

Georg Rückriem/Joachim Lompscher

Leont'evs Arbeiten der 30er Jahre. Schwierigkeiten und Hypothesen zur Rezeption.

Vortrag auf der Konferenz aus Anlaß des 100. Geburtstags von Aleksej N. Leont'ev
Moskau, 27. – 29. Mai 2003

Die deutsche Rezeption Leont'evs war von Anfang an ideologisch bestimmt.

In der DDR begann sie bereits in den 50er Jahren, war jedoch nie wirklich allgemein oder unumstritten, sondern stand von Anfang an im Schatten Rubinštejns.

In der BRD wurde sie von Klaus Holzkamp eingeleitet und danach in der 68er Bewegung weit über die Kritische Psychologie hinaus ausgebaut. Auch in der BRD blieb die Rezeption widersprüchlich. Von Vertretern der traditionellen Psychologie wurde Leont'ev als „sowjetischer Psychologe“ bezeichnet und von bestimmten Gruppierungen innerhalb der kritischen Psychologie als „Mann für alle Jahreszeiten“, d.h. als eine Art von politischem Chamäleon apostrophiert, das sich allen parteipolitischen Erwartungen der KPdSU erfolgreich angepaßt habe. In beiden Fällen waren dies ideologische Etiketten, die signalisieren sollten, daß man eine entsprechende Einschätzung für offenkundig und selbstverständlich und daher jede weitere wissenschaftliche Analyse für völlig überflüssig halte.

Eine ähnliche Funktion erfüllt die bis in die Gegenwart fortdauernde Behauptung von der Inkompatibilität und theoretischen Diskontinuität zwischen der kulturhistorischen Theorie Vygotskij und der Tätigkeitstheorie Leont'evs, die Legende von der persönlichen Gegnerschaft oder die schon perfide Unterstellung eines politisch motivierten Verrats Leont'evs an seinem Lehrer. Eine ernstzunehmende wissenschaftliche – sei es biographische, sei es textanalytische, sei es ideologiekritische – Analyse dieser Vorurteile steht bis heute aus, jedenfalls in der internationalen bzw. westlichen Literatur. Die ideologische Entgegensetzung von Vygotskij und Leont'ev war und ist noch immer – sowohl in der deutschen als auch in der internationalen Rezeption (und, wie es scheint, seit der „Wende“ von 1991 sogar in der russischen Rezeption selbst) – eine beliebte Strategie, die es vielen ermöglicht, Konzepte und Methoden der kulturhistorischen Theorie der sowjetischen Psychologie zu rezipieren, ohne ihre historische und gesellschaftliche Verquickung mit der Entstehung und Veränderung der sowjetischen Gesellschaft zur Kenntnis zu nehmen. Vygotskij steht dann für die streng wissenschaftliche Orientierung und Leont'ev für die politische Abhängigkeit der kulturhistorischen Theorie und ihre Auslieferung an die Machtverhältnisse der Zeit. Mit dieser Trennung der wissenschaftlich-kritischen von der politisch-

ideologischen Seite der kulturhistorischen Theorie wird so die Auseinandersetzung personalisiert, in der – allerdings vergeblichen – Hoffnung, den Umgang mit ihren wissenschaftlichen Konzepten und Ergebnissen auf der einen Seite und mit ihren politisch-gesellschaftlichen Implikationen auf der anderen Seite jeweils verselbständigen und auf diese Weise vereinfachen zu können. Daß diese Personalisierung sich aus demselben Grund derselben Mittel bedient wie schon die politisch-ideologische Auseinandersetzung in der SU der 30er Jahre, wird dabei ebenso ignoriert wie die Tatsache, daß die damit verbundene unhistorische Simplifizierung das Verständnis und die Beurteilung sowohl der Personen als auch ihrer wissenschaftlichen Leistungen notwendigerweise verfälscht.

Natürlich hat diese spezifische Ignoranz ihre eigene Funktion, die selbst wiederum ideologiekritisch analysiert werden muß. Wir sind jedoch der Meinung, daß der Zusammenbruch der politischen Systemschranken zwischen der BRD und der SU und die zunehmende Globalisierung der gesellschaftlichen Strukturen uns eher zur Rückeroberung und Vergewisserung unserer wissenschaftlichen Gemeinsamkeiten bzw. der gemeinsamen Wurzeln unserer Wissenschaft verpflichtet.¹

Dies scheint uns umso mehr geboten, als der gegenwärtige Transformationsprozeß der Gesellschaften unserer Länder – gekennzeichnet unter anderem durch völlig neue Technologien der Kommunikation und Informationsverarbeitung – weitreichende und interessante Analogien zu der Übergangsgesellschaft der SU vor allem in den 30er Jahren aufweist. Das betrifft insbesondere das Bildungswesen und seine Funktion im Rahmen der Unterstützung, Beschleunigung und Konsolidierung des gesellschaftlichen Übergangs. Heute wie damals geht es nicht nur um Fragen der Schulreform, der Neuordnung von Lehrplänen und der Reorganisation von Ausbildungsformen, sondern es ging damals und geht heute um Probleme der Vorbereitung der Menschen auf die Bedingungen einer „neuen Gesellschaft“ bzw. um die gesellschaftliche Integration von ethnischen Minoritäten bzw. von Zuwanderern aus wenig entwickelten Ländern; es ging und geht um die theoretische und praktische Neubestimmung des Verhältnisses von informellem und formellem Lernen, von allgemeiner und beruflicher Bildung, von Ausbildung und Weiterbildung, vor allem aber um das Problem einer angemessenen Lernkultur und das Verständnis von der besonderen Qualität der „neuen Gesellschaft“, in die diese Lernkultur eingebettet ist oder werden soll.²

Unter diesen Umständen sind die schultheoretischen Modelle und didaktischen Strategien, die theoretisch

¹ Vgl. Lompscher, J. & Rückriem, G. (2002): Die kulturhistorische Schule und die Berliner Schule der Gestaltpsychologie. Referat auf dem 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. www.ich-sciences.de

² Vgl. Lompscher, J. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Lernen Erwachsener im Arbeitsprozeß. Berlin: Lehmanns Media – LOB.de. (ICHS – International Cultural-historical Human Sciences, hrsg. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem, Bd. 7)

schen Konzepte und praktischen Erfahrungen, die historischen Rückbezüge und empirischen Begründungen, die politischen Implikationen und gesellschaftlichen Widersprüche, die in der Übergangsgesellschaft der SU in den 30er Jahren so heftig und bis zu so brutalen Konsequenzen diskutiert worden sind, heute auch für uns außerordentlich aktuell. Das in der internationalen Diskussion auffallend starke und ständig wachsende Interesse an Fragen der Lernkultur³ fände insofern in den damaligen Erfahrungen der Pädagogen und pädagogischen Psychologen sehr nützliche Nahrung. Diese Erfahrungen bestehen keineswegs nur aus Fehlern, Umwegen oder Sackgassen, sondern zeichnen sich auch durch kühne und kreative Visionen aus, deren perspektivisches Potential bei weitem nicht ausgeschöpft oder gar auf die damaligen gesellschaftlichen Verhältnisse beschränkt ist.

Natürlich setzt ein solches Vorhaben voraus, daß die Rezeption dieser Erfahrungen ihre eigenen ideologischen Barrieren überwindet, und vor allem daß die intensive historische Analyse endlich in Gang kommt, die durch diese Barrieren bisher eher verhindert worden ist.

Obwohl die Beziehungen zwischen unseren Ländern für eine solche Analyse günstiger sind als je, scheint die wissenschaftliche Auswertung der damaligen Zeit aber ein größeres Problem zu sein, als bisher angenommen. Zu diesem Ergebnis kamen wir jedenfalls, als wir versuchten, die Entwicklung der Lerntheorie und der pädagogischen Psychologie Leont'evs im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Bedingungen der SU in den 30er Jahren nachzuvollziehen. Die festgestellten Forschungsdefizite und Hindernisse sind nach unserer Meinung nicht nur forschungspraktisch, sondern auch methodologisch gravierend. Wir konzentrieren uns daher im folgenden erstens auf eine Zusammenstellung der wichtigsten angetroffenen Schwierigkeiten und zweitens auf den Versuch, daraus Konsequenzen für die künftige Forschung zu ziehen. Wir würden uns freuen, wenn unsere Hypothesen die Erforschung der kulturhistorischen Theorieentwicklung insbesondere dieser Zeit anregen und die Wiedergewinnung einer gemeinsamen Grundlage für den internationalen Diskurs vorantreiben könnte.

I. Die wichtigsten Schwierigkeiten

1. Schwierigkeiten beim Zugang zu den Quellen erster Ordnung: den Texten (Veröffentlichungen und Manuskripte)

Inzwischen ist der Zugang zu den veröffentlichten Texten Vygotskijs, Lurijas und Leont'evs auch für die deutsche Rezeption nahezu, wenn auch nach wie vor keineswegs völlig, unproblematisch. Auf die spezielle Problematik der meist unangemessenen Übersetzung hat am Beispiel der englischen Überset-

³ Vgl. dazu z.B. das Kapitel *Internationale Entwicklungen*, in Lompscher a.a.O., S. 253-372.

zungen Vygotskij's jünger Van der Veer ausführlich hingewiesen.⁴ Eine vergleichbare Auflistung der auch in den deutschen Übersetzungen Leont'evs anzutreffenden Unzulänglichkeiten steht allerdings noch aus.

Unzulängliche Übersetzungen sind jedoch nur eine Erschwerung und nicht zwangsläufig ein Hindernis der Forschung wie etwa die – von van der Veer ebenfalls am Beispiel Vygotskij's nachgewiesene⁵ – Tatsache, daß die unveröffentlicht gebliebenen Manuskripte, die rein quantitativ etwa den gleichen Umfang haben wie die gedruckten Texte, nach wie vor so gut wie unzugänglich geblieben sind.⁶ Im Falle Leont'evs muß jedoch anerkennend darauf hingewiesen werden, daß die Erben des Archivs – A. A. Leont'ev und D. A. Leont'ev – seit Jahren bemüht sind, die nachgelassenen Manuskripte Stück für Stück zu publizieren und so der scientific community zugänglich zu machen. Ein Findbuch jedoch, das einen Überblick über alle vorhandenen und noch zu erwartenden Manuskripte vermitteln und damit zugleich auf Forschungsdefizite und „weiße Flecken“ der Rezeption aufmerksam machen könnte, existiert bislang noch nicht. Die formale Unterscheidung der Leont'ev-Bibliographie zwischen „wissenschaftlichen Büchern, Broschüren, Beiträgen, Thesen und Rezensionen“ einerseits, „hektographierten Ausgaben“ bzw. „Zeitungs- und Zeitschriftenartikeln, Reden und Interviews“ und der redaktionellen Mitwirkung bei Büchern, Zeitschriften und Schriftenreihen⁷ andererseits muß für eine historische Analyse erst in eine einheitliche Chronologie zurückgeführt werden und ist daher wenig hilfreich.

Andererseits machen bereits die wenigen bisher bekannt gewordenen Manuskripte unmißverständlich klar, daß z.B. die Auffassung von der Entstehungszeit der Tätigkeitstheorie Leont'evs wie auch die Vorstellung von der Diskontinuität zwischen Vygotskij und Leont'ev dringend revidiert werden muß.

2. Schwierigkeiten beim Zugang zu den Quellen zweiter Ordnung: persönliche Briefe und Notizen.

Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem erst im vergangenen Jahr veröffentlichten ausführlichen Brief Leont'evs an Vygotskij⁸ zu, der seit langem als beliebter „Beweis“ für die Verrats- these durch die Rezeption geistert, obwohl er bisher in seinem vollen Wortlaut nicht bekannt war. Ohne

⁴ R. van der Veer, Vygotskij in English. What is still to be done. 2003, www.ich-sciences.de

⁵ Ebd.

⁶ Aufgrund eigener Archivstudien können wir konkretisieren: Im Archiv liegen 85 Pappschachteln mit ca 366 Manuskripten in einem Umfang von ca 18-20 000 Blättern. Vgl. Lompscher/Rückriem, Ergebnisse der Machbarkeitsuntersuchung zum Projekt „Digitalisierung der Archive von L. S. Vygotskij und A. R. Lurija“. Moskau, 23. – 26. Mai 2003. Unveröffentlichtes Manuskript.

⁷ A. A. Leont'ev/D. A. Leont'ev, Spisok pečatnych rabot A. N. Leont'eva, in: A. N. Leont'ev, Izbrannye psichologičeskie proizvedenija v dvuch tomač, Moskva: Pedagogika 1983, S. 262-293

⁸ A. A. und D. A. Leont'ev (2003): Der Mythos vom Bruch: A. N. Leont'ev und L. S. Vygotskij im Jahr 1932. www.ich-sciences.de (Original in: Psichologičeskij žurnal 1/2003).

an dieser Stelle auf das ganze Ausmaß seiner inhaltlichen Bedeutung eingehen zu wollen, erwähnen wir ihn an dieser Stelle in seiner „formalen“ Bedeutung: als Beleg für den unverzichtbaren Stellenwert des gesamten Briefwechsels als Quelle sowohl für die Interpretation der persönlichen Beziehungen zwischen den Freunden als auch für die Bestätigung ihrer gemeinsamen Wissenschaftsauffassung und Forschungsperspektive. Ohne Kenntnis des unverständlicherweise immer noch nicht publizierten ganzen Briefwechsels bleibt die Diskontinuitätsthese bloße Spekulation.

Eine dem Briefwechsel vergleichbare Bedeutung besitzen darüber hinaus persönliche Äußerungen in den Sitzungsprotokollen der Institute, in den Statements und Beiträgen in nichtwissenschaftlichen Publikationsorganen, in den biographischen Mitteilungen von Kollegen, Mitarbeitern und Freunden. Es ist mit an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit anzunehmen, daß solche Materialien, die im Falle Vygotskijs von Vygodskaja/Lifanova bereits identifiziert, wenn auch noch nicht ausgewertet worden sind, auch im Falle Lurijas und Leont'evs existieren. Solange die entsprechenden Archive und ihre Bestände nicht allgemein zugänglich sind, kennen wir den gesellschaftlichen Kontext und die forschungsbiographischen Bedingungen nicht hinreichend, unter denen die „Troika“ „arbeiten mußte, arbeiten konnte und arbeiten wollte“ (Feuser 1994, S 160), und ohne deren Kenntnis bleibt jede historische Einschätzung – wie Feuser äußerst vorsichtig formuliert – „möglicherweise irreführend“ (Feuser ebd.). Hilfreich für das Verständnis des Kontexts wäre ohne Zweifel auch die Kenntnis der Bestände der persönlichen Bibliothek (was im Falle Vygotskijs leider nicht mehr möglich ist) sowie der betreuten Dissertationen und der Forschungsprojekte usw. Der uneingeschränkte Zugang gerade zu diesen Quellen wäre angesichts der zahlreichen Mitarbeiter, deren Qualifizierung Leont'ev in den 30er Jahren zu betreuen hatte und an deren Forschungsprogrammen er persönlich beteiligt war, für das Verständnis seines Forschungsprogramms äußerst aufschlußreich. Vor allem der uneingeschränkte Zugang zu den von Leont'ev oft herangezogenen Dissertationen Gal'perins und Zinčenkos wären für die deutsche Rezeption und ihr Verständnis der Forschungsperiode in Char'kov sehr wichtig.

3. Schwierigkeiten beim Zugang zu den Quellen dritter Ordnung: die wissenschaftlichen Institutionen.

Diese Quellengattung wird von der Rezeption in der Regel ignoriert bzw. unterschätzt, obwohl das Wissen um die Zugehörigkeit der „Troika“ zu den wichtigen Instituten, die genauere Kenntnis ihres politischen Auftrags bzw. Standorts, ihrer Forschungsprogramme und Publikationsorgane sowie die Möglichkeit einer chronologischen Zuordnung von Forschung und Lehre der „Troika“ wertvolle Hinweise geben könnte. Gerade weil wir inzwischen wissen, daß es gerade in den 30er Jahren zahlreiche Neugründungen von wissenschaftlichen Institutionen gab, die jedoch zusammen mit ihren Forschungs-

programmen und Publikationsorganen am politisch verordneten Ende der jeweiligen Periode wieder verschwanden, brauchen wir ausführlichere Kenntnisse, als wir zur Zeit besitzen, über die jeweilige institutionelle Verortung der Forschung und Lehre Vygotskijs, Lurijas und Leont'evs (in Moskau, Leningrad oder Char'kov), über ihre Mitgliedschaften, Ämter und Funktionen in gesellschaftlichen Organisationen und Instituten und ihre Beteiligung – oder Enthaltung – bei den Entscheidungen über ihre Reorganisation oder Auflösung sowie an den dort zwangsweise durchgeführten ideologischen Kampagnen. Dank der Vygotskij-Biographie seiner Tochter⁹ verfügen wir wenigstens im Falle Vygotskijs über recht detaillierte Informationen über seine Mitgliedschaften und über konkrete Hinweise auf die Fundstellen für entsprechende Materialien in den sowjetischen Archiven, obwohl selbst diese Hinweise nicht vollständig sind. Die systematische Auswertung dieser Archivbestände steht jedoch noch aus. Im Falle Leont'evs (wie auch Lurijas) fehlen vergleichbare Informationen – von zufälligen Hinweisen abgesehen – bisher ganz. Kenntnisse dieser Art mögen im einzelnen ein widersprüchliches Bild ergeben, sie sind jedoch unverzichtbar, wenn es darum geht, nicht nur die politisch-ideologische Situation der Gruppe, sondern vor allem das Verhältnis von gesellschaftlichem Engagement und wissenschaftlicher Orientierung besser zu verstehen. Dazu aber reicht die Kenntnis der veröffentlichten kritischen Pamphlete – „our most reliable source of information about Vygotsky's ideological situation“¹⁰ – keineswegs aus.

4. Schwierigkeiten beim Zugang zu den zeitgenössischen pädologischen, pädagogisch-psychologischen und psychotechnischen Zeitschriften und ihren Diskussionen.

Selbst für eine rein wissenschaftskritische Einschätzung der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Auffassungen Leont'evs, seiner Lerntheorie, seiner impliziten Vorstellungen von Schule und ihren gesellschaftlichen Aufgaben in der sowjetischen Gesellschaft, seines Modells der dominierenden Tätigkeiten und des Übergangs von der Spiel- zur Lerntätigkeit, seiner Position in Sachen Begabung, Schulfähigkeit oder altersspezifischer Besonderheiten ist die Kenntnis der führenden zeitgeschichtlich einschlägigen pädagogischen, pädologischen und psychotechnischen Zeitschriften und ihrer Schwerpunkte (wie auch ihrer meist sehr begrenzten Erscheinungszeiten!) notwendig. Wenn eine darüber hinaus gehende historische Einschätzung angestrebt wird, ist auch die Kenntnis der wichtigsten bildungspolitischen Organe und ihrer politischen Programmatik – wie z.B. Učitel'skaja gazeta, Na putjach k novoj škole, Narodnij učitel', Narodnoe prosvěšćenie usw.– wichtig.

Dabei ist uns bewußt, dass die hier erwähnten Organe auf die Moskauer Verhältnisse beschränkt sind

⁹ Vygotskaja, G. L. & Lifanova, T. M. (2000): Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Hamburg: Kovač

¹⁰ Van der Veer 2000, a.a.O., S. 5

und daß die durchaus wichtigen Organe anderer sowjetischer Städte (wie z.B. Leningrad) oder Republiken (wie z.B. die Ukraine) hier übergangen werden.

Eine sehr viel wichtigere Rolle, als in der derzeitigen Rezeption (mit wenigen Ausnahmen, wie z.B. Jantzen) angenommen, spielt dabei das Marxismus-Verständnis der „Troika“. Auch hier steht die Rezeption und Diskussion erst in den Anfängen. Genauere Analysen der Beziehungen zur Auffassung von Dialektik z.B. bei Lenin, Plechanow, Bogdanov oder Deborin (bzw. Il'enkov für den späten Leont'ev) werden gerade erst in Angriff genommen¹¹ bzw. fehlen noch immer.

Wir sind uns durchaus der Tatsache bewußt, daß dies nur eine vorläufige und sehr allgemeine Defizitanalyse ist. Wir haben aber festgestellt, daß sich die identifizierten Defizite selbst bei dem Versuch einer Rekonstruktion der Genese der für die Lerntheorie Leont'evs zentralen Begriffe – Tätigkeit, Handlung, Operation, Motiv, Ziel, wissenschaftlicher Begriff, Sprechen und Denken, Lernen und Unterricht, Lerntätigkeit und dominierende Tätigkeit, Aneignung, Verallgemeinerung und Verkehr usw. – außerordentlich hinderlich auswirkten. Das gilt erst recht für unseren Versuch, die einerseits theorieinternen und andererseits gesellschaftlich-historischen Gründe für die Weiterentwicklung der Lerntheorie Leont'evs am Beispiel seiner pädagogisch-psychologischen Veröffentlichungen und Manuskripte aus den 30er Jahren zum Thema „Lernen“ zu klären und in Beziehung zu setzen.

Um jedoch nicht bei dieser allgemeinen Defizitanalyse stehen zu bleiben, wollen wir in einem zweiten Schritt versuchen, daraus einige konkrete Hypothesen zu entwickeln. Die Lage der Dinge zwingt uns allerdings, Negativ-Hypothesen zu formulieren, die – so hoffen wir – durch die zukünftige Forschung schnell und deutlich falsifiziert werden.

II.

Die Hypothesen

Um unsere Hypothesen verständlich zu machen, ist es nützlich, sich jeweils vorher kurz an die wichtigsten politisch-gesellschaftlichen Entwicklungsperioden der sowjetischen Gesellschaft zu erinnern.¹²

¹¹ Vgl. W. Jantzen/B. Siebert (Hrsg.), Ein Diamant schleift den anderen. Evald Vasil'evič Il'enkov und die Tätigkeitstheorie, Berlin: Lehmanns Media LOB.de, 2003

¹² Wir stützen uns dabei auf die Ergebnisse der hervorragenden Erforschung dieser Zeit bei Marianne Krüger-Potratz, Pädagogik und „Neue Gesellschaft“. Die Diskussion an der theoretischen Front der Pädagogik in der Sowjetunion, 1928 – 1931. Habilitationsschrift Münster 1983; dieselbe, Absterben der Schule oder Verschulung der Gesellschaft? Die sowjetische Gesellschaft in der zweiten Kulturrevolution 1928 – 1931, München 1987

Erste Periode

Äußerer Anlaß für die erste uns interessierende Periode, deren Beginn mit dem 15. Parteitag 1927 datiert werden kann, war der immer offensichtlicher werdende Widerspruch von Europäisierung und Isolierung der sowjetischen Gesellschaft, der mit der ebenso offenkundigen Schere zwischen ihrer politisch-ökonomischen und ihrer kulturellen Entwicklung korrespondierte. Konsequenterweise konstatierte der Parteitag die Unfähigkeit des Bildungswesens gegenüber den Erfordernissen der Wirtschaft und Industrie und verordnete eine „Industrialisierungsschlacht“ auch an der „3. Front“ des Klassenkampfes: der Kulturfront. Die AKV¹³ und Krupskaja forderten und initiierten eine breite gesellschaftliche Diskussion der notwendigen pädagogischen Maßnahmen wie auch der zu entwickelnden marxistischen Pädagogik, in die – wenn auch auf administrativem Wege – auch Praktiker und Repräsentanten der Arbeiteröffentlichkeit einbezogen wurden, etwa durch Veranstaltungen für Lehrer und Erzieher, für die Belegschaften von Betrieben und die Mitglieder von Verwaltungen. Die Position der führenden Pädagogen – Pinkevič, Kalašnikov, Pistrak, Epštejn, Šackij, Blonskij, Fridman, Manžos, Golovkovskij – kann oberhalb aller Unterschiede etwa folgendermaßen zusammengefaßt werden:

- Die sowjetische Gesellschaft ist zwar schon eine sozialistische, aber noch eine Klassengesellschaft mit allen Widersprüchen, die bei der Gestaltung der Gesellschaft berücksichtigt werden müssen.
- Notwendig ist daher der Ausbau des allgemeinbildenden Schulwesens und die Förderung der beruflichen (polytechnischen) Bildung für alle in der gesamten SU, um die Menschen heranzubilden, die die klassenlose Gesellschaft schaffen werden. Dies schließt eine bedingungslose Auslieferung der Schule an die aktuellen Tagesbedürfnisse des wirtschaftlichen Aufbaus sowie eine bloße Ableitung der Ziele der Erziehung aus politischen Vorgaben unbedingt aus.
- Aus der Übernahme der besten Errungenschaften der bürgerlichen Pädagogik und ihrer Verbindung mit dem Marxismus muß die „marxistische“ Pädagogik als eigenständiger Beitrag der Wissenschaft zur Kulturrevolution noch erst entwickelt werden.

Dabei ging die Auseinandersetzung – unter Beteiligung von Komarovskij, Sokolov, Kurazov, Struminskij, Svadkovskij, Odincov, Ryndiš, Gruzdev, Ioannisiani, Korolev, Gastev, Medynskij, Ogorodnikov u.a. – im wesentlichen um das Verständnis des Marxismus als Methodologie oder als Legitimationwissenschaft und um die Frage nach der Möglichkeit oder Unmöglichkeit einer eigenständigen Pädagogik als Wissenschaft.

Eine vergleichbare Diskussion lief bekanntlich schon seit 1922 um die Frage der Begründung einer „marxistischen“ Psychologie, zu der Vygotskij in seiner ausführlichen, aber nicht veröffentlichten Ab-

¹³ Akademija komunističeskogo vospitanija „N. K. Krupskaja, Moskau = Akademie für kommunistische Erziehung.

handlung über die „Krise der Psychologie“ eine ganz und gar eindeutige Stellung bezog.¹⁴ Seine dort ausführlich dargelegte Auffassung von der Dialektik als allgemeiner Wissenschaft und ihrem Verhältnis zu den Einzelwissenschaften hätte ihn, wäre sie veröffentlicht worden, sofort exponiert.¹⁵ Aber irgendeine, geschweige öffentliche Beteiligung Vygotskijs oder seiner Mitarbeiter an der neuen pädagogischen Diskussion scheint es nicht gegeben zu haben, obwohl die pädagogische Fachpresse mit der Einrichtung spezieller Rubriken für Diskussionsbeiträge, Schriftenreihen für Broschüren und Sammelbänden sowie mit Stellungnahmen und Rezensionen reagierte.

Erste Hypothese:

Obwohl zur der Zeit alle drei an der AKV arbeiteten, die die Auseinandersetzung eingeleitet hatte, und obwohl alle wichtigen Theoretiker einbezogen wurden, nimmt die „Troika“ an dieser Diskussion nicht teil. Weder an der Diskussion des Narkompros¹⁶ vom 8. 12. 1928 noch an dem dort entwickelten Konzept zur Gründung der „Vereinigung der pädagogischen Forschungsinstitute“, noch an der Initiative zur Gründung der „Gesellschaft der marxistischen Pädagogen“ oder an den Vorschlägen des Narkompros für die drängenden Forschungsthemen sind sie beteiligt.

Zweite Periode

Nach 1928 verschärfte Stalin das Tempo der Umwandlung durch die Intensivierung der Industrialisierung, die Kollektivierung der Landwirtschaft und die Liquidierung der Kulaken, verbunden mit der Kritik an der NEP und ihren Theoretikern, vor allem Bucharin, Tomskij und Rykov. Stalins Version der Kulturrevolution hieß: den „neuen Menschen“ durch gesellschaftliche Zwangsmaßnahmen und zunehmenden politischen Druck aus den Verhältnissen herauspressen. Konsequenterweise wurden die Schwierigkeiten des beschleunigten Übergangs zum Sozialismus auf die Überreste der alten Gesellschaft zurückgeführt und den überall lauenden Klassenfeinden und ihrer subversiven Wühlarbeit zur Last gelegt, deren Aufspürung und Entlarvung nun zum Programm gemacht wurde. Es begannen – jetzt, und nicht erst nach 1936 – die Einschüchterungen und Repressionen, die „Schädlings“-Prozesse und Säuberungskampagnen, die Entlassungen und Parteiausschlüsse – zunächst im Rahmen dessen, was die „rechte Abweichung“ genannt wurde:

¹⁴ Vygotski, L. (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In Ders. Ausgewählte Schriften Bd. 1, S. 57-277. Berlin: Volk und Wissen.

¹⁵ Aber auch sein emphatisches Eintreten für den „neuen Menschen“ bzw. den „Superman“ und seine ausführlichen Trotzki-Zitate in seinen damaligen Publikationen haben ihn – weder damals, noch später - exponiert. Vgl. zu den Einzelnachweisen Peter Keiler, Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie, Weinheim und Basel, Beltz: S. 161 ff

- Die Zentren der „rechten Abweichung“, das MIINP¹⁷ und seine Schriftenreihe „Voprosy sovetskoj pedagogiki“ wurden aufgelöst, der Direktor Pinkevič entlassen.
- Die Kritik wurde auf ideologische Vorwürfe reduziert, denen gegenüber es keine Möglichkeit der Rechtfertigung oder Entlastung oder gar Rehabilitation gab.
- Die „abweichende“ Auffassung wurde personalisiert und auf Kalašnikov und die „Kalasnikovsčina“ konzentriert.
- Die Učitel'skaja gazeta bezeichnete sich als „Waffe im Klassenkampf an der Kulturfront“ und erschien jetzt dreimal wöchentlich (ab 1930 täglich, mit dem Untertitel „Za kommunističesko prosvetšenie“). Sie setzte durch, daß bereits eine Enthaltung im Rahmen der öffentlichen Kritik der „rechten Abweichung“ als Entlarvung interpretiert und verfolgt wurde.

Zweite Hypothese:

Obwohl sich zahlreiche Affinitäten und sogar Übereinstimmungen nachweisen lassen, gibt es keine – positive oder negative – Beteiligung Vygotskijs, Lurijas oder Leont'evs während der Kampagne gegen die „rechte Abweichung“. Es gibt keinerlei Reaktion auf die öffentlichen Resolutionen der Institute (z.B. auf die „Pädagogische Plattform“ der AKV oder die „Rešitel'no borot'sja s izoraščenjami marksizma v pedagogike“ des MIINP) oder die zentralen öffentlichen Kampagnen der Presse (wie etwa in den Fällen Ignat'eva oder Michajlovna in der Učitel'skaja gazeta).

Dritte Periode

Die sich andeutenden Veränderungen der Ökonomie erweckten für viele den Anschein der Aufhebung aller alten Widersprüche, wie z.B.:

- die Überwindung der Arbeitsteilung,
- die Einheit oder Austauschbarkeit von Hand- und Kopfarbeit, von Ausführungs-, Leitungs- und Kontrolltätigkeit,
- die Aufhebung des Geschlechtergegensatzes und der Stadt-Land-Differenz,
- die Vergesellschaftung selbst der privaten Haushalte.

In der Pädagogik wird diese Entwicklung in Übereinstimmung mit der verordneten voluntaristischen Interpretation der uneingeschränkten Machbarkeit der Verhältnisse und der Menschen von den führenden Theoretikern dieser Position – Šul'gin, Krupenina, Vaganjan – wie folgt interpretiert:

- Die Modernisierung der sowjetischen Gesellschaft ist nicht mehr Ziel, sondern Tatsache. Die gesellschaftlichen Verhältnisse sind bereits vollständig umgewälzt.
- In dieser Gesellschaft ist die Zielgerichtetheit und Planmäßigkeit der Erziehung in allen Bereichen

¹⁶ Narodnyj komissariat po prosvetšeniju = Volkskommissariat [= Ministerium] für Bildung

¹⁷ MIINP: Moskovskij issledovatel'skij institut naučnoj pedagogiki (Moskauer Forschungsinstitut für wissenschaftliche Pädagogik)

des gesellschaftlichen Lebens ein Fakt. Erziehung kann und darf daher nicht mehr als gesonderter organisierter Prozeß in eigens geschaffenen Institutionen verstanden, sondern muß als immamentere Prozeß der bereits existierenden Kulturrevolution selbst aufgefaßt werden.

- Gegenstand der Pädagogik sind daher alle erzieherischen Einwirkungen des gesamten sozialen Milieus auf Kinder und Erwachsene ohne Unterscheidung zwischen formellem und informellem Lernen.
- Daraus folgt zunächst die direkte Verbindung von Produktion und Unterricht als Basis für die angemessene gesellschaftliche Erziehung der Menschen und ihre polytechnische Befähigung.
- Im zweiten Schritt folgte daraus die Aufhebung der Schule und des Staates als den letzten Resten der bürgerlichen Gesellschaft sowie die vollständige Pädagogisierung der Politik.

Dritte Hypothese:

Obwohl diese Auffassungen Šul'gins, der ab 1929 den Lehrstuhl für Pädagogik an der AKV übernimmt, von nun an die Auseinandersetzung mit der „rechten Abweichung“ beherrscht, und obwohl sein Verständnis von der sozialistischen als einer umfassenden Erziehungsgesellschaft, die den „neuen“ Menschen schafft und von diesem geschaffen wird, offensichtliche Berührungspunkte zu den Vorstellungen Vygotskijs aufweist,¹⁸ wird Šul'gin weder in der Forschungsarbeit noch in den Veröffentlichungen der „Troika“ wahrgenommen.

4. Periode

Das Ende aller voluntaristischen Modelle begann mit dem politischen und ökonomischen Desaster des Planjahrs 1930/31. Der wachsende Bedarf an Fachleuten für die forcierte Industrialisierung und an der schnellen und effektiven Organisation der Ausbildung von Spezialisten wurde zunehmend unübersehbar und drückend. „Um aus Bauernsöhnen und -töchtern Industriearbeiter, Städter und sowjetische Staatsbürger zu machen, bedurfte es mehr als allgemeinbildender und berufsbildender Kurse; aber ebenso war es notwendig, ihre durch agrarische Verhältnisse bestimmte Lebensweise und damit letztlich ihre psychische Struktur aufzubrechen und Wege zu finden, über die sie schnell zumindest die wichtigsten Elemente industrieller und städtischer Kultur lernen und damit verinnerlichen konnten.“¹⁹ Eben das hatte im Übergang zur bürgerlichen Gesellschaft die Schule geleistet. Für diesen Zweck war sie institutionalisiert worden. Die Bewältigung des aktuellen Übergangs schien daher nur möglich durch eine

¹⁸ Vgl. z.B. die sehr ähnliche Argumentation Vygotskijs für eine enge Verbindung von Schule und Leben, die dem Argument für die Abschaffung der Schule sehr nahe kommt.: „Wenn wir an das Unterrichten als einen Beruf denken, so stellt es, vom psychologischen Standpunkt aus gesehen, eine falsche Realität dar, und es kann kein Zweifel daran bestehen, daß es in naher Zukunft verschwinden wird. [...] In der Stadt der Zukunft wird es nicht ein einziges Gebäude geben, an dem das Schild ‚Schule‘ hängt, weil [...] man Schule in Fabriken, auf öffentlichen Plätzen, in Museen, im Krankenhaus und auf dem Friedhof abhalten wird.“ L. S. Vygotskij, zitiert nach Keiler, Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie, Weinheim und Basel, Beltz: 2002, S. 331 ff.

modernisierte Neufassung und Rehabilitation der Schule unter sozialistischem Vorzeichen. Die Schule erschien jetzt als das einzige Mittel für die Bewältigung der notwendigen engen Kopplung von Bildungs- und Beschäftigungssystem. Damit war klar: die benötigte Kulturrevolution lief nicht über die Form der Bildung, sondern über ihren Inhalt.

Die politische Wende wurde markiert durch Stalins Ausschluß der linken Opposition und seine Kritik an Deborin und der „linken Abweichung“. In der Bildungspolitik ist es das „Dekret über die Grund- und Mittelschule“. Bubnov beginnt den Kampf gegen Šul'gin als der personifizierten „linken Abweichung“ in einem Vortrag auf der Plenarsitzung der erziehungswissenschaftlichen Sektion der GUS²⁰ bereits im April 1931.²¹ Die entscheidenden Argumente formuliert Svadkovskij: Die marxistisch-leninistische Pädagogik existiert längst: in den Werken von Marx, Engels und Lenin. Sie ist selbst bereits Klassenkampf und daher identisch mit der Umsetzung der Beschlüsse der Partei als der Avantgarde des Klassenkampfes. Auftretende Widersprüche gibt es nur zwischen der SU und dem Ausland bzw. zwischen der Partei und dem „Klassenfeind“. In der als Klassenkampf geführten Kritik gibt es insofern keine eigenständigen wissenschaftstheoretischen Argumente, sondern konsequenterweise nur noch politische Polemik mit dem Ziel der Entlarvung, Verurteilung und Liquidierung der „klassenfeindlichen“ Positionen.

Die unmittelbaren Konsequenzen:

- Auflösung des MRSP und seiner Schriftenreihe „Problemy naučnoj pedagogiki“ als dem Zentrum der „linken Abweichung“, Entlassung Šul'gins aus allen Ämtern, auch der AKV, und öffentliche Verurteilung auch von Krupenina und Vaganjan.
- Beginn der harten Verfolgung der „rechten“ wie „linken“ Theorien und ihrer Vertreter: Publikationsverbot, Entfernung ihrer Bücher aus den Bibliotheken, Verlust aller Ämter und Funktionen sowie des Arbeitsplatzes, Verbannung.
- Auflösung aller zentralen Institutionen: KA²² (Pokrovskij), OPM²³ (Krupskaja), CIT²⁴ (Gastev), CIKP²⁵ (Fridman), GINP²⁶ (Fingert), IMSR²⁷ (Šul'gin), RANIMP²⁸ und ironischerweise später

¹⁹ Krüger-Potratz, 1983, S. 216

²⁰ GUS: Gosudarstvennyj ucenyj sovet = Staatlicher Wissenschaftsrat – methodisch-ideelles Zentrum des Narkompros von 1919-1932

²¹ Bubnovs (von Krüger-Potratz zitiertes) bezeichnendes Argument: Die Theorie des Absterbens der Schule desorientiere die Lehrer ausgerechnet in der Zeit, in der Millionen von Analphabeten unterrichtet werden mußten, die Schulpflicht eingeführt werde und die polytechnische Schule vor ihrer Verwirklichung stehe.

²² KA: Kommunističeskaja akademija = Kommunistische Akademie

²³ OPM: Obsčestvo pedagogov marksistov = Gesellschaft marxistischer Pädagogen

²⁴ CIT: Central'nyj institut truda = Zentralinstitut der Arbeit

²⁵ CIKP: Central'nyj institut kommunističeskogo pedagogiki = Zentralinstitut für kommunistische Pädagogik

²⁶ GINP: Gosodarstbennyj institut naučnoj pedagogiki = Staatliches Institut für wissenschaftliche Pädagogik

²⁷ IMSR: Institut metotov škol'noj raboty = Institut für Schulmethodik

²⁸ RANIMP: Rossijskaja asociacija naučno-issledovatel'skich institutov marksistskoj pedagogiki, pedologii i psichologii = Russische Vereinigung der Institute für marxistische Pädagogik, Pädologie und Psychologie

- auch des IMVSR²⁹ (Svadkovskij).
- Reorganisation der AKV und der erziehungswissenschaftlichen Sektion der GUS, der KA und der 2. MGU³⁰ und ihre Fusion in das MGPI³¹ imeni A.S. Bubnova (unter der vorübergehenden Leitung von Pinkevic).
 - Auflösung der erziehungswissenschaftlichen Lehrstühle, Sektionen und Arbeitseinheiten; Versetzung und Entlassung zahlreicher Kader; Revision der Forschungs- und Arbeitspläne; Unterbindung jeglicher eigenständigen pädagogischen Reflexion unter Hinweis auf die alleinige Kompetenz der Partei.
 - Parteiauftrag an die Pädologie und Psychologie: Schaffung der Grundlagen für eine möglichst effektive Gestaltung der Lernprozesse und für die Sicherstellung größt- und schnellstmöglicher Lernerfolge bei den benötigten Kadern. Hauptforschungsthema: Aufschluß über kindliche Besonderheiten und deren Ursachen, über die Entwicklung der kindlichen Psyche und des kindlichen Bewußtseins, über Eigenschaften und Besonderheiten der Altersstufen sowie über Intelligenz und Begabung.
 - Aufbau des VKIP³², das dem ZK der VKP(b)³³ sowie dem Narkompros direkt unterstellt wird (unter der vorübergehenden Leitung von Epstejn)

Der bisherige Kenntnisstand der deutschen Rezeption³⁴ von Umständen und Bedingungen der Entwicklung und Veränderung der Kulturhistorischen Theorie ist, wie unsere Aufstellung zeigt, völlig unzureichend. Es kann daher auch nicht verwundern, daß dieser Kenntnisstand einen Eindruck erzeugt (oder ihn wenigstens zuläßt), der folgendermaßen hypothetisch formuliert werden kann:

Vierte Hypothese:

Die „Troika“ arbeitete vorwiegend an der AKV – Vygotskij als Leiter eines Forschungsprogramms, die beiden anderen als Mitarbeiter. Ansonsten sind sie eher universitär verankert und haben an der gesellschaftlichen Einbindung der Psychologie (der pädagogischen Psychologie, Entwicklungspsychologie, Defektologie, Pädagogik) in den zentralen Instituten bzw. an den politisch und gesellschaftlich veranlaßten Veränderungen dieser Institute und ihrer Forschungsprogramme keinen Anteil. Dabei gibt es keinen wahrnehmbaren Unterschied zwischen ihnen:

²⁹ IMVSR: Institut metodov vneškol'noj raboty = Institut für Methoden der außerschulischen Arbeit

³⁰ 2. MGU: Vtoroj Moskovskij Gosudarstvennyj Universitet imeni Lomonossova = Moskauer Staatliche Lomonossov-Universität.

³¹ MGIP imeni A. S. Bubnova: Moskovskij gosudarstvennyj institut pedagogiki = Moskauer staatliches Institut für Pädagogik „A. S. Bubnov“

³² VKIP: Vsesojuznyj Kommunističeskij Institut Prosvesčeniija = Kommunistisches Allunionsinstitut für Bildung.

³³ Vsesojuznaja Kommunističeskaja partija (bo'seviki) = Allunions-kommunistische Partei (Bolschewiki) – Name der KP seit dem XIV. Parteitag (Dezember 1925) bis zum XIX. Parteitag Oktober 1952); danach: Kommunističeskaja partija Sovetskogo Sojuza = KPSS.

³⁴ Offensichtlich aber nicht nur der deutschen Rezeption, wie van der Veer andeutet: „We know very little about Vygotsky's ideological situation at that time. ... Nor do we know much about other political pressures on Vygotskij and his colleagues.“ (Veer 2000, a.a.O., S. 5.)

- Keiner von ihnen beteiligte sich an den Auseinandersetzungen um die „rechte“ bzw. „linke Abweichung“ oder an der Kritik derselben bzw. an der Diskussion der Parteilinie von Bubnow. Die zentralen gesellschaftlichen Probleme, die durch die Partei, die Institute (also auch durch ihren Arbeitgeber!) sowie die gesamte Presse geradezu zwangsweise auf die Tagesordnung der allgemeinen öffentlichen Diskussion gesetzt wurden, blieben bei ihnen unberücksichtigt und unkommentiert.
- Obwohl Vygotskijs Marxismusverständnis positive Bezüge zu Deborin (also einem „linken Abweichler“) aufweist und auch sein wenigstens zeitweiliges Verständnis für die These Šul‘gins vom Absterben der Schule als Indiz für seine Nähe zur Position der linken Abweichung gedeutet werden könnte, gibt es nach der politischen Aburteilung der Linken weder öffentlich noch auch innerhalb der Gruppe eine Selbstverständigung über das zukünftige persönliche bzw. politische oder wissenschaftliche Verhalten.
- So beteiligten sich die drei auch nicht an der Diskussion über die marxistische Pädagogik, über die Schultheorie oder die Gestaltung des Erziehungs- und Bildungswesens, obwohl Vygotskijs, Leont’evs (vgl. sein Verständnis von Lernen als Tätigkeit) und Lurijas (vgl. seine Mittelasienstudie) hohe Wertschätzung des formellen Schulwesens für die Entstehung wissenschaftlicher Begriffe und die Entwicklung des Bewußtseins und insgesamt das grundsätzliche Interesse der Troika an der Auswertung der Errungenschaften der bürgerlichen Wissenschaft eher auf „rechte“ Positionen verweisen, andererseits aber auch nicht identisch sind mit der politischen Beschränkung jedes allgemeineren wissenschaftlichen (d.h. parteipolitisch unabhängigen) Programms durch das Dekret von 1931.
- Weder reflektierten sie die pädagogischen Konsequenzen des eigenen Forschungsprogramms im Blick auf die jeweilige politische Situation, noch diskutierten sie – sei es öffentlich oder privat – dessen Unterschied zu anderen Positionen.
- Sie beteiligten sich auch nicht an den öffentlichen Strategien der Kritik und Selbstkritik.³⁵ Es gibt insgesamt keine öffentliche Positionierung der Kulturhistorischen Theorie, obwohl eine solche spätestens nach dem Dekret über die Grund- und Mittelschule allgemein erzwungen wurde und schon das Schweigen und die Enthaltung vieler Kollegen als Entlarvung gewertet und be- bzw. verurteilt wurde. Sie behalten alle drei anscheinend ohne größere Schwierigkeiten – wenn auch sicherlich mit Unterschieden – ihr allgemeines Wissenschaftsverständnis bei und halten sich von jedem – wissenschaftlichen wie praktischen, allgemeinen wie konkreten – Engagement für die reale sowjetische Gesellschaft und deren konkrete Gestaltungsprobleme in ihrem bis dahin beispiellosen gesellschaftlichen Experiment der Steuerung einer Übergangsgesellschaft fern.
- Insgesamt bleiben sie aufgrund dieser Strategie von wenigen polemischen Artikeln abgesehen³⁶ erstaunlicherweise im wesentlichen unbehelligt.³⁷ Weder verlieren sie ihre Arbeitsplätze³⁸, ihre Äm-

³⁵ Wie van der Veer berichtet, scheint es die Vorbereitung einer Sitzung gegeben zu haben, auf der Vygotskij Selbstkritik hätte üben sollen – „but we do not know whether such a public meeting actually took place.“ (Veer 2000, a.a.O., S. 5.)

³⁶ Bekannt sind die Kritiken von Talankin (1931), Feofanov (1932) und Abel’skaja/Neopichonova (1932). Vgl. dazu für Vygotskij im einzelnen außer den einschlägigen Hinweisen bei Vygotskaja/Lifanova (a.a.O.) vor allem die Zusammenstellung der Kritiken und ihren Kommentar bei Van der Veer, *Criticizing Vygotskij*. *Journal of Russian and East European Psychology*. November-December 2000, Vol. 38, No. 6, S. 3 - 96

³⁷ Die von van der Veer zusammengestellte „non exhaustive list of charges that might have been leveled against Vygotskij“ kommentiert er abschließend: “These are some of the accusations that a diligent officer of the secret police might have made against Vygotskij. In a period when people were arrested and sentenced to ten years without the right of correspondence (the official euphemism for execution) on grounds of having planned to dig a tunnel from Moscow to Great Britain, any of these accusations would have been more than sufficient. However, the fact is that Vygotsky was not arrested.“ Und er fragt: „What saved him?“ (ebd.)

³⁸ Abgesehen von Leont’ev, der 1931 seinen Arbeitsplatz an der AKV in Moskau verlor, aber kurze Zeit später in Char’kov zum Professor ernannt wurde, dann nach dem Pädologie-Dekret erneut entlassen und erst 1938 an der nach Leningrad ver-

ter oder Funktionen, ihre Publikationsmöglichkeiten oder privaten Rückzugsmöglichkeiten, noch werden sie – von wenigen Ausnahmen nach 1936 abgesehen – in einer dem Schicksal vieler Kollegen auch nur annähernd vergleichbaren Weise öffentlich vernichtet (von den zahlreichen Verbannungen und Erschießungen ganz abgesehen).

III. Unsere Schlußfolgerung

Natürlich sind dies Negativ-Hypothesen. Wir sind jedoch überzeugt, daß sie von unseren russischen Kollegen schnell und überzeugend widerlegt werden können. Solange sie aber als unwiderlegte „Annahmen“ in der allgemeinen Rezeptionsgeschichte wirksam sind, kann weder Leont’evs Bedeutung in der (Theorie-)Geschichte der Lerntheorie oder der Pädagogischen Psychologie noch aber auch seine theoretische Konzeption als Ganzes im Zusammenhang mit der gesellschaftlichen Entwicklung der SU, geschweige denn sein wissenschaftliches oder persönliches Verhältnis zu Vygotskij seriös eingeschätzt werden. Die bisher vorliegende Kritik ist weder wissenschaftshistorisch noch auch ideologiekritisch je wirklich begründet worden. Aus alledem ergibt sich nach unserer Überzeugung, daß es dringend an der Zeit ist, die Archivbestände jener Zeit offenzulegen und der wissenschaftlichen Bearbeitung zugänglich zu machen. Unter den Bedingungen des Internet stehen dafür längst neue und sehr effektive technische Möglichkeiten zur Verfügung.