Abstraktionen verlangt, und so bedeutsam die Ergebnisse hinsichtlich der Kognition, der Motivation und anderer Themenkomplexe sind, die systemische Sicht wurde jahrzehntelang vernachlässigt und erst unter dem Eindruck der Systemtheorie und anderer Entwicklungen wieder aufgenommen.

Analoges gilt auch für die Begriffsbildungs- und -entwicklungsforschung. Wäre *Denken und Sprechen* nicht auf den Index gekommen, sondern international bereits von den 30er Jahren an zur Kenntnis genommen worden, hätte es vielleicht nicht bis in die 80er Jahre gedauert, dass z. B. die Spezifik wissenschaftlicher im Vergleich zu Alltagsbegriffen erkannt und ihre Aneignung und Entwicklung zum Gegenstand psychologischer Forschung gemacht wurde. Dies ist aber nur ein Aspekt der ganzen Entwicklungs- und Aneignungsproblematik, in der die gegenständliche Tätigkeit, die gesellschaftliche Kultur, die interpersonellen Beziehungen, die Sinnbildung und Motivation und weitere Faktoren eine entscheidende Rolle spielen. Dass die Psychologie hinsichtlich dieser Problematik – wie auch mancher anderen – eine große Verpflichtung gegenüber der Gesellschaft und ihrer Praxis hat, muss angesichts der aktuellen Diskussionen sicher nicht besonders betont werden. Was aber zumindest noch erwähnt werden soll, das ist die Kultivierung des methodologischen Bewusstseins – eine damals wie heute wesentliche Bedingung für die Qualität und Effektivität psychologischer Forschung. Vygotskij's Arbeiten sind beispielgebend dafür. Ihre Kenntnis hätte wahrscheinlich helfen können, manchen Umweg oder manche Einseitigkeit der europäischen Psychologie zu vermeiden.

Fazit: Wir hoffen, dass es uns gelungen ist, unsere Hypothese bezüglich der Auswirkungen des Pädologie-Dekrets 1936 und anderer Maßnahmen gegen die kulturhistorische Schule in der damaligen Sowjetunion auf die Entwicklung der Psychologie nicht nur dort, sondern auch im übrigen Europa und darüber hinaus nicht nur plausibel, sondern auch interessant zu machen, so dass sie evt. auch künftige psychologie-historische Untersuchungen anregen kann.

Literatur

Anweiler, O. (1964): Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreichs bis zum Beginn der Stalinära. Berlin.

- Anweiler, O. & Meyer, K. (1961): Die sowjetische Bildungspolitik seit 1917. Dokumente und Texte. Heidelberg.
- Anweiler, O. & Ruffmann, K.-H. (Hrsg.) (1973): Kulturpolitik der Sowjetunion. Stuttgart.
- Asmolov, A. G. (2001): *Psichologija ličnosti* (Psychologie der Persönlichkeit). Moskau: Smysl.
- Asmolov, A. G. (2002): *Po tu storonu soznanija* (Jenseits des Bewusstseins). Moskau: Smysl.
- Jüttemann, G. (Hrsg.)(1988): *Wegbereiter der Historischen Psychologie*. München-Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union.
- Leont'ev, A. A. (2001): *Dejatel'nyj um* (Der tätige Verstand). Moskau: Smysl.
- Leont'ev, A. N. (2000): *Frühschriften*. Hrsg. von G. Rückriem. Berlin: ProBusiness.
- Leont'ev, D. A. (1999): *Psichologija smysla* (Psychologie des Sinns). Moskau: Smysl.
- Mangott, D. (1995): *Kontinuität und Wandel im Schaffensprozess von L. S. Vygotskij*. Diplomarbeit, Band I. Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
- Métraux, A. (1987): Vorwort zu Lurija, A. R.: *Die historische Bedingtheit individueller Erkenntnisprozesse* (S. 7-13). Berlin: Deutscher Verlag der Wissenschaften.
- Scheibert, P. (1984): *Lenin an der Macht*. Weinheim.
- Valsiner, J. & v. d. Veer, R. (2000): *The social mind*. Cambridge University Press.
- v. d. Veer, R. & Valsiner, J. (1991): *Understanding Vygotsky: A quest for synthesis*. Cambridge, Mass.: Blackwell.
- Vygotskaja, G. L. (1996): *Wygotski und die deutschen Psychologen*. In Lompscher, J. (Hrsg.), *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht* (S. 164-169). Marburg, BdWi-Verlag.
- Vygotskaja, G. L. & Lifanova, T. M. (2000): *Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit*. Hrsg. von J. Lompscher und G. Rückriem. Hamburg: Kovač.
- Vygotsky, L. S. (1929): *The problem of the cultural development of the child*. *Journal of Genetic Psychology* XXXVI, 343-415
- Vygotskij, L. S. (1989): *Konkrete Psychologie des Menschen*. In Holodynski, M. & Jantzen, W. (Hrsg.), *Studien zur Tätigkeitstheorie V* (S. 292-307). Bielefeld: Universität.
- Vygotskij, L. S. (2002): *Denken und Sprechen*. Übersetzt und herausgegeben von J. Lompscher und G. Rückriem. Weinheim: Beltz Taschenbuch Verlag.
- Wygotski, L. (1929): *Die genetischen Wurzeln des Denkens und der Sprache*. Unter dem Banner des Marxismus, Heft 3, S. 450-470 und Heft 4, S. 607-624.
- Windmann, S. & Durstewitz, D. (2000): *Phänomenales Erleben: Ein fundamentales Problem für die Psychologie und die Neurowissenschaften*. *Psychologische Rundschau* 51(2), 75-82;

Diskussionsbeiträge in Psychologische Rundschau 51(4), 213-215, 216-217; 52(2), 104-106, 106-108; 52(3), 166-167, 168-169.