

Eine Geschichte der russischen Pädologie

Ansätze zur Verwissenschaftlichung und Normalisierung der Kindheit
(1901–1936)

Inaugural-Dissertation

zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie
der Ludwig-Maximilians-Universität
München

vorgelegt von

Vera Leonie Shibanova-Harris

aus
Ischewsk

2022

Referent: Prof. Dr. Riccardo Nicolosi

Korreferent: Prof. Dr. Andreas Renner

Tag der mündlichen Prüfung: 18.06.2019

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Einleitung	7
I. Die Modernisierung der Macht um 1900:	
Die Verwissenschaftlichung des Sozialen und die neuen Normen	19
I.1. Norm, Normalität, A-Normalität	22
I.2. Normalisierung und Normalismus: Theoretische Konzepte	28
I.3. Macht – Wissen – Gesellschaft in Russland um 1900	36
II. Wissenschaften vom Kind I:	
Von der Fiktion zur Wissenschaft	45
II.1. Die Entdeckung der Kindheit: Das Kind verorten	45
II.2. Publizistische und literarische Erkundungen der Kindheit in Russland	48
II.3. Die Verwissenschaftlichung des Sozialen und die Geburt der Pädologie	65
II.3.1. Evolutions- und Degenerationstheorien in den Sozialwissenschaften	65
II.3.2. Die Mathematisierung der Sozialwissenschaften und die Entstehung der Pädologie	72
II.4. Die Entstehung der Kinderforschung in Russland:	
Von der erzählten zur gemessenen Norm	83
II.4.1. Die ersten Studien zur kindlichen Entwicklung in Russland: Die Medikalisierung der Kindheit	83
II.4.2. Empirische und experimental-psychologische Kinderforschung in Russland um 1900	91
II.4.3. Die Russische Physiologische Schule und die Kinderforschung	102
III. Wissenschaften vom Kind II:	
Der ‚Umbau‘ des sowjetischen Menschen und die Pädologie	117
III.1. Kinderpolitik und Kinderforschung in der frühen Sowjetunion	118
III.1.1. Die Kinder der Revolution: Kindliche ‚Defektivität‘ nach 1917	118
III.1.2. Die pädologische Plattform 1: Die Medizin	127
III.1.3. Die pädologische Plattform 2: Die Schule	135
III.2. Ideologien und Theorien in den frühsowjetischen Sozialwissenschaften	142
III.2.1. Erkenntnistheoretische Grundlagen der Sozialwissenschaft: Von der Dialektik zur Gleichgewichtstheorie	142
III.2.2. Die bio-sozialen Theorien in der frühsowjetischen Kinderforschung	149

III.2.3. Die Abstraktion und die Konstruktion: Das sowjetische ‚Massenkind‘	165
III.3. Feldarbeit: Der methodologische Apparat sowjetischer Kinderforscher	178
III.3.1. Methoden 1: Beobachtung und Beschreibung	179
III.3.1.a. Tagebücher zur kindlichen Entwicklung: Die neue Objektivität	179
III.3.1.b. Professionelle Formen der Beobachtung	183
III.3.2. Methoden 2: Experiment und Test	187
III.3.2.a. Physiologische Experimente: Das Fortleben der Reflexologie	187
III.3.2.b. Gedankenexperimente in der Pädologie	192
III.3.2.c. Psychologischer Test	200
III.4. Typologisierung und Normalisierung der Kindheit: Von <i>nature</i> zur <i>nurture</i>	207
III.4.1. Die Bio-sozialen Typologisierungen: Die Devianzarten	209
III.4.1.a. Die (nicht-)normalen Körper	209
III.4.1.b. Fallstudien: Die devianten Kinder	219
III.4.2. Von der Natur zur Kultur: Vom defektiven Kind zum Erbauer des Sozialismus	231
III.4.2.a. Die Plastizität des Gehirns	231
III.4.2.b. Die Kollektivpädagogik und der kollektive Körper	241
III.5. Das Verbot der Pädologie: 1936	247
Fazit	256
Literaturverzeichnis	260

Danksagung

Das vorliegende Buch ist die überarbeitete Fassung meiner Dissertation, die am 18.06.2019 am Institut für Slavistik der Ludwig-Maximilians-Universität München verteidigt wurde. Möglich geworden ist die Fertigstellung dieser Arbeit dank der großzügigen Unterstützung vieler Menschen und Freunde, denen ich in Dankbarkeit verbunden bin. Ausdrücklich nennen kann ich an dieser Stelle nur einige wenige.

An erster Stelle möchte ich meinem Doktorvater, Prof. Dr. Riccardo Nicolosi danken, der mich auf dem Weg zum Abschluss der Promotion mit viel Kenntnis, Inspiration und (nicht zuletzt) mit viel Geduld begleitete. Als Doktorandin und wissenschaftliche Mitarbeiterin im Forschungsprojekt „Fiktionale Gedankenexperimente. Kontrafaktisches Erzählen zwischen Wissenschaft und Literatur“ konnte ich immer auf seine Unterstützung und auf seinen weisen und freundlichen Rat zählen. Für seine Hilfe danke ich auch meinem Zweitbetreuer, Prof. Dr. Andreas Renner, der mich auch zu den anregenden Seminarsitzungen des Doktorandenkollegs der „Graduiertenschule für Ost- und Südosteuropastudien“ einlud, die ich in intellektueller und persönlicher Hinsicht als sehr bereichernd erlebte.

Beginnen konnte ich die Arbeit an der Dissertation nur dank der großartigen Unterstützung von Prof. Dr. Bianka Pietrow-Ennker und Prof. Dr. Bernhard Kleeberg, die mir im Studium der Geschichte und der Slavistik an der Universität Konstanz die Wege des wissenschaftlichen Arbeitens aufzeigten und die mir lange darüber hinaus zur Seite standen.

Ein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Mark Hengerer, der mir seit meiner Ankunft in Deutschland im Jahr 2003 beratend und helfend zur Seite stand und dessen großzügige Hilfe die Fertigstellung des Buches ermöglichte. Sehr dankbar bin ich auch Christian Quatmann für seine großartige Arbeit als Lektor. Dr. Henriette Reisner danke ich ganz herzlich für die feinsinnigen Übersetzungen der russischsprachigen Quellen in die deutsche Sprache. Großer Dank geht an den langjährigen Freund Dr. Christian Grün, der meine Texte noch im Prozess des Entstehens las und die letzten

Formatierungsarbeiten erledigte. Für die inspirierenden Diskussionen und Hinweise in verschiedenen Phasen der Erstellung der Arbeit danke ich Prof. Dr. Andy Byford (Edinburgh), Prof. Dr. Julia Obertreis (Erlangen-Nürnberg), PD Dr. Anja Burghardt (München), Prof. Dr. Monica Rùthers (Hamburg), PD Dr. Brigitte Obermayr (Potsdam), Dr. Philipp Kohl (München) und Dr. Kathrin Kraller (Berlin).

Ich danke allen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Instituts für Slavistik an der Ludwig-Maximilians-Universität München, die mich seit dem ersten Tag meiner Ankunft am Institut herzlich willkommen geheißen haben. Für die Begrüßung „Ӗечбур“ (džečbur) in meiner ersten Muttersprache, Udmurtisch, danke ich von Herzen Tjan Zaotschnaja, die als Verwaltungskraft von Prof. Dr. Nicolosi mit strengem und liebendem Auge für die Ordnung am Institut sorgte und nach ihrer Pensionierung weiterhin aktiv für die Interessen der indigenen Völker Russlands und der ehemaligen Sowjetunion eintritt. Natalija Miller, die die Stelle von Frau Zaotschnaja übernahm, und der Institutssekretärin Andrea Beigel danke ich genauso herzlich für ihre Hilfsbereitschaft und freundliche Unterstützung.

Meinem Mann, Dr. Robert Harris, möchte ich für sein unorthodoxes und mutiges Denken, Mitdenken und Hinterfragen danken. Seine positive Einstellung und der Glaube an mich haben mir auf diesem Weg immer wieder neue Kräfte verliehen.

Einleitung

Die wissenschaftliche Erforschung der Kindheit ist eine relativ junge Erscheinung, die ihre Entstehung der Etablierung der Sozialwissenschaften im 19. Jahrhundert verdankt. Obwohl etliche Philosophen bereits im 17. und 18. Jahrhundert bedeutende pädagogische Werke verfassten, blieb die Kindheit als besondere Phase im Menschenleben noch lange weithin unentdeckt. Erst das intensive Nachdenken über die Evolution der Arten und die Entwicklung des menschlichen Individuums lenkte die Aufmerksamkeit der Forscher auf das Kind.

Im Laufe des „langen 19. Jahrhunderts“, in dem die Autorität der Wissenschaft kontinuierlich wuchs, begannen die Naturwissenschaftler, einen beträchtlichen Einfluss auf die verschiedenen Bereiche des sozialen Lebens auszuüben. Es waren vorwiegend die bahnbrechenden Entdeckungen und Theorien der Biologie, der Chemie und der Physik und die rasante Entwicklung der Technik, die die Vorstellung hervorriefen, dass der Beherrschung der Natur und infolgedessen der Natur des Menschen nichts mehr im Wege stehe. Nach der Entdeckung der Evolutionsprinzipien, die in den Theorien von Jean-Baptiste de Lamarck und Charles Darwin formuliert wurden, stieg die Biologie zur Königsdisziplin unter den Naturwissenschaften auf. Die Modelle der Entwicklung einfacher Organismen wurden bald auf komplexere Organismen, Tiere und schließlich auf den Menschen und auf Menschenkollektive übertragen. Die Biologie und die Gesellschaftswissenschaften gingen in den populär gewordenen „bio-sozialen“ Theorien des späten 19. und des frühen 20. Jahrhunderts eine neuartige Verbindung ein.

Das Kind, das als wandelbare und formbare Vorstufe des erwachsenen Menschen aufgefasst wurde, rückte dabei immer mehr in den Fokus der Wissenschaftler, die sich erhofften, künftige Menschengenerationen nicht nur erziehen, sondern biologisch regelrecht „züchten“ zu können. In dieser Atmosphäre eines steigenden Interesses am Kind und vielversprechender wissenschaftlicher Durchbrüche entstand eine neue „allumfassende Wissenschaft vom Kind“, die von ihrem Begründer, dem amerikanischen Psychologen Oscar Chrisman, 1893 den Namen *Pädologie* erhielt.

Die vorliegende Arbeit widmet sich den Anfängen der wissenschaftlichen Erforschung des Kindes im späzaristischen Russland und in der frühen Sowjetunion.

Der hier unternommene Versuch der Geschichte der empirischen Kindheitsforschung nimmt primär diejenigen Prozesse und Phänomene in den Blick, die ich in Anlehnung an den Historiker Lutz Raphael („Verwissenschaftlichung des Sozialen“) als Verwissenschaftlichung der Kindheit bezeichne. Lutz definiert die Verwissenschaftlichung des Sozialen als die „dauerhafte Präsenz humanwissenschaftlicher Experten, ihrer Argumente und Forschungsergebnisse in Verwaltungen und Betrieben, in Parteien und Parlamenten, bis hin zu den alltäglichen Sinnwelten sozialer Gruppen, Klassen oder Milieus“.¹ Die Präsenz der wissenschaftlichen Experten in politischen Gremien nahm zugleich mit der Komplexität der sozialen Fragen zu, die sich den Regierungen im Zuge der Modernisierung immer dringlicher stellten. Die Auffassungen der Wissenschaftler wurden dabei häufig zur Legitimation von politischen Entscheidungen herangezogen. Seit dem 19. Jahrhundert wird der verstärkte Einfluss der Wissenschaft auf die politischen Entscheidungen nicht zuletzt dank der medialen Verbreitung von neuen quantitativen Methoden der sozialwissenschaftlichen Forschung immer deutlicher öffentlich sichtbar.

Wie Jürgen Osterhammel in seiner umfassenden Untersuchung des „revolutionären Säkulum“ schreibt, wurde das 19. Jahrhundert zum „Jahrhundert des Zählens und Messens“.² Der wissenschaftliche Fortschritt ermöglichte die Entstehung neuer Formen gesellschaftlicher Selbstreflexion und Selbstbeschreibung, die einen quantitativen Zugang zur Beschreibung sozialer Realitäten voraussetzten. Die „Lawine der Zahlen“, die im 19. Jahrhundert die westliche Hemisphäre überrollte, führte zur Entstehung neuer Formen der sozialen Orientierung.³ Die Normen des gesellschaftlichen Zusammenlebens wurden nicht mehr präskriptiv (im Vorfeld),

¹ Raphael, Lutz (1996): „Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts.“ In: *Geschichte und Gesellschaft*, 22, S. 165-193, hier S. 166.

² Osterhammel, Jürgen (2010): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, Bonn, S. 62.

³ Hacking, Ian (1990): *The Taming of Chance*, Cambridge, New York, S. 2.

sondern zunehmend deskriptiv (post-factum) gebildet. Diese Veränderung führte zum Wandel der Beziehung zwischen Macht und Wissenschaft sowie zwischen Wissenschaft und Öffentlichkeit im modernen Staat und verlangte nach neuen Formen des Regierungshandelns.

Der Aufstieg des Nationalstaates ging mit der Etablierung neuer wissenschaftlicher Disziplinen einher, die mithilfe quantitativer Methoden neue Formen staatlicher Intervention ermöglichen sollten: Statistik, Nationalökonomie und Bevölkerungswissenschaften bahnten der Soziologie und der Ethnologie den Weg. Auch in diesen Disziplinen richtete sich das Augenmerk der Wissenschaft auf das Kind. Im ausgehenden 19. Jahrhundert wurden Kinder in den meisten fortgeschrittenen Ländern durch die Einführung der Schulpflicht dem Arbeitsmarkt entzogen, was zu erheblichen Konsequenzen für die betreffenden Nationalökonomien sowie zur Neustrukturierung des Familienlebens führte. Das Alter, das Einkommen, die ethnische und religiöse Zugehörigkeit der Bevölkerung wurden statistisch genau erfasst. Dabei etabliert sich der mathematische Durchschnitt in diesen Bereichen als die neue Norm. Die Sammlung der Daten erwies sich von Anfang an als schwierig und konnte nicht flächendeckend durchgeführt werden. In den meisten Fällen wurden die Daten in jenen Segmenten der Gesellschaft erhoben, die für eine solche Erhebung besonders aufgeschlossen, jedoch nicht repräsentativ für die ganze Gesellschaft waren. Abweichungen von der so gewonnenen Norm konnten schnell zu Stigmatisierungen anderer Gruppen führen. Im kolonialen Kontext, „wo die sozialen Verhältnisse so viel schwerer zu verstehen waren als im vertrauten Nahbereich“⁴, wurden daraufhin ganze Gruppen als genetisch und rassistisch minderwertig klassifiziert. Selbst im „Nahbereich“ war es oft schwierig, Verallgemeinerungen und voreilige Etikettierungen zu vermeiden. Die Kategorien und Normen, die sich auf diese Weise allmählich verfestigten, entfalteten ihre eigene Macht im administrativen Bereich, aber auch im Bereich der Selbstwahrnehmung von Gesellschaften und Individuen.

⁴ Osterhammel, *Die Verwandlung*, S. 62.

Der Schwerpunkt der vorliegenden Untersuchung liegt auf den Prozessen der Normalisierung der Kindheit, die nach neuem Muster vermessen, kalkuliert und beschrieben werden musste, um für den Zugriff der neuen Steuerungsmaßnahmen verfügbar zu sein. Das Interesse am Kind wuchs in der Moderne nicht zuletzt dank des mit dem Fortschrittsglauben und der Tendenz zur Optimierung der Lebensentwürfe einhergehenden optimistischen Blicks in die Zukunft.

Disziplinen wie Psychologie, Medizin und Physiologie gingen Verbindungen zu Instituten der Politik ein und entwickelten Instrumente und Kategorien, die eine bessere Verwaltung der Gesellschaft ermöglichen sollten. Sie setzten unter anderem ihren Schwerpunkt auf die Erforschung der kindlichen Entwicklung und fragten nach den Funktionsweisen des Gedächtnisses oder nach der Optimierung von Lernstrategien bei Kindern. Die Pädagogik und die Psychologie emanzipierten sich im späten 19. Jahrhundert von der Philosophie, indem sie empirische und experimentelle Methoden integrierten und von naturwissenschaftlichen Entdeckungen inspirierte Theorien formulierten. Die Ergebnisse der Testreihen konnten nun statistisch erfasst und, in Diagrammen dargestellt, der Öffentlichkeit präsentiert werden.

Die statistisch gewonnenen Normen der kindlichen Entwicklung wurden zu wichtigen Orientierungswerten für Kinderforscher, wobei hier zwischen zwei unterschiedlichen Modellen der Normbildung zu unterscheiden wäre. Es handelt sich einerseits um normalistische (deskriptive), andererseits um normative (präskriptive) Modelle der Normbildung, die beide gleichermaßen Eingang in die Kinderforschungsbewegung fanden. Ich werde hier auf unterschiedliche Ansätze in der Erforschung und Beschreibung von Kindern in der russischen Kindheitsforschung eingehen. Mit der Normalisierung der Kindheit wird hier derjenige Prozess umschrieben, in dem die modernen Verfahren der Normbildung zur Beschreibung der Kindheit um 1900 angewandt wurden. In Russland begannen Forscher fast zeitgleich mit ihren westlichen Kollegen, experimentelle Studien an Kindern durchzuführen. Die Eröffnung des ersten pädologischen Laboratoriums 1901 in Sankt Petersburg leitete den Prozess der Institutionalisierung der wissenschaftlichen Kindheitsforschung in Russland ein. Im Jahr 1906, als der erste

Allrussische Kongress für pädagogische Psychologie durchgeführt und die Eröffnung eines *Psychoneurologischen Instituts* beschlossen wurde, erklärte der Leiter der Sitzung, Aleksandr Nečaev, die Gründung einer pädologischen Bewegung in Russland. Während in Nordamerika und Europa die Pädologie bereits nach dem Ersten Weltkrieg anderen Einzeldisziplinen wich, wurde sie in Russland im Jahr 1936 per Dekret verboten.

Die Entstehung der Pädologie geht auf die Idee Oscar Chrismans zurück, medizinische Daten der Kinderpopulation Amerikas zu sammeln und auszuwerten. Die Pädologie fing schnell damit an, Normen für die kindliche Entwicklung und Kategorien zur Beschreibung von einzelnen Gruppen von Kindern einzuführen. Die Wissenschaftler bedienten sich dabei medizinischer, anthropologischer, psychologischer, soziologischer, pädagogischer und ethnologischer Methoden und Instrumente, die universell zur Beschreibung der Kindheiten in verschiedenen Ländern eingesetzt wurden. In der vorliegenden Arbeit werden die Spezifika dieser Methoden – ihrer Entstehung, Entwicklung und ihres Verschwindens – in Russland skizziert.

Der historische Blick auf die empirische Kindheitsforschung ermöglicht gewinnbringende Einsichten in die Wissenschafts- und Gesellschaftsgeschichte. Martina Winkler hat in ihrem Buch *Kindheitsgeschichte* auf die Bedeutung der historischen Auseinandersetzung mit dem Thema Kindheit hingewiesen:

Kindheitsgeschichte ist nicht nur eine »Geschichte von Kindern«, sondern bildet eine neue, innovative und unverzichtbare Perspektive auf Kultur- und Gesellschaftsgeschichte überhaupt. Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Rolle Kinder in den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen spielen und welche Position ihnen zugeschrieben wird, führt eine neue historische Kategorie in die Debatte ein, die unser Gesellschaftsverständnis fundamental verändern kann.⁵

Gleiches gilt für die Geschichte der wissenschaftlichen Erforschung der Kindheit. Dabei erweist sich die Einengung der Perspektive auf die Wissenschaft in vieler Hinsicht als sehr produktiv. Die Entwicklung, die Max Weber als „Entzauberung der

⁵ Winkler, Martina (2017): *Kindheitsgeschichte*, Göttingen, S. 12.

Welt“ bezeichnete, ergriff zu Beginn des 20. Jahrhunderts immer breitere Bevölkerungsschichten in verschiedenen industrialisierten Ländern. Der Glaube an die Wissenschaft nahm denjenigen Platz im Machtgefüge an, der lange Zeit der Religion vorbehalten geblieben war. Der französische Philosoph Michel Foucault stellte in seinen Arbeiten zur Archäologie des Wissens fest, dass Politik und Wissenschaft seit der Moderne in einer engen Wechselbeziehung standen. Die Arbeiten von Foucault, die in den 1960er- und 1970er-Jahren entstanden, beeinflussten nachhaltig die Geschichtsschreibung im Allgemeinen und die Wissenschaftsgeschichte im Besonderen. Wissenschaftshistoriker in der ganzen Welt profitieren von Foucaults Einsichten, die er in seinen *Vorlesungen zur Geschichte der Psychiatrie* formulierte. Seine Konzepte wurden jedoch nur zögerlich für die Analyse der Beziehungen von Macht und Wissen im russischen und sowjetischen Kontext angewandt.

In sowjetischer Zeit folgte die Geschichtsschreibung einem Muster, das unter der Bezeichnung „historischer Materialismus“ alle sozialwissenschaftlichen Disziplinen durchdrang und die Geschichte als teleologische Entwicklung hin zum Sozialismus bzw. Kommunismus schilderte. Westliche Theorien und Konzepte fanden in der sowjetischen Historiografie kaum Platz. Erst der Zerfall der Sowjetunion im Jahr 1991 eröffnete russischen Historikern den Zugang zu westlichen historischen Theorien und Konzepten. Jedoch waren es dieses Mal die einflussreichen Forscher aus dem angelsächsischen Raum, welche die Anwendbarkeit von Foucaults Konzepten auf die russischen Verhältnisse infrage stellten. Die amerikanische Russland-Historikerin Laura Engelstein stellte die These auf, dass die „verspätete Moderne“ in Russland die Herausbildung der von Foucault beschriebenen Technologien der Macht beinahe unmöglich gemacht habe, weil die liberalen und zivilgesellschaftlichen Strukturen in Russland fehlten.⁶ Mittlerweile sind einige Arbeiten erschienen, die Engelsteins These zumindest relativieren.⁷

In der vorliegenden Arbeit wird ein weiterer Versuch unternommen, die Anwendbarkeit des von Foucault eingeführten Konzepts der Normalisierung für die

⁶ Engelstein, Laura (1993): „Combined Underdevelopment: Discipline and Law in Imperial and Soviet Russia.“ In: *The American Historical Review*, 98 (2), S. 338-353.

⁷ Vgl. Literaturhinweise im Kapitel I.3.

russisch-sowjetische Geschichte zu überprüfen. Zum besseren Verständnis des Prozesses werden im ersten Teil der Arbeit die historischen Entwicklungen der unterschiedlichen Normkonzepte und die zivilgesellschaftlichen Strukturen in Russland um 1900 dargestellt.

Die empirische Kindheitsforschung hatte im Westen und in Russland eine lange Vorgeschichte. Ein Überblick über die wichtigsten Strömungen der frühen empiristischen Konzepte der Pädagogik in den beiden ersten Kapiteln des zweiten Teils der Arbeit soll aufzeigen, wie diese Bevölkerungsgruppe als soziales Phänomen und eine Phase in der Entwicklung des Menschen zunächst diskursiv in Russland verarbeitet wurde und wie sich dieser publizistisch-literarische Diskurs zu einem wissenschaftlichen Diskurs entwickelte. Im dritten Kapitel des zweiten Teils erläutere ich, wie die Verwissenschaftlichung des Sozialen zur Entstehung der Pädologie führte.

Die empirische Kindheitsforschung kam auf zwei Wegen nach Russland: zum einen durch die russische physiologische Schule, zum anderen durch die experimentelle Pädagogik westlicher Provenienz. Bald wurden beide Strömungen unter ein und demselben Namen, der Pädologie, geführt. Der Geschichte der Entstehung dieser beiden Strömungen innerhalb der russischen Pädologie widme ich mich im vierten Kapitel des zweiten Teils der Arbeit.

Im dritten Teil der Untersuchung wird die sowjetische Phase der Entwicklung der pädologischen Bewegung rekonstruiert. Während die Pädologie in den meisten Ländern dahinsiechte, kann man für die 1920er-Jahre in der UdSSR von ihrem regelrechten Aufblühen sprechen. Die Entwicklungen dieser Jahre und die Gründe für die Popularität der Pädologie sollen in diesem Teil im Zusammenhang mit den politischen und wissenschaftlichen Entwicklungen der 1920er und 1930er-Jahre analysiert werden.

Weil die zaristische Regierung und die Übergangsregierung nur wenig Interesse an der Entwicklung der Pädologie zeigten, wurde die Kinderforschung vor der Revolution überwiegend mit der Unterstützung von privaten Geldgebern vorangetrieben. Die bolschewistische Regierung, die seit der Gründung des ersten

sozialistischen Staates vor großen Herausforderungen stand, blickte dagegen mit Begeisterung auf die neue Wissenschaft vom Kind. Die heranwachsende Generation der künftigen Erbauer des Sozialismus bereitete allerdings der Regierung große Sorgen. Mehrere Faktoren verursachten zu Beginn des 20. Jahrhunderts den Zerfall von Familien und die Verwahrlosung von Kindern. Neben der Revolution und dem darauffolgenden Bürgerkrieg sind hier die einsetzende Industrialisierung und Urbanisierung zu nennen, die zum Zerfall der gewohnten familiären Strukturen führten. Viele Kinder verloren in diesen turbulenten Zeiten ihre Eltern oder wurden von ihnen stark vernachlässigt. Notgedrungen sicherten sich viele Kinder und Jugendliche das Überleben mit Kriminalität, Bettelei und Prostitution. Oft schlossen sie sich zu großen Banden zusammen, die insbesondere in Großstädten als Bedrohung wahrgenommen wurden. Um diese Kinder vor Krankheiten und Tod sowie die Gesellschaft vor den Auswirkungen der Kinderkriminalität zu schützen, schuf man mehrere Kinderhäuser und Kommunen, die den obdachlosen Kindern und Jugendlichen Schutz, elementare Versorgung und Bildung bieten sollten. Auch die Kinder der sogenannten Volksfeinde, d. h. dem Proletariat „sozial fremde Elemente“, wurden in solche Kolonien und Waisenhäuser eingewiesen. Diese unterschiedlichen Kindergruppen wurden zu Objekten der pädologischen Forschung.

Neben den Einrichtungen für Kinder mit abweichendem Verhalten entstanden in dieser Zeit viele neue Schulen und Kindertagesstätten, deren Ziel es war, das allgemeine Bildungsniveau der Bevölkerung zu heben und Frauen „von der Knechtschaft der Familie und des Haushalts“⁸ zu befreien. Die Erziehung der neuen Generation wurde zur Sache des Staates erklärt, was eine verstärkte Mobilisierung der Erwachsenen für die Industrialisierung des Landes ermöglichen sollte. Mit der Entstehung verschiedener pädagogischer Einrichtungen wurden auch die Durchführung von wissenschaftlichen Tests und Experimenten sowie die Beobachtung von Kindergruppen in einem davor nichtexistierenden Ausmaß ermöglicht.

⁸ Kollontaj, Aleksandra (1971): *Izbrannye stat'i i reči*, hrsg. v. Nikolaj R. Andručov, Moskau, S. 269.

Zudem herrschte im ersten sozialistisch regierten Staat eine stark fortschritts-gläubige Stimmung: Man nahm sich vor, das rückständige Land ganz an die Spitze zu führen, auch der westlichen Staaten. Der Glaube an den Fortschritt ging mit dem Glauben an die Wissenschaften einher – ein Trend, der sich auch in den westlichen Staaten abzeichnete. Der Progressivismus sorgte für die rasche Verbreitung der Vision der Gesellschaftserneuerung, die nicht selten im Kontext völkischer Vorstellungen gedieh. Im multiethnischen Sowjetrussland trat der Neue Mensch, der sozialistische Erbauer des Kommunismus, an die Stelle des Repräsentanten eines bestimmten Volkes. Dieser Neue Mensch musste auf wissenschaftlichem Wege erst erschaffen werden. Verschiedene bio-sozialwissenschaftliche Disziplinen, die in dieser Zeit entstanden, bemühten sich um den Durchbruch auf dem Gebiet der Optimierung des Menschen. Die Pädologie nahm in diesem Wettrennen eine Vorreiterrolle ein.

Selbst auf dem Höhepunkt der Popularität der Pädologie in der frühen Sowjetunion wurden Stimmen laut, welche die wissenschaftliche Bewegung in Frage stellten und dies umso mehr, als die Tendenz zur Isolation der sowjetischen Wissenschaft zu Beginn der 1930er-Jahre deutlicher erkennbar wurde. Die Kinderforschung geriet in Verruf, als NS-Wissenschaftler unter Verweis auf die Autorität empirischer Forschung am Menschen ihre Experimente durchzuführen begannen. 1934 mussten die sowjetischen Wissenschaftler sich von ihren Kollegen in Deutschland und in Italien abgrenzen. Das Verbot der Pädologie in der Sowjetunion erfolgte 1936, womit die empirische Kinderforschung in der Sowjetunion für mehrere Dekaden unterbrochen wurde. Erst in den 1990er-Jahren erfolgte die Wiederentdeckung der Pädologie und die empirische Forschung begann aufs Neue, Schulen und klinische Einrichtungen für Kinder zu erobern.

Ich stelle mir in diesem Zusammenhang die Frage, wie der Wechsel des Modells der Normbildung vom normativen hin zum normalistischen Modell von den russischen und sowjetischen Wissenschaftlern vollzogen wurde und welche politischen und gesellschaftlichen Konstellationen diesen Wechsel ermöglichten.

Im Kapitel III.1. gehe ich im Einzelnen auf die politischen Debatten um das Kind in der frühen Sowjetunion ein und stelle die Institutionen des Gesundheits-, Sozial-

und Schulwesens vor, die zu Orten der Aushandlung der Fragen um die Kinderforschung und der Durchführung der Untersuchungen wurden. Die wissenschaftlichen Streitfragen um die Pädologie in der Sowjetunion lassen sich auf verschiedenen Ebenen ausmachen. Im Kapitel III.2. stelle ich zunächst die erkenntnistheoretischen Modelle vor, die sich innerhalb der marxistischen Lehre herausbildeten und die Entwicklung der Sozialwissenschaften, die Pädologie inbegriffen, bestimmten. Im Weiteren sollen die pädologischen Theorien dargestellt werden, die zwar noch in der vorrevolutionären Zeit entstanden, aber unter neuen Bedingungen transformiert wurden. Im Kapitel III.3. werden die Methoden der pädologischen Forschung beschrieben, die erst das Sammeln der Daten über die Kinder, deren Auswertung und die Erstellung der kindesbezogenen Normen ermöglichten. Im Kapitel III.4. wird dann untersucht, wie die Typologisierung und Normalisierung der Kinder im Zusammenhang mit dem theoretischen und methodologischen Apparat der Kinderforscher erfolgte und welche Konsequenzen diese Kategorisierung der Kinder auf die Entwicklung der Pädologie hatte. Im letzten Kapitel III.5. beschreibe ich die ideologischen und politischen Kämpfe zu Beginn der 1930er-Jahre in der Sowjetunion, die zunächst zu Repressionen und dann zum Verbot der Pädologie im Jahr 1936 führten.

Die erste übergreifende Studie zur Entstehung und Geschichte der empirisch-pädagogischen und pädologischen Bewegung in Europa und den USA legte der belgische Bildungshistoriker Marc Depaepe im Jahr 1989 im Rahmen seiner Doktorarbeit „*Meten om beter te weten*“ vor. Kurz danach erschien die Arbeit in deutscher Sprache unter dem Titel *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890-1940*.⁹ In Belgien war die empirische Kindheitsforschung und insbesondere die Pädologie mit großer Begeisterung aufgenommen worden und beeinflusste die Entstehung der pädologischen Bewegung in anderen Ländern, auch in Russland. Allerdings konnte Depaepe nur in geringem Umfang Informationen zur Geschichte der pädologischen Bewegung in Russland finden: Knappe dreieinhalb Seiten des Buches widmen sich

⁹ Depaepe, Marc (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*, Weinheim.

der Geschichte der russischen Pädologie.¹⁰ Diese Kürze erklärt sich aus der Geschichte der Pädologie und der angewandten psychologischen Forschung, die lange Zeit verboten gewesen war. Bis in die 1990er-Jahre hinein konnte man in der offiziellen sowjetischen Literatur lediglich kurze kritische Erwähnungen der Pädologie und ihrer Vorläufer finden. Dies erklärt, warum die Historiografie der russischen Pädologie erst in den 1990er-Jahren anfängt; sie leidet auch an einer gewissen Einseitigkeit, sind die meisten Beiträge zur Geschichte der Pädologie in Russland doch entweder der Geschichte ihrer Unterdrückung oder deren „Wiederbelebung“ (Byford) gewidmet.¹¹ Einige interessante Forschungen zur Geschichte der Kindheitsforschung und der Pädologie wurden im Rahmen der historischen Auseinandersetzung mit der Geschichte der Psychologie und Pädagogik sowie der Sozial- und Bildungsgeschichte durchgeführt.¹²

Einen alternativen Ansatz wählte der britische Slavist und Kulturhistoriker Andy Byford. Von ihm stammen einige bedeutende Beiträge, in denen er die Geschichte der Pädologie als einer wissenschaftlichen/berufsständischen Bewegung untersucht. Die pädologische wissenschaftliche Bewegung war nach seiner Aussage nur ein „Phänomen ihrer Epoche“ und keine eigenständige Wissenschaft. Die historische Bedeutung der Pädologie ist bei Byford nicht über ihre Leidensgeschichte definiert, sondern über ihre Funktion innerhalb der Sozialwissenschaften und der staatlichen

¹⁰ Ebd., S. 112-115.

¹¹ Vgl. folgende Beiträge zur Unterdrückung der Pädologie in der Sowjetunion: Švarcman, P. Ja.; Kuznecova I. V. (1994): „Pedologija.“ In: Michail G. Jaroševskij (Hg.): *Repressirovannaja nauka*, Bd. 2, Sankt Petersburg; Kurek, Nikolaj S. (2004): *Istorija likvidacii psichotehniki i pedologii*, Sankt Petersburg. Zur Wiederaufnahme der pädologischen Forschung: Gavrilin, A. V. (2008): „Pedologija. Vozvraščenie v buduščee.“ In: Viktor T. Malygin (Hg.) *Naučnye idei V. A. Fradkina v kontekste sovremennyh issledovanij istorii i teorii vseirnogo pedagogičeskogo processa: materialy meždunarodnoj naučnoj konferencii*, Vladimir, S. 187-210.

¹² Vgl. Bauer, Raymond A. (1955): *Der Neue Mensch in der sowjetischen Psychologie*, Bad Nauheim; Ètkind, Aleksandr (1993): *Èros nevozmožnogo. Istorija psichoanaliza v Rossii*, Sankt Petersburg; Ewing, Thomas E. (2001): „Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology.“ In: *History of Education Quarterly*, 41 (4), S. 471-493; Kuhr-Korolev, Corinna (2005): *Gezähmte Helden: die Formierung der Sowjetjugend 1917–1932*, Essen; Caroli, Dorena (2014): „Konceptcija S.S. Moložavogo: meždju istoričeskim monizmom i repressijami pedologii (1924-1937).“ In: Grigorij B. Kornetov (Hg.) *Istoriko-pedagogičeskoe znanie v načale III tysjačeljetija; istorija pedagogiki kak pedagogičeskaja i istoričeskaja nauka. Materialy Desjatoj meždunarodnoj naučnoj konferencii*, Moskva, 13 nojabrja 2014 g., S. 79-103.

Verwaltung in Russland vor und nach 1917. Eine der zentralen Fragen, die Byford in seinen Arbeiten formuliert, bezieht sich auf die Möglichkeiten der Selbstregulation der heterogenen wissenschaftlichen Bewegungen, zu denen er die Pädologie zählt. Seine Aufsätze, in denen er dieser Frage nachging und die Rolle der Pädologie in den politischen und staatsbildenden Prozessen ausarbeitete, sind in sein Buch *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia* eingeflossen, das als Standardwerk zur Geschichte der Kindheitsforschung in Russland gilt.¹³

Unter russischen Historikern lässt sich heute ein gewisser Schwund des Interesses an der Geschichte der Pädologie und der Kindheit feststellen.¹⁴ Dabei klaffen noch große Forschungslücken in der Geschichte der Sozialwissenschaften, der historischen Kindheitsforschung und der Pädologie. Diese Tatsache ist zum Teil durch einen weiterhin schweren Zugang zu Quellen zu erklären. Mit der vorliegenden Arbeit, die ich in den allgemeinen Kontext der Entwicklung von Sozialwissenschaften in Russland stelle, möchte ich diesem Zustand entgegenwirken.

¹³ Byford, Andy (2020): *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*, Oxford.

¹⁴ Lediglich eine Monographie erschien in der zweiten Dekade des 21. Jahrhunderts: Balašov, Evgenij M. (2012): *Pedologija v Rossii v pervoj treći XX veka*, Sankt Petersburg.

I. Die Modernisierung der Macht um 1900: Die Verwissenschaftlichung des Sozialen und die neuen Normen

Die ökonomische und gesellschaftliche Emanzipation des Bürgertums und die Ausweitung seiner politischen Mitwirkungsrechte und seiner intellektuellen Kompetenzen führten im Laufe des „langen 19. Jahrhunderts“ zur Erstarkung dieser gesellschaftlichen Schicht, die sich nicht nur durch ihre berufliche Beschäftigung, sondern auch durch ihr politisches Selbstverständnis und eine eigene Lebensweise von anderen sozialen Gruppen abgrenzte. Das Bürgertum verfügte schon bald über einen eigenen Wertekanon: Bildung, Leistung, Familie und geistige wie materielle Selbständigkeit waren für seine Angehörigen von zentraler Bedeutung.¹⁵ Dieser Wertewandel hatte einen unmittelbaren Einfluss auf die sich in der Gesellschaft neu herausbildenden Normen und das Verständnis dessen, was man als ‚normal‘ aufzufassen begann. Der Zusammenhang von Werten und Normen wird in der Soziologie wie folgt beschrieben:

Werte geben einen allgemeinen Orientierungsrahmen für Denken und Handeln ab, Normen schreiben mehr oder weniger streng vor, wie gehandelt werden soll. Normen sind Regeln, über deren Einhaltung die Gesellschaft wacht. Das tut sie mittels positiver oder negativer Sanktionen, also Lob und Strafe. Sie erreicht Normkonformität aber viel wirkungsvoller dadurch, dass uns Normen im Prozess der Sozialisation als „normal“ nahegebracht werden, dass wir sie als vernünftige Regelungen internalisieren und sie im täglichen Handeln als „selbstverständlich“ bestätigen.¹⁶

Neben dem Wertewandel spielte eine neue Weltanschauung, deren Etablierung vor allem durch die Aufklärung, aber auch durch neue Entwicklungen im Bereich der Wissenschaften begünstigt wurde, eine wichtige Rolle. Mit Beginn des 19. Jahrhunderts setzte dank der Entstehung neuer wissenschaftlicher Disziplinen wie der Bevölkerungswissenschaft, der Statistik und der Nationalökonomie ein Prozess der „Verwissenschaftlichung des Sozialen“ (Raphael) ein, der das Selbstverständnis

¹⁵ Schulz, Andreas (2008): „Bürgerliche Werte.“ In: Andreas Rödder u.a. (Hg.) *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*, Göttingen, S. 29-36, hier S. 31f.

¹⁶ Kruse, Volker (2018): *Geschichte der Soziologie*, Konstanz, München, S. 15f.

der Gesellschaften grundlegend veränderte. Fortan wurden verstärkt positivistische Methoden zur Beschreibung sozialer Phänomene und Prozesse eingesetzt. Die Selbstauffassung der Gesellschaften änderte sich dahingehend, dass soziale Normen zunehmend auf der Grundlage empirischer Untersuchungen und statistischer Daten formuliert und als veränderlich aufgefasst wurden. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts setzte sich im Westen immer mehr ein deskriptiver (beschreibender) statt des zuvor vorherrschenden präskriptiven (vorschreibenden) Normbegriffs durch. Der deutsche Germanist Jürgen Link behauptet, dass dieses neue Normenkonzept um die Jahrhundertwende Geltung erlangt habe.¹⁷

Es ist kein Zufall, dass die Erforschung der Kindheit just zu dem Zeitpunkt einen starken Aufschwung erfuhr, als sich das Verständnis dessen, was unter einer Norm zu verstehen ist, zu ändern begann. Dieser Wertewandel war auf das Engste mit dem neuen Selbstverständnis des Menschen als eines zur Veränderung fähigen Wesens verknüpft. Der Glaube an die Perfektionierbarkeit des Menschen war zu dieser Zeit zwar keine ganz neue Idee mehr – utopische Szenarien von der Etablierung einer besseren Gesellschaft wurden bereits seit der Antike formuliert –, aber die Fortschritte der Wissenschaft ließen mit einem Mal viele an eine konkrete Umsetzbarkeit dieser Vorstellungen glauben. Zur gleichen Zeit entstanden auf politischer Ebene sowohl im Westen als auch in Russland Emanzipationsbewegungen; insbesondere Frauen, Arbeiter, ethnische Minderheiten verlangten nach Chancengleichheit und einer Verbesserung ihrer ökonomischen Lage in der sich schnell modernisierenden Welt, die von der industriellen Revolution erfasst wurde. So vollzog sich auch die Modernisierung Russlands im Kontext derartiger Emanzipationsbewegungen und Aufklärungskampagnen.

Die Kinderforschung als eine eigenständige wissenschaftliche Disziplin konstituierte sich im Zuge dieser Modernisierungs- und Emanzipationsprozesse und wurde von dem Glauben getragen, dass die Wissenschaft den Menschen zu

¹⁷ Link, Jürgen (2013): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Göttingen. Jürgen Link spricht in seinem Buch über die Entstehung des sogenannten „Normalismus“, eines Netzes von Dispositiven, die „Normalitäten“, d.h. kulturelle Vorstellungen vom Normalen produzieren.

verbessern und seine Entwicklung zu optimieren vermöge. Fortan bemaß sich das Entwicklungsniveau des Kindes an der Erfüllung bestimmter Verhaltens- und Leistungsnormen. Diese Normen sollten künftig im Rahmen wissenschaftlicher Debatten und im Labor definiert werden. Die Deutungshoheit über die Funktion, die Geltungsansprüche und die Bedeutung sozialer Normen ging in diesem Prozess an die Vetreter der Wissenschaft über. Diese dienten einerseits als Vehikel für die Legitimation der neuen Eliten in den modernen Staaten und stiegen andererseits selbst zu Meinungsmachern in der zunehmend medialisierten Welt auf, während sie zugleich an den politischen Prozessen der Nationsbildung partizipierten.

In den theoretischen Debatten um die sozialwissenschaftliche Analyse der modernen westlichen Gesellschaften kommt dem Begriff der Normalisierung eine besondere Relevanz zu. Dabei drängt sich allerdings die Frage auf, „ob der Begriff ‚Normalisierung‘ ein dauerhaft brauchbares deskriptiv-analytisches Instrument für die Geschichtsschreibung moderner Gesellschaften ist“.¹⁸ Die vorliegende Untersuchung versteht sich als ein Beitrag zur Debatte um die Anwendbarkeit dieses Konzeptes für die kulturhistorische Analyse der russisch-sowjetischen Gesellschaft, die sich in den Jahren 1901–1936 im Übergang zur Moderne befand. Am Beispiel der Kindheitsforschung, die im späzaristischen Russland und in der frühen Sowjetunion im Kontext der internationalen wissenschaftlichen Bewegung praktiziert wurde, soll untersucht werden, inwiefern jene Normalisierungsprozesse, welche üblicherweise den westlichen liberalen Gesellschaften attestiert werden, in diesem Zeitraum auch in Russland zu beobachten sind, bzw. welche alternativen Techniken der Bevölkerungsregulierung sich dort durchsetzten.

Dabei gilt es vor Beginn der eigentlichen Untersuchung zwischen den Begriffen Norm, Normalität, Normativität zu unterscheiden und das Gegensatzpaar Normalität–Anormalität sorgfältig zu untersuchen, um die nötige methodische und begriffliche Klarheit zu schaffen. Denn das Interesse dieser Studie gilt nicht nur den allgemeinen *sozialen Normen*, die das Zusammenleben der Menschen regeln und

¹⁸ Mehrtens, Herbert (1999): „Kontrolltechnik Normalisierung. Einführende Überlegungen.“ In: Werner Sohn/Herbert Mehrtens (Hg.) *Normalität und Abweichung*, Opladen/Wiesbaden, S. 45-64, hier S. 45.

stabilisieren, sondern vor allem den psychologisch und medizinisch definierten *Entwicklungsnormen* eines Menschen. Das Zusammenspiel dieser beiden Normarten wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der Kindheit als einer eigenen sozialen Kategorie zu analysieren sein. Im Folgenden wende ich mich nun zunächst den primären Begriffen der Norm und des Normalen zu, bevor ich zur Erklärung des theoretischen Konzeptes der Normalisierung übergehe.

I.1. Norm, Normalität, A-Normalität

Die in aktuellen deutschen, englischen und französischen Lexika und Wörterbüchern vorgetragene Definitionen des Begriffs der „Norm“ fallen, da es sich hier um ein Wort indoeuropäischer Herkunft handelt, sehr ähnlich aus.¹⁹ Und so wird dort zumeist auf das griechische Wort κανών (kanōn) und seine Übersetzung ins Lateinische als *norma* hingewiesen. Ursprünglich wurde das Wort *Norm* in der Architektur oder Mechanik im Sinne von Richtsicherheit, Maßstab, Standard benutzt. Russische etymologische Wörterbücher leiten den Begriff meist aus dem Deutschen oder dem Französischen her. Entsprechend ist die russische *norma* [норма] mehr oder weniger gleichbedeutend mit der deutschen *Norm* bzw. der französischen *norme*. Wegen der gemeinsamen etymologischen Herkunft und denotativen Äquivalenz wird der Norm-Begriff im Folgenden sprachunabhängig behandelt. Dabei wird vorausgesetzt, dass die Bedeutung, die ihm in den westeuropäischen Sprachen zukommt, in der heutigen Wissenschaftssprache universelle Geltung besitzt. Das gilt auch für die Sowjetära, als die Sozialwissenschaften sehr stark in der Wissenstradition des westlichen Typus verwurzelt waren und deren Begriffe und Kategorien zum großen Teil übernahmen.

Im *Historischen Wörterbuch der Philosophie* wird aus der etymologischen Perspektive das Wort ‚normal‘ als etwas beschrieben, „was der Regel gemäß, regelmäßig ist; das, was sich weder nach rechts noch nach links neigt, sich also in

¹⁹ Siehe *Oxford English Dictionary*, www.oed.com, s.v. *norm*, n.1. (abgerufen am 22.07.2022); *Brockhaus Enzyklopädie*, www.brockhaus.de, s.v. *die Norm*. (abgerufen am 22.07.2022); *Larousse*, www.larousse.fr, s.v. *norme*. (abgerufen am 22.07.2022)

der richtigen Mitte hält.“ Der Autor des Beitrags, Henning Ritter, leitet daraus zwei auf den ersten Blick gegensätzliche Bedeutungen des Begriffs der Norm her:

im gebräuchlichsten Wortsinn [bezeichnet das Wort, VS] das, was für die Mehrzahl der Vertreter einer bestimmten Gattung zutrifft oder was den Durchschnitt bzw. die Maßeinheit eines messbaren Merkmals ausmacht. Der Begriff kann demnach sowohl eine Tatsache bezeichnen als auch einen „Wert“, welcher der Tatsache vom Sprecher aufgrund eines von ihm übernommenen allgemeinen Urteils beigelegt wird.²⁰

Der dem Begriff der Norm eigene Polarität von Wertung und Beschreibung, von Sollen und Sein, wird in der Literatur als Opposition zwischen Normativität und der Normalität verstanden. Während die Normativität als regulatives Prinzip sich durch Vorschriften und präskriptive Vorgaben geltend macht, sagt der rein deskriptive Begriff der Normalität lediglich etwas darüber aus, wie eine Person, eine Sache, ein Verhalten, eine Fähigkeit oder ein Zustand auf einer Skala des Messbaren einzuordnen ist. Dieselbe Mehrdeutigkeit wohnt dem Gegenbegriff der ‚Anomalie‘ inne. Seine Etymologie zeigt, dass das ursprünglich griechische Wort (ἀνομαλία), das Ungleichheit, Unebenheit bedeutet, aufgrund seiner formalen Ähnlichkeit irrtümlich mit dem aus dem Lateinischen abgeleiteten Wort *anormal* gleichgesetzt wurde. Durch diesen Irrtum ist Ritter zufolge aus einem deskriptiven ein wertender, normativer Begriff geworden.²¹ Das Wort kann also sowohl etwas Ungewöhnliches, Außerordentliches bezeichnen als auch ein von der „idealen Norm“ abweichendes Verhalten.²² Beide Begriffe lassen sich somit normativ oder deskriptiv verwenden; „in letzter Instanz“ wird jedoch Ritter zufolge „eine normative Entscheidung unumgänglich“ sein.²³ Die regulative Normativität erweist sich gegenüber der deskriptiven Normalität als vorausgehend, was durch ihre historisch-zeitliche Priorität noch unterstrichen wird.

²⁰ Ritter, Hennig (1984): „Normal, Normalität.“ In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, Darmstadt, S. 920-928, hier S. 921.

²¹ Vgl. Ebd.

²² Adamowsky, Natascha (2014): „Das Dunkle ist mehr als die Abwesenheit von Licht: Zum Eigensinn des Anormalen.“ In: *BEHEMOTH - A Journal on Civilisation: Das Andere der Ordnung*, 7 (1), S. 70-83, hier S. 73.

²³ Ritter, „Normal, Normalität“, S. 921.

Henning Ritter verweist auf „eine wesentliche Zäsur“ im medizinischen Diskurs des späten 18. Jahrhunderts, die in der „Ersetzung des Begriffs der Gesundheit durch den der Normalität“ zutage tritt. Seiner Meinung nach kam damit ein Prozess zum Abschluss,

in dem sich die neuzeitliche Auffassung, dass der Mensch die Natur bezwingen und seinem normativen Willen unterwerfen kann, durchsetzt. Die Krankheit wird nicht mehr als fremdes Wesen oder als innerer Kampf gegensätzlicher Kräfte aufgefasst, das Pathologische vom Normalen nicht mehr wie zwei heterogene Qualitäten voneinander unterschieden: vielmehr geht es um die Klärung des Verhältnisses von Normalem und Pathologischem.²⁴

Der Physiologe François Joseph Victor Broussais (1772–1838) und der Gründervater der Soziologie, August Comte (1798–1857), spielten eine entscheidende Rolle bei der Herausbildung dieses neuen (lebens-)wissenschaftlichen Paradigmas. Broussais behauptete in seiner 1828 erschienenen Schrift *Irritation und Wahnsinn (De l'irritation et de la folie)*²⁵, dass sich Gesundheit und Krankheit nur quantitativ durch die Intensität der Irritation der Materie des betreffenden Organs voneinander unterscheiden, substantziell jedoch identisch seien. Der Grad der Irritation der physischen Materie, so der Physiologe, sei ausschlaggebend dafür, ob sich ein Organ in einem gesunden Normalzustand oder in einem krankhaften Zustand überhöhter bzw. unzureichender Erregung befinde. Dabei sind die Erregungswerte Broussais zufolge als Kontinuum zu begreifen.

Bei der Etablierung und Popularisierung der neuen Normen, Normalitätsgrenzen und Toleranzzonen erwies sich zudem die sogenannte Glockenkurve als erfolgreiches Modell. Als Glockenkurve wird ein Diagramm bezeichnet, das der Form einer Glocke entspricht. Die Anhäufung von durchschnittlichen Werten im mittleren Bereich des Diagramms ergibt eine Wölbung, welche an beiden Rändern nach unten hin abflacht. Die Darstellung veranschaulicht also das mathematische Prinzip der Normalverteilung, das 1809 von dem deutschen Mathematiker Carl Friedrich Gauß (1777–1855) formuliert wurde. Die Glockenkurve wird daher auch

²⁴ Ebd., S. 922.

²⁵ Broussais, François-Joseph-Victor (1828): *De l'irritation et de la folie, ouvrage dans lequel les rapports du physique et du moral sont établis sur les bases de la médecine physiologique, précédé d'un aperçu sur l'aliénation mentale depuis Pinel jusqu'à Broussais*, Bruxelles.

als Gaußsche oder Normalverteilungskurve bezeichnet. Sie legt allerdings eine nicht-mathematische Interpretation eines mathematischen Phänomens nahe in dem Sinne, dass seltener vorkommende Werte angeblich nicht ‚normal‘ sind und deshalb gegebenenfalls einer Korrektur bedürfen.

Diese Interpretation machte sich Broussais auch bei der Beschreibung von medizinischen Randphänomenen zunutze. In formaler Übereinstimmung mit dem Gaußschen mathematischen Modell verortete er die ‚normalen‘, gesunden Irritationswerte in der Mitte, die „krankhaften“ dagegen an den Rändern der Glockenkurve. Etwaige Abweichungen von der Norm, die er als pathologische oder anormale Werte auffasste, mussten seiner Ansicht nach durch eine entsprechende Therapie (Korrektur) in den Normalzustand zurückgeführt werden. Auf diese Weise erfuhr die Vorstellung davon, was unter einer Norm zu verstehen ist, eine entscheidende Veränderung: Waren vorher das Normale und sein Gegenteil, das Pathologische, streng voneinander getrennt gewesen, so wurden nun die Übergänge von einem Zustand in den anderen fließend. Anormalität galt seitdem als reversibel und der Normalzustand mithilfe der entsprechenden Therapie als wiederherstellbar. Dies sorgte einerseits für eine Dynamisierung der medizinischen Normen, die sich nun als Durchschnittswert errechnen ließen. Andererseits wurde der Begriff der Gesundheit durch den der Normalität ersetzt bzw. das Gesunde mit dem Normalen gleichgesetzt. Der Begriff der Normalität nimmt somit auch in Broussais innovativem Konzept eine zentrale Stellung ein: Er fungiert als „the point of reference“²⁶, wobei das Anormale und die Krankheit als eine Abweichung von der Norm definiert werden.

Der französische Soziologe August Comte (1798–1857), der wie viele seiner Zeitgenossen von einem Analogieverhältnis zwischen dem Organischen und dem Sozialen ausging, war der Ansicht, dass die Anwendung von Broussais‘ Prinzip auf weitere Bereiche, insbesondere auf soziologische Studien, ausgedehnt werden sollte:

²⁶ Cryle, Peter (2010): „The Average and the Normal in the Nineteenth-Century French Medical Discourse.“ In: *Psychology & Sexuality* 1 (3), S. 214-225, hier S. 219.

Dieses einleuchtende Prinzip wurde zur systematischen Grundlage der Pathologie, welche somit dem Ganzen der Biologie eingeordnet werden konnte [...] Die Einsichten, die wir jenem Prinzip bereits verdanken, lassen seine künftige Leistungsfähigkeit nur ahnen. Nach enzyklopädischem Prinzip kann es zumal auf die geistigen und sittlichen Funktionen übertragen werden: auf sie ist es noch keineswegs in gebührendem Maß angewendet worden, so dass ihre Erkrankungen unser Erstaunen und unsere Erregung hervorrufen, ohne uns einer Einsicht näher zu bringen. [...] Im Gesellschaftskörper kommt es wegen seiner größeren Kompliziertheit zu Störungen, die noch gravierender, vielfältiger und häufiger sind als im Einzelorganismus. Ich wage zu behaupten, dass das Broussaissche Prinzip auch auf diese Probleme übertragen werden muss: ich selber habe es häufig zur Konsolidierung und Präzisierung soziologischer Gesetze herangezogen. Die Analyse der Revolution kann freilich keinen Beitrag zur positiven Erforschung der Gesellschaft leisten, wenn die logische Einübung anhand der einfacheren Beispiele aus der Biologie fehlt.²⁷

Es blieb aber nicht allein bei diesem biologisch-medizinischen Konzept des Normalen. Vielmehr setzten sich in Europa und in Nordamerika im 19. Jahrhundert im Zuge der Industrialisierung auch zahlreiche neue technische Normen und Standards durch. Die industrielle Standardisierung sollte die Austauschbarkeit von Elementen, Modulen sowie von Arbeitsprozessen gewährleisten, welche Menschen als Produktionseinheiten miteinschloss. Diese Etablierung des technisch-ökonomischen Dispositivs ging mit der Verfestigung von naturwissenschaftlichen und sozialwissenschaftlichen Diskursen einher, die sich gegenseitig beförderten. Die Medizin und das Bildungssystem boten in diesem Prozess eine Plattform, welche die Verbreitung des Normalisierungswissens über therapierende, erzieherische und disziplinierende Prozeduren ermöglichte.

Die unterschiedlichsten Maßnahmen schließen sich zu einem großen Programm gesellschaftlicher und politischer Normalisierung zusammen: die Durchsetzung grammatischer Normen, die Normen für die Industrie (Normalmeter, Normalspur, Normalarbeitstag) und für das Gesundheitswesen (Sanitätsnormativ, Normalgewicht), für die Erziehung (Normalschulen) bis zu den morphologischen Normen für Menschen und Pferde in der Armee.²⁸

²⁷ Comte, 1851, zit. nach Ritter, S. 923.

²⁸ Ritter, „Normal, Normalität“, S. 927.

Die wachsende Bedeutung des normalisierenden Denkens lässt sich auch an der steigenden Relevanz der Begriffsopposition Normalität-Anormalität im 19. Jahrhundert ablesen. Sie kam vor allem in Statistiken zum Tragen, die sich seit ca. 1800 schnell verbreiteten und zunächst in Europa und in Nordamerika populär wurden. In diesen Datensammlungen wurden Verbrecher, Prostituierte, Suizidgefährdete und Epileptiker ebenso aufgelistet und kategorisiert wie ‚Monster‘, ‚Primitive‘ und ‚Debile‘ – alles in allem die vermeintlich Anormalen. Zum Zwecke der Abgrenzung bemühte man sich zudem verstärkt, die Grenzen des Normalseins präziser abzustechen. Diese Bemühungen fanden ihren Ausdruck sowohl in Regeln, Vorschriften und Verhaltensnormen als auch in mathematisch errechneten Normwerten, die dem breiten Publikum in Form von Tabellen, (Glocken-)Kurven und Diagrammen dargeboten wurden.

Die Koexistenz der mathematisch definierten Normalität mit ihrem Anspruch auf objektive Geltung und der (mit Wertungen verbundenen) Normativität der Lebenswissenschaften des 19. Jahrhunderts lässt sich auch an der anhaltenden Bedeutung der klinischen Diagnose ablesen, der eine subjektive Beurteilung durch den betreffenden Mediziner zugrunde lag. Diese zwei konkurrierenden Modelle vermischten sich jedoch immer stärker mit der Vorgehensweise anderer Disziplinen, die sich mit der zunehmenden Spezialisierung der Lebenswissenschaften herausbildeten. Die Psychologen, Soziologen, Pädagogen und Kriminologen des 19. Jahrhunderts stellten der Gesellschaft ihre *Diagnosen*, die sowohl auf der klinischen Beurteilung pathologischer Erscheinungen als auch auf mathematisch-experimentellen Berechnungen der Normabweichung basierten. Die „Degeneration“, die zur Standarddiagnose und zum Schreckgespenst der westlichen Nationen des 19. Jahrhunderts avancierte, ist ein Exempel dieser ambivalenten positivistisch-normativistischen Theorien und ein Ausdruck des damaligen wissenschaftlichen Diskurses über den Zustand und letztlich auch über die Verfasstheit der Gesellschaft.

I.2. Normalisierung und Normalismus: Theoretische Konzepte

Trotz der verstärkten Aufmerksamkeit, die dem vermeintlich Normalen und dem Pathologischen im 19. Jahrhundert zuteil wurde, befasste sich erst Georges Canguilhem (1904-1995) in seiner 1943 erschienenen Promotionsschrift kritisch mit dem Verhältnis zwischen beiden Phänomenen.²⁹ Unter Bezug auf Broussais' und Comtes Arbeiten stellte Canguilhem in *Das Normale und das Pathologische* die These auf, dass die Lebens- und die Sozialwissenschaften inhärent normativistisch seien, weil das Leben selbst eine „normative Aktivität“ sei:

[Denn] „wenn ein Lebewesen auf eine Verletzung, auf Befall durch Parasiten oder auf eine Funktionsstörung mit Krankheit reagiert, so zeugt dies nur von dem grundsätzlicheren Tatbestand, dass das Leben den Bedingungen, unter denen es möglich ist, nicht indifferent bleibt, dass es vielmehr eine Polarität und damit eine unbewusste Wertsetzung enthält, mit anderen Worten, dass das Leben letztlich eine normative Aktivität ist. [...] „Der Kampf des Lebens gegen die zahllosen ihm drohenden Gefahren“ ist ein „vitales Bedürfnis“.³⁰

Das „Leben selbst“ mache somit „aus dem biologisch Normalen einen Wertbegriff, der mehr als eine bloß statistische Wirklichkeit bezeichnet“.³¹ Die Definition des Pathologischen basiere somit auf einem wertenden Urteil, das vom Mediziner ausgehe und seine subjektive Einschätzung dessen enthalte, ob ein Fall als lebenskonform und somit „richtig“ oder als lebensfremd und „falsch“ eingeschätzt werde.

Canguilhems Annahme der unbedingten Normativität des Lebens relativierte die hierarchische Höherstellung des Normalen gegenüber dem Pathologischen, die noch von Broussais vertreten wurde. Zugleich ermöglichte Canguilhems normativistisches Konzept eine wertende Beurteilung des Zustandes eines Organismus oder Phänomens in Bezug auf seine Überlebens- und Entwicklungsfähigkeit. Die normative Wertung wird hier durch die angenommene Teleologie des Lebens gesetzt und findet ihren deutlichsten Ausdruck in biologischen und

²⁹ Canguilhem, George (1943): *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*, Paris. Zweite Auflage: Ders. (1966): *Le normal et le pathologique*, Paris; dt. Ders. (1974): *Das Normale und das Pathologische*, München.

³⁰ Canguilhem, *Das Normale und das Pathologische*, S. 82f.

³¹ Ebd., S. 85.

sozialen Evolutions- und Entwicklungstheorien, die im 19. Jahrhundert zu leitenden theoretischen Konzepten der Lebens- und Sozialwissenschaften aufstiegen.

Canguilhems wohl bekanntester Schüler war Michel Foucault (1926-1984). Dieser wandte die epistemologisch-philosophische Theorie seines Mentors zur Analyse von regulativen Praktiken und Macht-Wissens-Beziehungen an. Dabei ging er von der Annahme aus, dass die Transformation der Bedeutung und die zunehmende Relevanz des Begriffs der Normalität seit dem 19. Jahrhundert zur Herausbildung neuer Strategien der Selbstregulierung in der westlichen Gesellschaft entscheidend beigetragen hätten. So konnten sich die erwähnten Normalisierungsstrategien Foucault zufolge als Machtformen in den modernen Gesellschaften etablieren.

Bekanntlich werden Georges Canguilhems und Michel Foucaults Studien zur Normalität als komplementär angesehen. Trotzdem sollte der Einfluss des älteren auf den jüngeren Philosophen nicht überbewertet werden.³² Dazu sind die konzeptuellen Unterschiede zwischen den beiden französischen Theoretikern zu unverkennbar. Canguilhem setzte sich laut dem Physiologen und Medizinhistoriker Karl Rothschild von anderen Medizinhistorikern insofern ab, als es ihm „mehr um eine Philosophie der Wissenschaft und ihrer Geschichte als um eine Wissenschaftsgeschichte der Fakten und Personen“ ging.³³ Foucault wiederum interessierte sich vor allem für die Anwendung der wissenschaftlichen Konzepte des Normalen und des Pathologischen in der sozialen und der legislativen Praxis.

Bereits in seiner Promotionsschrift *Wahnsinn und Gesellschaft* (1961) postulierte Foucault deshalb, dass das historische Apriori³⁴ der Psychopathologie bei der

³² Canguilhems *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*, das er 1943 als Promotionsschrift vorlegte, schlug in der Fachwelt zunächst keine hohen Wellen. Erst als das Buch im Jahr 1966 in einer neuen Auflage unter dem Titel *Das Normale und das Pathologische* [Le normal et le pathologique] erschien, begann dessen Rezeption. In Foucaults Promotionsschrift *Wahnsinn und Gesellschaft* (1961) blieb die Dissertation seines Mentors noch unberücksichtigt.

³³ Zit. nach ebd., S. 19.

³⁴ Foucault definierte den Begriff des „historischen Apriori“ als „Gesamtheit der Regeln, die eine diskursive Praxis charakterisieren“. Foucault, Michel (1986): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt am Main, S. 185.

Entstehung eines neuen Normalitätsverständnisses als Basis fungiert habe.³⁵ Der entscheidende Unterschied zu dem älteren Modell der Aufklärung lag Foucault zufolge darin, dass im 19. Jahrhundert der medizinisch-juridische und der soziale (polizeiliche) Diskurs, „der auf eine Internierung jeder Art der Unvernunft zielte“³⁶, als zwei unterschiedliche Aspekte einer einzigen Norm aufgefasst worden seien. Foucault arbeitete lange an diesem Thema, insbesondere in den 1970er-Jahren, in denen er die Entstehung von ‚Normalisierungsgesellschaften‘ beschrieb.

Der Begriff der Normalisierung taucht zunächst in seinem 1975 erschienenen Buch *Überwachen und Strafen* im Kontext seiner Analyse der Disziplinarmacht auf. Seit dem 18. Jahrhundert trat nach Foucault „die Macht der Norm zu anderen Mächten hinzu“³⁷ und zielte auf die *normalisation*³⁸ der Individuen durch die Disziplinierung der Körper. Diese Normalisierung erfolgte angeblich durch die Homogenisierung der erzieherischen und therapeutischen Maßnahmen in allen staatlichen Institutionen, aber auch durch die Standardisierung der industriellen Produktion. Die Totalität der normalisierenden Verfahren habe die Normalisierung zu einem entscheidenden Machtinstrument der westlichen Moderne gemacht, argumentierte er weiter und fuhr dann fort:

Das Normale etabliert sich als Zwangsprinzip im Unterricht zusammen mit der Einführung einer standardisierten Erziehung und der Errichtung der Normalschulen; es etabliert sich in dem Bemühen, ein einheitliches Korpus der Medizin und eine durchgängige Spitalversorgung der Nation zu schaffen, womit allgemeine Gesundheitsnormen durchgesetzt werden sollen; es etabliert sich in der Regulierung und Reglementierung der industriellen Verfahren und Produkte. Zusammen mit der Überwachung wird am Ende des

³⁵ Foucault, Michel (1969): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*, Frankfurt am Main.

³⁶ Link, Jürgen (2014): „Disziplinartechnologien/Normalität/Normalisierung.“ In: Clemens Kammler (Hg.) *Foucault – Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart u.a., S. 242-246, hier S. 244.

³⁷ Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main, S. 237.

³⁸ Ich verwende hier die französische Variante des Wortes, welches ins Deutsche durch die Wortgruppe „normend, normierend, normalisierend“ übersetzt wurde. Vgl. den deutschen Wortlaut in Foucault, *Überwachen*, S. 236.

klassischen Zeitalters die Normalisierung zu einem der großen Machtinstrumente.³⁹

Die Etablierung des Normalen erfolgt nach Foucault graduell, in aufeinanderfolgenden Schritten, bis die Normalisierung zu einem totalitären Prinzip der Moderne wird. Eine Nicht-Teilnahme an Prozessen der Normalisierung resultiert dagegen im Ausbleiben der Modernisierung, die selbst zu einem normativen Wert und einem angestrebten Ideal wird; dabei treten sowohl homogenisierende als auch individualisierende Aspekte dieser Machttechnologie zutage: die Individuen werden im Zuge der Normalisierung nicht alle einander angeglichen, sondern nach ihren individuellen Besonderheiten in Kategorien, Typen und Klassen eingeordnet.

Diese Theorie einer auf Zurichtung der Individuen abzielenden Normierung und Normalisierung erwies sich jedoch später als nicht ausreichend für die Analyse der Machtverhältnisse in der westlichen Moderne. Foucault erweiterte sein Konzept der Normalisierung deshalb noch um eine zweite Form der Macht, die sogenannte regulierende Bevölkerungspolitik, welche die Erhaltung und Vermehrung des Lebens zum Ziel habe. Diese beiden Aspekte der Normalisierung beschrieb er als die zwei Pole der Macht, „deren höchste Funktion nicht mehr das Töten, sondern die vollständige Durchsetzung des Lebens ist“⁴⁰.

In seiner zentralen These, wonach die Entstehung der Normalisierungsgesellschaft ein historischer Effekt der normalisierenden Machttechnologie sei, konstatiert Foucault, dass in der modernen Gesellschaft die Justiz zugunsten der Norm zurücktrete:

Eine andere Folge dieser Entwicklung der Bio-Macht ist die wachsende Bedeutung, die das Funktionieren der Norm auf Kosten des juristischen Systems des Gesetzes gewinnt. Das Gesetz kann nicht unbewaffnet sein und seine Waffe ist der Tod. [...] Eine Macht aber, die das Leben zu sichern hat, bedarf fortlaufender, regulierender und korrigierender Mechanismen. Es geht nicht mehr darum, auf dem Feld der Souveränität den Tod auszuspielen, sondern das Lebende in einem Bereich von Wert und Nutzen zu organisieren. Eine solche Macht muss eher qualifizieren, messen, abschätzen, abstufen, als

³⁹ Foucault, *Überwachen*, S. 237.

⁴⁰ Foucault, Michel (2014): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, Frankfurt am Main, S. 166.

sich in einem Ausbruch manifestieren. Statt die Grenzlinie zu ziehen, die die gehorsamen Untertanen von den Feinden des Souveräns scheidet, richtet sie die Subjekte an der Norm aus, indem sie sie um diese herum anordnet. Ich will damit nicht sagen, dass sich das Gesetz auflöst oder dass die Institutionen der Justiz verschwinden, sondern dass das Gesetz immer mehr als Norm funktioniert, und die Justiz sich immer mehr in ein Kontinuum von Apparaten (Gesundheits-, Verwaltungsapparaten), die hauptsächlich regulierend wirken, integriert. Eine Normalisierungsgesellschaft ist der historische Effekt einer auf das Leben gerichteten Machttechnologie.⁴¹

Diese Verschiebung von der regulativen Normativität hin zur regulierenden Normalität kann laut Foucault aber auf keinen Fall eindeutig und irreversibel sein. Denn die beiden Strategien der Macht unterscheiden sich ihm zufolge zwar voneinander durch das regulierende Prinzip – die ersterwähnte ist präskriptiv und dem Handeln der Menschen vorgeschaltet, die zweite dagegen deskriptiv und entsteht erst im Nachhinein –, sind aber voneinander nicht zu trennen. Das Verhältnis zwischen Normalität und Normativität sei von gegenseitiger Abhängigkeit gekennzeichnet, so Foucault. Das Funktionieren der Normalisierung könne somit nur aus dem Zusammenschluss der beiden Strategien erfolgen.

Jürgen Link hat im Anschluss an Foucaults Konzept der Normalisierung eine Theorie des Normalismus entworfen. Unter Normalismus versteht Link dabei „die Gesamtheit aller diskursiven Verfahren, Dispositive, Instanzen und Institutionen“⁴², welche Normalität produzieren und reproduzieren. Dadurch entstehe ein spezifischer Kulturtypus der westlichen Industriegesellschaften, der die Normalität als eine dynamische Regulierungsstrategie anstrebe.

Die fortlaufende Verschiebung der Grenzen des Normalen, ein Charakteristikum der sich dynamisierenden Moderne, ruft Link zufolge bei den Subjekten „Denormalisierungängste“ hervor. Um diese Ängste zu bewältigen, bedürfe man spezieller Umgangsweisen, die Link als zwei unterschiedliche und doch zusammenhängende Strategien präsentiert. Die protonormalistische Strategie, die nach Link im 19. Jahrhundert und in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts vorherrschte,

⁴¹ Foucault, *Der Wille*, S. 172.

⁴² Link, Jürgen (2003): „Zur Einleitung: Facetten des Faszinationstyps ‚(nicht) normale Fahrt‘.“ In: Ute Gerhard (Hg.) *(Nicht) normale Fahrten: Faszinationen eines modernen Narrationstyps*, Heidelberg, S. 7-17, hier S. 8.

unterscheidet sich nur wenig von der vormodernen, regulativen Normativität. Im Protonormalismus werden für das, was als normal gilt, enge und starre Toleranzgrenzen von oben verfügt und mithilfe der kontrollierenden Instanzen aufrechterhalten. Diese engen und dauerhaften Grenzen blockierten jedoch die Wachstumsdynamiken und führten deshalb erst recht zu Denormalisierungen. Im sogenannten flexiblen Normalismus dagegen werden die Toleranzzonen des Normalen immer wieder an die Dynamiken des Lebens angepasst, wodurch protonormalistische Risiken vermieden würden. Jedoch bestehen die Risiken dieser Strategie angeblich gerade darin, dass die verschwimmenden Grenzen neue Denormalisierungen auslösen. Die historische Funktion des Normalismus sieht Jürgen Link darin, dass er die Herausforderungen und Unsicherheiten der modernen Zeit zu bewältigen helfe.⁴³

Beide Strategien des Normalismus bedürfen allerdings bestimmter Voraussetzungen, um zu funktionieren. Erfolgreiche Kontrolle und Regulation gelingen nur, wenn sich die Grenzen des Normalen und des Anormalen verschieben lassen. Die Orientierungswerte für die Festlegung der Grenzen ergäben sich zum großen Teil aus diskursiven Kämpfen, die von den Wissensexperten eingeleitet werden.

Es sind die Diskurse der Wissensproduzenten [...] und die mehr oder weniger ‚totalen‘ Institutionen Klinik, Gefängnis, Schule, Armee, in denen mit den Normsetzungen und Normalitätskonzepten experimentiert wird - oft genug erfolglos. Die Geschichte, wenn sie sich denn unter dem Leitbegriff der Normalisierung erzählen lässt, ist vor allem eine der Experten und ihrer Etablierung und Professionalisierung: Mediziner, Statistiker, Sozialwissenschaftler, Betriebswirtschaftler, Psychologen usw. Sie sind es, die Normalitäten und Abweichungen produzieren, denn im therapeutischen Paradigma gilt es zu wissen, wann und wo Behandlungsbedarf besteht. Die Entscheidung muss möglichst technischoperativ sein, um die ‚Objektivität‘ zu haben, die innerhalb der Profession argumentierbar und gegenüber anderen Professionen vertretbar ist.⁴⁴

⁴³„Normalitätsdispositive sind in allen Einzelsektoren und im integrierenden (interdiskursiven) Bereich kompensierende, ›versichernde‹ Dispositive gegen die tendenziell ›exponentiellen‹ und damit tendenziell ›chaotischen‹ growth-Kurven der Moderne.“ Link, Jürgen (1995): „Grenzen des flexiblen Normalismus?“ In: Ernst Schulte Holtey (Hg.) *Grenzmarkierungen: Normalisierung und diskursive Ausgrenzung*, Duisburg, S. 24-39, hier S. 26.

⁴⁴ Mehrtens, „Kontrolltechnik Normalisierung“, hier S. 49.

Das Vorhandensein von Daten, die in der wissenschaftlichen Praxis gesammelt, veröffentlicht und der Gemeinschaft zur Verfügung gestellt werden, stellt nach Link die absolute Bedingung für das Funktionieren des Normalismus dar. Die „Verdatung“ könne jedoch erst dann die Kontrolle und Regulation gewährleisten, wenn die Öffentlichkeit „Vertrauen in Zahlen“⁴⁵ entwickelt hat und sich an diesen dynamischen Werten zu orientieren beginne.

Entgegen der von Foucault vertretenen Vorstellung eines Totalitarismus der normalisierenden Strategien sieht Link deren Durchsetzung als schwierig an. Statt von einem totalisierenden Regime spricht er daher vom „Archipel der Normalisierung“, einem instabilen Netz von Diskursen und Dispositiven.⁴⁶ Die Unmöglichkeit der transparenten Verdatung als Basistechnik und die Grundvoraussetzung des Normalismus verhindern nach Link die Herstellung von Normalitäten in vielen Ländern, weil die Wahrnehmung der Verschiebungen der Normalwerte durch die Öffentlichkeit nicht mehr gewährleistet werden könnte.

Diese Feststellung veranlasst Link zu der Behauptung, dass der Normalismus „eine spezifisch okzidentale Kulturkomponente“ der Moderne darstelle, die „nirgends anders zu situieren ist“⁴⁷. In diesem Zusammenhang unterscheidet er fünf „Normalitätsklassen“ nach dem Grad der Normalitätsthroughsetzung und ordnet verschiedene Staaten in diese Klassifikation ein. Die Sowjetunion und der gesamte „Sowjetblock“ gehörten demnach der „Zweiten Welt“ an, in der die protonormalistischen Strategien der Normalisierung angewandt wurden. Die Verhältnisse in Deutschland werden in seinem „Versuch über den Normalismus“ differenziert betrachtet. So geht Link davon aus, dass sich in Deutschland vor dem

⁴⁵ So der Titel der wissenschaftshistorischen Studie: Porter, Theodore (1996): *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton.

⁴⁶ In der Einleitung zu seinem in mehreren Auflagen erschienenen Buch betont Jürgen Link, dass er unter dem Normalismus „ein intermittierendes und disparates, historisch extrem bewegliches diskursiv-operatives Netz [...] und nicht etwa ein[en] GeistesTyp“ versteht. Link, *Versuch über den Normalismus*, S. 50. Herbert Mehrrens schlägt vor, den Normalismus als eine ‚Weltanschauung‘ zu betrachten: „keineswegs eine totalisierende, aber doch eine hegemoniale Form von Orientierungswissen.“ Mehrrens, „Kontrolltechnik“, S. 50.

⁴⁷ Link, *Versuch*, S. 431.

Ersten Weltkrieg flexibel-normalistische Tendenzen verstärkten, um später im Vorfeld der nationalsozialistischen Herrschaft und noch deutlicher während des Zweiten Weltkrieges komplett durch protonormalistische Strategien verdrängt zu werden. Die flexibel-normalistischen Strategien der Regulierung dagegen seien im Europa der Nachkriegszeit und in den USA während des ganzen 20. Jahrhunderts zur Entfaltung gelangt.⁴⁸

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit, die Prozesse der Verwissenschaftlichung des Sozialen in Bezug auf die kindliche Bevölkerung Russlands um 1900 untersucht, stellt sich die Frage, mit welchen Regulierungstechnologien des damals vorherrschenden Wissensdispositivs russische und sowjetische Kinder konfrontiert wurden. Die kindliche Bevölkerung betrachte ich dabei als eine gesellschaftliche Gruppe, die in besonderem Maße dem Einfluss staatlicher und semi-staatlicher Institutionen ausgesetzt war und eine Vielzahl von Projektionsflächen für gesellschaftliche Erwartungen bot. Bei den Kindheitsforschern wiederum handelte es sich um Teilnehmer am Wissens-Macht-Diskurs, die den jeweiligen Regierungen bestimmte Instrumente – Normen, Werte, Legitimationsstrategien – zur Verfügung stellten, an deren Entwicklung mitarbeiteten oder an politischen Prozessen partizipierten. Unter Berücksichtigung des politischen Kontextes, in dem sich zunächst die russische, später die sowjetische Wissenschaft befand, stellt sich die berechnete Frage, ob deren Vertreter über die gleichen Möglichkeiten der politischen Mitsprache verfügten wie ihre westlichen Kollegen. Die schwache Ausprägung liberaler Strukturen in Russland erschwerte die Einflussnahme von Experten auf politische Prozesse. Allerdings haben wir es im Falle der „Pädologie“ bzw. der Kindheitsforschung mit einer wissenschaftlichen Bewegung zu tun, die einen Wissenstransfer und Wissensaustausch voraussetzte und die länderübergreifenden diskursiven Regeln befolgte. Die Entstehung der Kindheitsforschungsbewegung um 1900 in Russland verdankt sich nicht zuletzt dem Prozess der Liberalisierung, der sich seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts im

⁴⁸ Zur ersten Normalitätsklasse zählt er nur die westlichen Industrieländer, zur zweiten die Länder des Sowjetblocks (Zweite Welt); dann folgen: Schwellenländer (3), mittlere Länder (4), „least developed countries“ (5). Link, *Versuch*, S. 431-434.

Zarenreich vollzog. Der Platz der Wissenschaft im Machtgefüge des damaligen Russlands ist allerdings nicht mit der Stellung der Wissenschaft in den westlichen Gesellschaften zu vergleichen und soll im Folgenden etwas näher beleuchtet werden, um einen Eindruck von den politischen Spielräumen der damaligen russischen Wissenschaftler zu vermitteln.

I.3. Macht – Wissen – Gesellschaft in Russland um 1900

Russlands Weg in die Moderne wurde von den Zeitgenossen und wird auch heute noch oft als „Sonderweg“ bezeichnet.⁴⁹ Diese Besonderheit wird unter anderem auf das Fehlen jener liberalen Institutionen (besonders im Bereich von Wissenschaft und Politik) zurückgeführt, welche die autokratische Macht des Zaren hätten relativieren könnten. Die Selbstherrschaft verhinderte demnach die Ausbildung liberaler Werte (Autonomie, Recht auf Eigentum, Individualität) und die Etablierung von berufsständischen Vereinigungen, die dem wissenschaftlichen, technischen und kulturellen Fortschritt bedeutende Impulse hätten geben und als Träger von Expertenwissen eine wichtige Rolle im Machtgefüge eines Staates hätten spielen können. Später habe die totalitäre kommunistische Regierung die Wissenschaftler zu Handlangern ihres eigenen Willens degradiert, so die vorherrschende Auffassung, und die Wissenschaftler somit jeder Chance beraubt, politisch wirksam zu werden. Diese Sicht auf die politische Geschichte Russlands liegt den Arbeiten von Laura Engelstein zugrunde, in denen sie die Anwendbarkeit des von Foucault entwickelten Machtkonzepts auf russische Verhältnisse diskutiert.⁵⁰

In der Tat war der Zugang nichtstaatlicher Akteure zu Machtpositionen in westlichen liberalen Gesellschaften durch Institutionen gesichert, die in Russland erst sehr spät entstanden sind und denen (sofern es sie überhaupt gegeben hat) nur eine kurze Dauer beschieden war. Zivilgesellschaftliche und Berufsverbände begannen

⁴⁹ Zur Debatte siehe z.B. Luks, Leonid (2005): *Der russische „Sonderweg“?: Aufsätze zur neuesten Geschichte Rußlands im europäischen Kontext*, Stuttgart.

⁵⁰ Vgl. Engelstein, Laura (1993): „Combined underdevelopment“; Dies. (1994): *The Keys to Happiness: Sex and the Search for Modernity in Fin-de-Siecle Russia*, Ithaca, New York, hier insb. S. 129f.

sich in Russland erst um 1905 zu bilden. Mit dem Erlass des „Oktobermanifests“ von 1905 und der 1906 folgenden Verordnung „Über die provisorischen Regeln für Vereine und Verbände“ („O vremennyh pravilach ob obščestvach i sojuzach“) wurde die Bildung von politischen Parteien und Verbänden sanktioniert.⁵¹ Universitätsprofessoren und Wissenschaftler konnten sich im Folgenden einige kurzlebige Freiheiten erkämpfen und mit der *Akademischen Union* eine eigene fächerübergreifende professionelle Vereinigung gründen. Das Bedürfnis des autokratischen Staates, die Professorenschaft und die Universitäten zu kontrollieren, endete damit allerdings nicht und verschärfte sich nach 1907 sogar noch einmal. Spätestens seit 1914, als Graf Pavel N. Ignatiev den Posten des Bildungsministers übernahm, verstärkten sich jedoch wieder die Liberalisierungstendenzen.⁵² Der endgültige Verlust der wissenschaftlichen Unabhängigkeit, der mit dem Regimewechsel von 1917 einherging, führte zur Auflösung des bisherigen Machtdispositivs und besiegelte das Ende einer direkten Einflussnahme wissenschaftlicher Experten auf politische Entscheidungen. Dass diese Phase der politischen Einflussnahme berufsständiger Verbände auf die russische Politik nur von so kurzer Dauer war, sollte die Forschung freilich nicht davon abschrecken, die politischen Handlungsräume der damaligen russisch-sowjetischen Wissenschaftler genauer zu untersuchen, zumal der Untersuchungszeitraum dieser Arbeit auch die relativ liberalen Jahre der russischen Geschichte umfasst.

Auf dem Feld der Kinderforschung, mit dem sich diese Arbeit befasst, waren seit dem späten 19. Jahrhundert viele Akteure engagiert, darunter nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Vertreter von Berufen, die in Europa zur Mittelschicht

⁵¹ *Vysočajšij manifest Ob usoveršenstvovanii gosudarstvennogo porjadka* (Oktobermanifest) <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/35000/>; *Imennoj vysočajšij ukaz pravitel'stvujuščemu senatu o vremennyh pravilach ob obščestvach i sojuzach* (Verordnung): <https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5205/>. (abgerufen am 22.07.2022) Vgl. auch Kuročkin, Anatolij V. (2012): „Évoljucija pravovogo statusa političeskich partij v Rossii.“ In: *Vlast'*, 9, S. 179-182.

⁵² Siehe Ivanov, Anatolij E. (2003): „V preddverii kadetskoj partii: Vserossijskij sojuz dejatelej nauki i vysšej školy.“ In: Nikolaj N. Smirnov (Hg.): *Vlast' i nauka, učenyje i vlast': 1880-e-načalo 1920-ch godov. Materialy Meždunarodnogo naučnogo kollokviuma*, Sankt Petersburg, S. 202-212; McClelland, J. C. (1979): *Autocrats and Academics: Education, Culture, and Society in Tsarist Russia*, Chicago, hier S. 66.

zählten, vor allem Lehrer und Ärzte. In den westlichen Staaten bildete die Mittelschicht bereits damals den Kern der Zivilgesellschaft, da es ihr schon seit dem späten 18. bzw. dem frühen 19. Jahrhundert gelungen war, immer neue politische Mitwirkungsrechte zu erkämpfen.⁵³ Die strikte Trennung der russischen Gesellschaft in zwei ungleiche Gruppen – die privilegierte Elite und das Volk (*narod*) – bremste dort die Herausbildung einer starken Mittelschicht, die als Opposition gegen die autoritäre Regierung des Zaren hätte agieren können. Gewisse Freiheiten ergaben sich für die nicht zur Elite gehörige Bevölkerung im Zuge der großen Reformen der 1860er- und 1870er-Jahre und im Zusammenhang mit der Einrichtung der lokalen Verwaltungsorgane (*zemstva*) im Jahr 1864. Die Dorflehrer, Feldscher (Assistenzärzte), Straßenanwälte niederer Herkunft, die nicht zum Adel gehörten und trotz ihrer Ausbildung keine Anstellung im Staatsdienst bekamen, erhielten nun die Möglichkeit einer öffentlichen Anstellung auf der Ebene der *zemstva*. Sie wurden bald inoffiziell „drittes Element“ genannt, da sie weder dem Staatsdienst („erstes Element“) angehörten noch über genügend Finanzmittel oder Grundbesitz verfügten, um sich als Abgeordnete („zweites Element“) lokalpolitisch zu betätigen. Die Zugehörigkeit zum „dritten Elements“ gewährleistete nicht nur eine gewisse finanzielle Sicherheit, sondern erlaubte es den Betreffenden auch, als qualifizierte öffentliche Angestellte eigene Vereinigungen zu gründen und, zumindest auf der lokalen Ebene, politischen Einfluss auszuüben.⁵⁴

Aus der Kommunikation und der Interaktion zwischen semi-professionellen Ärzten, Rechtsanwälten, Lehrern und dem „einfachen Volk“ (*narod*) entwickelte sich eine alternative, vom Staat und von den ideologischen Debatten der Intelligenzija unabhängige gesellschaftliche Struktur mit (meist ungeschriebenen) eigenen Gesetzen und Einflussmöglichkeiten. Diese neuen Kommunikationsräume

⁵³ Vgl. Kocka, Jürgen (2001): „Zivilgesellschaft. Zum Konzept und seiner sozialgeschichtlichen Verwendung.“ In: Jürgen Kocka u.a. (Hg.): *Neues über Zivilgesellschaft. Aus historisch-sozialwissenschaftlichem Blickwinkel*, WZB Discussion Paper, No. P 01-801, Berlin, S. 4-21, hier insb. S. 13.

⁵⁴ Vgl. Gerasimov, Ilia u.a. (2017): *Novaja imperskaja istorija Severnoj Evrazii, Teil II: Balansirovanie imperskoj situacii*, Kazan, S. 528.

begünstigten die Herausbildung neuer zivilgesellschaftlicher Strukturen⁵⁵ und im weiteren Sinne demokratischer Formen der Politik, die sich Hannah Arendt zufolge erst „in dem *Zwischen-den-Menschen*“ und „als Bezug“ etabliert.⁵⁶ Die formellen und informellen Beziehungen, die sich im spätem 19. Jahrhundert so zwischen den Vertretern der unteren Schichten der russischen Gesellschaft entwickelten, lösten Prozesse aus, die erheblich dazu beitrugen, dass das autokratische zaristische Regime bereits in der ersten Dekade des 20. Jahrhunderts enorm unter Druck geriet. Die unteren Angestellten trugen dank ihrer beruflichen Stellung ein umfangreiches Wissen über die Lebensumstände der Landbevölkerung zusammen, ein Umstand, der für die Nationsbildung von strategischer Bedeutung sein sollte. Als Ärzte, Anwälte, Lehrer, Statistiker, Ethnographen behandelten, verteidigten, unterrichteten und beobachteten sie große Teile der Bevölkerung. Auf ihr Wissen waren sowohl ihre gesellschaftlich besser positionierten akademisch gebildeten Kollegen als auch die staatlichen Verwaltungsorgane angewiesen. Zu den politisch relevanten Aktivitäten der Vertreter des „dritten Elements“ gehörten beispielsweise aufklärerische Initiativen verschiedener Art, literarisches und publizistisches Schreiben oder die Mitgliedschaft in legalen und illegalen politischen Verbänden und Zirkeln. Die Repräsentanten der neuen Schicht bildeten professionelle Vereinigungen und Bewegungen, die sich zunächst meist in Form einer Gemeinschaftskasse zur gegenseitigen Hilfe konstituierten und im Fortgang häufig zur Artikulation weiterer politischer Ziele genutzt wurden. Auf eine ganz ähnliche Weise entstanden auch die Berufsverbände der Feldscher und der in der Provinz arbeitenden Lehrer, die anfangs lediglich eine Verbesserung ihrer wirtschaftlichen Lage und gesellschaftliche Anerkennung anstrebten, bevor sie später anfangen, auch politische Forderungen zu stellen.⁵⁷ Insbesondere die Lehrerbewegung wurde

⁵⁵ Vgl. Wirtschaftler, Elise K. (2006): „The Groups Between: *raznochintsy*, Intelligentsia, Professionals.“ In: Dominik Lieven (Hg.) *The Cambridge History of Russia, Vol. II Imperial Russia, 1689–1917*, S. 245-263.

⁵⁶ „Politik entsteht in dem *Zwischen-den-Menschen*, also durchaus *außerhalb* des Menschen. Es gibt daher keine eigentliche politische Substanz. Politik entsteht im Zwischen und etabliert sich als Bezug.“ Arendt, Hannah (1993): *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*, München, Zürich, S. 36.

⁵⁷ Vgl. zur Professionalisierung und Politisierung der Feldscher: Ramer, Samuel C. (1996): „Professionalism and Politics: The Russian Feldsher Movement, 1891–1918.“ In: Harley D.

nachfolgend durch ihre Radikalisierung im Verlauf der Revolution von 1905 und durch die Arbeit des *Allrussischen Lehrerverbands* bekannt.⁵⁸

In der Kinderforschungsbewegung waren Vertreter verschiedener Berufsgruppen organisiert, die sich bereits zu Berufsverbänden zusammengeschlossen hatten. Anfangs artikulierten Psychiater, Ärzte, Lehrer, Wissenschaftler ihre Interessen noch separat. Nachdem sich die Kinderforscher 1906 unter dem Namen „Pädologie“ jedoch einmal als eine Bewegung zusammengeschlossen hatten, konstituierte sich eine weitere Kommunikationsplattform, die als Forum für den Austausch zwischen Fachleuten und Laien fungierte, denen die Entwicklung der Kinder am Herzen lag. Dabei wurde sie zusehends auch zu einer politischen Plattform, auf der Fachleute aus medizinischen und pädagogischen Kreisen, Politiker und Eltern über ihre Erkenntnisse, Erfahrungen und Interessen sprachen und sowohl untereinander als auch mit staatlichen Akteuren in Austausch traten.

Wegen ihrer Nähe zu ihren westlichen Vorbildern ließ sich die russische Pädologie nicht nur in theoretischer, methodischer und ideeller Hinsicht von diesen inspirieren, sondern übernahm auch deren diskursive Regeln und somit den Anspruch, ‚in Verteidigung der Gesellschaft‘ zu agieren.⁵⁹ So etablierten sich spezifische Formen

Balzer (Hg.) *Russia's Missing Middle Class: The professions in Russian History*, New York, London, S. 117-142; zur Lehrerbewegung: Seregny, Scott J. (1996): „Professional Activism and Association Among Russian Teachers, 1864–1905.“ In: Balzer, *Russia's Missing Middle Class*, S. 169-195.

⁵⁸ Der *Allrussische Lehrerverband* wurde im Frühjahr 1905 gegründet und hat sich radikal-demokratisch positioniert. Zur Arbeit des Lehrerverbandes siehe Seregny, „Professional Activism“ und ders. (1989): *Russian Teachers and Peasant Revolution: The Politics of Education in 1905*, Bloomington.

⁵⁹ Vgl. einleitende Worte des Psychiaters und Pädologen V. M. Bechterev in seiner vielbeachteten Arbeit *Ob'ektivno-psichologičeskij metod v primenenii k izučeniju prestupnosti* (1912). „Das Anwachsen des Verbrechertums hört nicht auf unsere moderne Gesellschaft zu bewegen, welche in diesem Umstande eine natürliche Bedrohung unserer Kultur erblickt. Diese Bedrohung stellt gleichzeitig eine stete Mahnung an die abnormen Bedingungen des modernen Gesellschaftslebens vor, für welche ein entsprechender Ausgleich gefunden werden muss. Die *Verteidiger unserer Kultur*, welche an ihrem Körper einerseits eine schwere Last in der Form von Degeneration, andererseits eine widerliche Wunde, Verbrechenheit genannt, trägt, können keinen Trost in der Hoffnung finden, dass diese Wunde allmählich heile und mehr oder weniger rasch gänzlich schwinde. Alle statistischen Ergebnisse lassen im Gegenteil keinen Zweifel darüber aufkommen, dass diese Wunde wächst, sich vergrößert und unsere Gesellschaft ernst und nachhaltig bedroht,

sprachlicher Kommunikation, Beobachtungs- und Messverfahren sowie die mit diesen einhergehenden Normen und Darstellungen der kindlichen Entwicklung als scheinbar unpolitische Produkte pädologischer Tätigkeit und entfalteten dank ihrer medialen Verbreitung eine politische Wirkung als Instrumente der sozialen Regulierung.

Die Präsenz dieser Berufsverbände und ihrer politischen Zusammenschlüsse im Russland der Jahrhundertwende widerlegt aber noch nicht die Berechtigung der Kritik an der Übertragbarkeit des Normalisierungskonzepts auf die russische Geschichte. So verweist Laura Engelstein auf die geringe Verbreitung bio-medizinischer Konzepte im damaligen russischen Diskurs, die eine Unterscheidung zwischen Normalem und Pathologischem theoretisch begründen würden. Diese Behauptung wurde inzwischen von Russlandsforschern mehrfach widerlegt. Daniel Beer und Riccardo Nicolosi haben in ihren Untersuchungen zum Degenerationsdiskurs in Russland gezeigt, dass die Verbreitung von Degenerationstheorien westlicher Provenienz seit dem späten 19. Jahrhundert in Russland zu beobachten ist.⁶⁰ Beers Untersuchung schließt zudem den Zeitraum nach 1917 ein. So weist er etwa auch im bolschewistischen Russland das Weiterleben des „liberal project of renovation“⁶¹ nach, das schon im 19. Jahrhundert aus Angst vor der Degeneration der Gesellschaft sehr viel Zuspruch gefunden hatte. Die russisch-amerikanische Historikerin Marina Mogilner wiederum nimmt die imperiale Dimension Russlands in den Blick und zeigt in der Untersuchung, die sie der Entstehung der „physischen Anthropologie“ in Russland gewidmet hat, dass die Berücksichtigung sozialer und ethnischer Heterogenität bei der Analyse des russischen biomedizinischen Diskurses in den Vordergrund gerückt werden müsste. Die auf Normalisierung abzielenden Mechanismen der modernen Wissenschaft, die eine klare Unterscheidung

indem sie an die Abnormitäten der festgesetzten Bedingungen des sozialen Zusammenlebens mahnt.“ Zit. nach deutscher Ausgabe: Ders. (1914): *Das Verbrechen im Lichte der objektiven Psychologie*, Wiesbaden. (Hervorhebung von V. Sh.)

⁶⁰ Beer, Daniel (2008): *Renovating Russia: The Human Sciences and the Fate of Liberal Modernity, 1880–1930*, New York; Nicolosi, Riccardo (2018): *Degeneration erzählen: Literatur und Psychiatrie im Russland der 1880er und 1890er-Jahre*, Paderborn.

⁶¹ Beer, *Renovating Russia*, S. 22f.

zwischen dem Normalen und dem Pathologischen voraussetzen, stießen im russischen Kontext an ihre Grenzen. Die mit den Degenerationstheorien einhergehenden Universalitätsansprüche waren in dieser Form auf die heterogene Bevölkerung Russlands nicht anwendbar. Russische Kriminalanthropologen und Psychiater entwickelten laut Mogilner vielmehr eine Vielfalt von Konzepten, um Normabweichungen bei unterschiedlichen ethnischen oder sozialen Gruppen zu erforschen.⁶² Systematische Untersuchungen an Kindern begannen in Russland erst in den 1920er-Jahren im Rahmen der pädologischen Forschung, die sich unter anderem der Aufgabe stellte, die Entwicklungsfortschritte der Kinder verschiedener ethnischer Gruppen zu vermessen. Das Interesse der Regierung an der Homogenisierung der Gesellschaft und an einer raschen Mobilisierung der unterschiedlichen Gruppen zum Aufbau des Landes ermöglichte kurzfristig die Beteiligung der Kinderforscher an den staatsbildenden Prozessen. Die statistischen Auswertungen von Daten aus den Massenuntersuchungen an Kindern in verschiedenen Teilen Russlands sowie Besprechungen von diesen Untersuchungen wurden in lokalen und zentralen Fachperiodika publiziert. Die ethnischen Differenzen, die dank dieser Untersuchungen sichtbar wurden, bedurften eines neuen Konzepts der Differenz, an dem die Pädologen federführend zusammen mit Pädagogen, Psychologen und Medizinern arbeiteten. Dennoch endete diese Episode in der Geschichte der Pädologie mit einem politischen Fehlschlag, der sich zunächst in einer massiven Kritik und später im Verbot der Pädologie (1936) zeigte.

Es ist nicht die Absicht dieser Arbeit, (vermeintliche) Erfolge und Misserfolge der Pädologie auf dem Feld des Politischen aufzuzählen, sondern diejenigen Prozesse der Herausbildung des Politischen zu benennen, an denen Pädologen im späten Zarenreich und in der frühen Sowjetunion teilgenommen haben bzw. teilnehmen durften. Allerdings gilt es bei der Analyse der Politisierungsprozesse der russischen Wissenschaftler in dem hier behandelten Zeitraum natürlich die historische Zäsur von 1917 zu berücksichtigen. Mit der Übernahme der Macht durch die Bolschewiken im Oktober 1917 wurde der Existenz unabhängiger Organisationen in Russland ein

⁶² Mogilner, Marina (2013): *Homo Imperii: A History of Physical Anthropology in Russia*, Lincoln.

Ende gesetzt. Die Hochschulen und Forschungseinrichtungen konnten noch bis zum Ende des Bürgerkrieges eine gewisse Autonomie bewahren, weil die Bolschewiken in den ersten Regierungsjahren über keine Ressourcen für den Umbau des Hochschulwesens verfügten.⁶³ In den Jahren 1921–1923 folgten dann jedoch strikte Maßnahmen, welche die Universitäten und Akademien der Kontrolle der bolschewistischen Partei unterstellten.⁶⁴ Gleichzeitig ergriffen die Bolschewiken Repressalien, welche die Mehrheit der Intelligenzija zur Emigration ins Ausland zwangen.⁶⁵ Die verbliebenen Professoren mussten bald auf ihr erst kurz zuvor gewonnenes Recht auf Autonomie und auf die Mitgliedschaft in unabhängigen Vereinigungen verzichten. Angesichts der tiefgreifenden Veränderungen in der Gesellschaft selbst und in der Art der Interaktion zwischen Staat und Gesellschaft sowie zwischen Staat und Wissenschaft nahmen die legitimierende Kraft der Wissenschaft und die politische Wirkmacht der Wissenschaftler seit den späten 1920er-Jahren sukzessive ab. Der Einsatz von Normalisierungstechniken zur Bevölkerungsregulierung wurde unterbunden, nachdem sich gezeigt hatte, dass die wissenschaftlichen Daten den Behauptungen der Regierung über die raschen Fortschritte der sowjetischen Gesellschaft in allen Lebensbereichen widersprachen. Der kommunistisch regierte Staat musste auf Techniken zurückgreifen, die eine normativistisch konzipierte Klassifizierung und eine schnelle und effektive Verwaltung menschlicher Ressourcen versprachen. Am Beispiel der Kinderforschung kann hier somit unter anderem nachverfolgt werden, wie sich das

⁶³ Vgl. Kassow, Samuel D. (1989): *Students, Professors, and the State in Tsarist Russia*, Berkeley, S. 386.

⁶⁴ Vgl. Jane Burbank über die Sicht der Bolschewiken auf die Liberalisierungstendenzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts: „The discourse of civil, bourgeois society was unnecessary and dangerous, and thus the limited openings to a pluralistic, fluid politics in the decade before the revolution were closed off once again.“ Burbank, Jane (1996): „Were the Russian *Intelligenty* Organic Intellectuals?“ In: Leon Fink u.a. (Hg.): *Intellectuals and Public Life: Between Radicalism and Reform*, New York, S. 97-120, hier S. 114.

⁶⁵ Die unliebsamen Intellektuellen wurden im Jahr 1922 verbannt und ausgebürgert. Die verbliebenen Vertreter der Bildungsschicht wurden in den Dienst der sowjetischen Wissenschaft gestellt, mit der Erwartung, dass sie sich an das neue System uneingeschränkt anpassen würden. Anderen wurden die Arbeits- und Verdienstmöglichkeiten genommen, wobei viele infolge der schwierigen Lebensumstände nicht überlebten oder hinter den Gittern der NKWD und des Gulags ums Leben kamen. Vgl. z.B. Finkel, Stuart (2007): *On the Ideological Front: The Russian Intelligentsia and the Making of the Soviet Public Sphere*, Yale.

Zusammenspiel der normalisierenden und normativistischen Diskurse auf die Prozesse der Modernisierung Russlands und seines Machtapparates auswirkte.

II. Wissenschaften vom Kind I: Von der Fiktion zur Wissenschaft

II.1. Die Entdeckung der Kindheit: Das Kind verorten

Der Kindheitsdiskurs ist der prominenten Studie des Mentalitätshistorikers Philippe Ariès (1914–1984) zufolge vergleichsweise jung. Mit seiner These über die „Entdeckung der Kindheit“ zwischen dem 16. und dem 18. Jahrhundert löste Ariès eine durchaus auch kritische Diskussionswelle aus, die bis heute nicht abgeebbt ist.⁶⁶ Ohne hier auf die Einzelheiten der Diskussion über den Status des Kindes in früheren Gesellschaften und den Umgang mit ihm näher einzugehen, werde ich in diesem Kapitel die Genese des wissenschaftlichen Kindheitsdiskurses nachzeichnen.

Die Aufklärung bzw. die Säkularisierung beeinflusste nicht zuletzt die Sicht auf die Kinder. Viele Philosophen des 18. Jahrhunderts, welches oft als das pädagogische Jahrhundert bezeichnet wird, glaubten daran, dass man die moralische Entwicklung des Kindes gezielt beeinflussen könne. So behauptete etwa John Locke (1632-1704), einer der wichtigsten englischen Aufklärer, in seinem Essay *Some thoughts concerning education* (1693), dass man das Kind, das er als *tabula rasa* betrachtete, durch die entsprechende Anordnung von Eindrücken und Erfahrungen „bilden und formen“ könne, „wie man will“.⁶⁷ In dieser pädagogischen Pionierarbeit formulierte Locke sein Erziehungskonzept, das auf drei Säulen ruhte: die Leibesertüchtigung, die Erziehung zur Tugendhaftigkeit und das Erlernen des Fachwissens (u.a. wissenschaftliche Fächer, Mathematik, Rhetorik, Sprachen). Der Zusammenklang

⁶⁶ Ariès, Philippe (1960): *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris; Zur Kritik an Ariès' These siehe v.a. DeMause, Lloyd (1974): *The History of Childhood*, New York; einen versöhnlichen Standpunkt in der Debatte vertritt u. a. Wilson, Adrian (1980): „The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès.“ In: *History and Theory*, 19 (2), S. 132-153.

⁶⁷ „A gentleman's son, who[m] being then very little, I considered only as white paper, or wax, to be moulded and fashioned as one pleases.“ Locke, John (2011): „Some Thoughts Concerning Education [1693].“ In: John W. Adamson (Hg.): *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge, S. 21-179, hier S. 179.

dieser drei Prinzipien ermöglichte eine richtige Entwicklung eines jungen Menschen, der sich dank seiner Bildung von anderen Gesellschaftsmitgliedern entscheidend unterschied: „I think I may say, that of all the men we meet with, nine parts of ten are what they are, good or evil, useful or not, *by their education*. It is that which makes *the great difference* in mankind.“⁶⁸ Die *große Differenz* zwischen Menschen, die Locke hier identifiziert, kommt in die Welt durch die Bildung, sie macht somit den guten oder den schlechten Menschen, einen brauchbaren oder nicht brauchbaren aus. Die moralische Bildung ist das Wesentliche eines jeden Erziehungsprozesses und pflastert den Weg für die Herausbildung aller anderer Qualitäten und Fähigkeiten:

It is virtue then, direct virtue, which is the hard and valuable part to be aimed at in education [...]. All other considerations and accomplishments should give way and be postponed to this. This is the solid and substantial good, which tutors should not only read lectures, and talk of; but the labour and art of education should furnish the mind with, and fasten there, and never cease till the young man had a true relish of it, and placed his strength, his glory, and his pleasure in it.⁶⁹

Diese Perspektive auf das Kind und die Vorstellung, dass dessen Charakter durch die Beeinflussung durch einen Lehrer (*tutor*), also von außen, verbessert werden kann, war neu und entwickelte sich erst im 17. Jahrhundert. Davor waren die europäischen Gelehrten überzeugt, dass der Mensch seinen Charakter entweder durch den eigenen Willen (Pelagius) oder durch göttliche Einflussnahme (Augustinus) ändern kann.⁷⁰ Die konsequentere Abkehr von christlichen Prinzipien der Kindererziehung geschah im 18. Jahrhundert und wurde in den Texten des wohl berühmtesten der ersten Pädagogen und Kritiker des Christentums formuliert.

Für den französischsprachigen „Bürger von Genf“ Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) war das Kind kein leeres Blatt, sondern von Natur aus ein unschuldiges und gütiges Wesen. Seine gute Natur sei jedoch ständig dem Einfluss einer verkommenen Gesellschaft ausgesetzt und dadurch gefährdet: „Alles ist gut, wie es aus

⁶⁸ Locke, *Some Thoughts*, hier S. 25. (Hervorhebung von V. Sh.)

⁶⁹ Ebd., S. 54.

⁷⁰ Vgl. Passmore, John (2000): *The Perfectibility of Man*, Indianapolis, S. 226.

den Händen des Schöpfers kommt; alles entartet unter den Händen des Menschen.“⁷¹ Zur Verteidigung des Kindes und seiner postulierten Unschuld schlug Rousseau in seinem Roman *Émile oder Über die Erziehung* (*Émile ou De l'éducation*) (1762) vor, das Kind weitgehend von der Gesellschaft zu isolieren und eine private Erziehung anzustreben. Diese „Quarantäne des Guten“⁷², die in Rousseaus utopischem Entwurf der idealen Erziehung beschrieben ist, setzt trotz der behaupteten freien Erziehung die kontrollierte Einflussnahme auf das Kind voraus. Der allmächtige Erzieher in dem Roman *Émile* entscheidet allein darüber, was dem Kind förderlich ist oder auch zu seiner Entartung führen kann. Durch die regulierte Begünstigung positiver und die Vermeidung negativer Einflüsse sollten das Kind und seine moralische Entwicklung entsprechend beeinflusst werden. Diese vermeintlich *natürliche* Erziehung des Kindes, die Rousseau propagierte, wurde zu einem außerordentlich einflussreichen pädagogischen Programm, dessen Wirkungskraft sich über die zwei folgenden Jahrhunderte entfaltete und das bis heute für viele pädagogische Konzepte prägend geblieben ist. Dabei wurden nicht nur die pädagogischen Entwürfe des 19. und 20. Jahrhunderts durch die konzeptionellen Ideen des Autors inspiriert; Rousseaus Werke *Émile* und *Héloïse* zählen auch heute noch zu den bedeutendsten Bildungsromanen, einem literarischen Genre, das sich zu Rousseaus Lebenszeiten herausbildete.⁷³

Im späten 18. und im Laufe des 19. Jahrhunderts erklärten mehrere Staaten die Sorge um das Kind zu einer wichtigen nationalen Aufgabe. Die fortschreitende Industrialisierung verlangte nach fähigen Arbeitskräften, die man durch die Heranbildung einer gesunden und gebildeten Generation gewinnen wollte. Die politischen Emanzipationsbewegungen des 19. Jahrhunderts führten wiederum zur Revision bestehender Gesellschaftsverhältnisse und stellten auch die traditionelle

⁷¹ Rousseau, Jean-Jacques (2001): *Émil oder Über die Erziehung* [1762], Paderborn, S. 9.

⁷² Oelkers, Jürgen (2001): *Einführung in die Theorie der Erziehung*, Weinheim u.a., S. 59.

⁷³ In den zwei darauffolgenden Jahrhunderten wurde der Bildungsroman zu einem Grundpfeiler der *Erziehung durch Literatur*. Vgl. Pethes, Nicolas (2016): „Erziehungstraktat und Bildungsroman.“ In: Roland Borgards u.a. (Hg.) *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, Weimar, S. 108-110.

Familie in Frage. So wurde die Erziehung des Kindes zum Leitmotiv der intensiven pädagogischen Debatten, die den sozialpolitischen Diskurs stark prägten.

II.2. Publizistische und literarische Erkundungen der Kindheit in Russland

In Russland fand die Rezeption der Ideen der Aufklärung mit einiger Verzögerung statt. Bis ins 18. Jahrhundert war das dortige Bildungssystem sehr stark von der russisch-orthodoxen Kirche dominiert.⁷⁴ Die Regeln des Familienlebens wurden von den kirchlichen Oberhäuptern vorgegeben und seit dem 16. Jahrhundert in Form eines als *Domostroj* (Hausordnung) bezeichneten Ratgebers unter Kaufleuten und Adeligen verbreitet.⁷⁵ Die streng hierarchische Ordnung zwischen Kindern und Erwachsenen in der Familie, zwischen Lehrern und Schülern im Kloster, der damals einzigen Bildungsanstalt, hielt sich in Russland länger als in den westlichen Staaten. Erst als Peter der Große (1672–1725) den Weg der kulturellen sowie politischen Annäherung an Europa einschlug, wurden die ersten säkularen Schulen geschaffen. Den Schwerpunkt der nicht-klerikalen Ausbildung bildete während der Regierungszeit Peters des Großen der Unterricht in den technischen Fächern und im Militärwesen. Dies sollte die Konkurrenzfähigkeit Russlands auf diesen Gebieten stärken.⁷⁶

⁷⁴ Die Erziehung und Ausbildung der Jugendlichen im alten Russland orientierte sich an den christlich-orthodoxen Idealen. Zu einer ersten Begegnung mit katholisch-christlichen pädagogischen Texten aus dem Westen kam es im späten 17. Jahrhundert durch Vermittlung des ostslavischen Mönchs Simeon Polozki (1629–1680). Siehe Košeleva, Ol'ga (2000): „*Svoe detstvo*“ v drevnej Rusi i v Rossii epochi prosveščeniija (XVI–XVIII vv.), Moskau, S. 8.

⁷⁵ o.V. (1994): *Domostroj* [ca. m. 16. Jh.], hrsg. v. Kolesov, Vladimir u.a., Sankt Petersburg. Der *Domostroj* gilt als erster populärer Ratgeber zur familiären Kindererziehung im Russland der Frühen Neuzeit. Diese Quelle bezeugt, dass die Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern dort traditionell sehr distanziert war, wobei der Ratgeber der körperlichen Züchtigung der Kinder und Frauen viel Bedeutung beimaß.

⁷⁶ In Peters Regierungszeit entstanden in Russland auch die ersten säkularen pädagogischen Schriften. Das erste russische Bildungsdekret erschien allerdings erst nach seinem Tod. Dieser Text wurde von Vasilij Nikitič Tatiščev (1686–1750), dem ersten russischen Humanisten und Aufklärer, verfasst und trug den Titel „Instruktion für Lehrer an den Schulen der Uralwerke“ (1736). Tatiščev hatte bereits für Peter den Großen gearbeitet, der

Die Verbreitung humanistischer und aufklärerischer Ideen nahm in Russland auch in den Kreisen der Eliten längere Zeit in Anspruch. Auch die als aufgeklärt bekannte Regentin Katharina die Große (1762–1796) betrachtete viele westliche Ideen als ketzerisch und gefährlich.⁷⁷ So ließ sie etwa die Herausgabe, Vervielfältigung und selbst die Einfuhr von Rousseaus Erziehungsroman *Émile* verbieten. Auch eine Übersetzung des Traktats ins Russische kam wegen des Verbots nicht in Frage, was jedoch die gebildeten russischen Eliten vom Lesen des Textes in der Originalsprache nicht abhielt. Jurij Lotman hat in seiner Untersuchung zur Rousseau-Rezeption in Russland gezeigt, wie intensiv und kontrovers der Roman *Émile* dort im 18. Jahrhundert diskutiert wurde, obwohl die erste Ausgabe des kompletten „Gründungstext[es] der modernen Pädagogik“⁷⁸ in russischer Sprache erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts erscheinen konnte.⁷⁹

Die „Entdeckung“ der Kindheit und die Verbreitung der neuen pädagogischen Ideen gingen einher mit dem Erstarren des Glaubens an die Formbarkeit und die Disziplinierung des Menschen, der im Kontext der Industrialisierung immer mehr als Ressource gesehen wurde. Unter Katharina der Großen verflochten sich die Ideen der Aufklärung mit dem Wunsch nach der optimierten Nutzung der menschlichen Potentiale. Die russische Zarin, die sich trotz ihrer Abneigung gegenüber Rousseau nicht daran hindern ließ, mit Begeisterung John Lockes *Essay On Education* zu lesen, und die in Briefkontakt mit Voltaire stand, beauftragte ihre Minister und Berater mit der Aufgabe, das Bildungs- und Zivilisationsniveau der

zu Beginn des 18. Jahrhunderts in der Uralregion für die Kinder der Arbeiter der Uralwerke erste Schulen eingerichtet hatte. Die Instruktion verfügte nicht nur eine neue Form der Organisation des Schulbetriebs, sondern legte den Lehrern auch dringend nahe, ihre Beziehung zu den Schülern auf Respekt, statt auf Gewalt zu gründen. Žarovina, Ol'ga. A. (2008): „Aksiologičnost' pedagogičeskoj dejatel'nosti V. N. Tatiščeva.“ In: *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii*, 1, S. 52-55.

⁷⁷ Vgl. Stöckl, Günther (1965): *Russische Geschichte*, Stuttgart, S. 400.

⁷⁸ Dünne, Jörg (2016): „Jean-Jacques Rousseau: *Émile ou De l'éducation* (1762).“ In: Roland Borgards u.a. (Hg.) *Literatur und Wissen*, S. 317-321, hier S. 317.

⁷⁹ Siehe Lotman, Jurij (1992): „Russo i russkaja kul'tura XVIII-načala XIX veka.“ In: Ders., *Izbrannye stat'i*, Bd. 2, Tallinn, S. 46f. Der Verfasser schildert in diesem Essay die Chronologie der schrittweisen Verbreitung des französischen Erziehungsromans in der gebildeten russischen Gesellschaft.

russischen Bevölkerung zu heben.⁸⁰ Die Ziele ihrer Bildungspolitik formulierte Katharina in dem 1764 erschienenen „Erlass zur Ausbildung von jungen Menschen beider Geschlechter“.⁸¹ In dem Dokument finden sich Ideen Lockes über die Erziehung und deren ausschlaggebende Wirkung auf die Entwicklung eines tugendhaften Menschen wieder: „Es ist also klar, dass die Wurzel allen Bösen und Guten in der Erziehung liegt.“⁸² Die Erziehung soll die „Produktion“ „einer neuen Menschenrasse“ ermöglichen: Die „*neuen Väter und Mütter*“ würden die neuen ihnen anezogenen Werte an ihre Nachfolge weitergeben und so würde es sich von einer Generation zur nächsten fortsetzen.⁸³ Wie von den Aufklärern gefordert, wurde „*La fabrication de l’homme idéal et du citoyen parfait*“⁸⁴ nun auch in Russland zum Programm. Diesem Ziel fühlten sich jetzt auch die gebildeten Eliten verpflichtet, die sich nun ihrerseits der Idee verschrieben, das riesige und von zahlreichen Völkern besiedelte Imperium zu „zivilisieren“.

Im Jahr 1786 wurde auf Befehl der Zarin ein erster Entwurf des Statuts zur Volksbildung abgefasst, das die Einrichtung eines umfassenden Bildungssystems zum Ziel hatte. Als Vorbild für das von Katharina geplante Bildungswesen, das nicht nur der Förderung der „nützlichen“ Wissenschaften zugute kommen⁸⁵, sondern auch die freien und die bildenden Künste fördern sollte, diente das österreichische Schulsystem. Für die sittliche Erziehung der Schüler wurden 1783 mithilfe der

⁸⁰ Madariaga, Isabel de (1979): „The Foundation of the Russian Educational System by Catherine II.“ In: *SEER*, 57 (3), S. 369-395, hier S. 369.

⁸¹ Beckoj, Ivan I. (1764): „Vysočajše utverždennyj doklad Akademii Chudožestv Glavnogo Direktora General-Poručika Beckogo. O vospitanii junostva oboego pola.“ In: *Polnoe Sobranie Zakonov Rossijskoj Imperii*, 1. Ausgabe, Nr. 12.103 vom 22.03.1764, S. 668-672. http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php. (abgerufen am 22.07.2022)

⁸² „по сему ясно, что корень всему злу и добру, *воспитание*.“ Ebd., S. 669. (Hervorhebung im Original)

⁸³ „произвести сперва способом воспитания так сказать, *новую породу*, или новых отцов и матерей, которые б детям своим те же прямые и основательные воспитания правила в сердце вселить могли, какие получили они сами [...] и так следуя из родов в роды, в будущие веки.“ Ebd., S. 669. (Hervorhebung im Original)

⁸⁴ Roždestvenskij, Sergej (1912): *Očerki po istorii sistem narodnogo prosveščeniija v Rossii v XVIII-XIX vv*, Bd. 1, Sankt Petersburg, S. 314.

⁸⁵ In diesem Punkt divergieren die Bildungskampagnen Peters I und Katharinas II. Der erste russische Imperator hat vor allem die Entwicklung des technischen und militärischen (insbesondere des navigationstechnischen) Wissens gefördert, um die Konkurrenzfähigkeit Russlands auf diesen Gebieten zu stärken.

eingeladenen österreichischen Experten ein konfessionsunabhängiger Katechismus⁸⁶ und, darüber hinaus, ein säkulares Verhaltenskodex *O dolžnostjach človeka i graždanina (Die Pflichten eines Mannes und Bürgers)*⁸⁷ erstellt. Die neuen Schulen sollten in erster Linie Anstalten zur Erziehung der Menschen und Bürger werden. Diese moralischen Eigenschaften sollten in Folge die harmonische Entwicklung weiterer geistigen Fakultäten und wissenschaftliche wie professionelle Bildung ermöglichen.⁸⁸

Parallel zu den staatlichen Bildungsmaßnahmen entwickelte sich in Russland seit dem 19. Jahrhundert auch ein alternativer Bildungsdiskurs, der den Nützlichkeitsgedanken der Aufklärung ablehnte und sich das Gedankengut der Neuhumanisten zu eigen machte. In Rückbesinnung auf das griechische Bildungsideal vertraten die europäischen Vertreter des Neuhumanismus, darunter Goethe, Herder und Wilhelm von Humboldt, das Ideal einer umfassenden Entwicklung des Kindes bzw. des Menschen zu einer autonomen Persönlichkeit. Sie waren der Auffassung, dass das Studium der Antike, vor allem der Werke der griechischen Kunst, Philosophie und Literatur, dieser Persönlichkeitsbildung förderlich sei. Friedrich August Wolf (1759–1824), ein Vertreter des deutschen Neuhumanismus, fasste dieses Programm prägnant so zusammen: Die „[...] Studia humanitatis [...] umfassen alles, wodurch rein menschliche Bildung und Erhöhung aller Geistes- und Gemütskräfte zu einer schönen Harmonie des inneren und äußeren Menschen befördert wird“⁸⁹.

Die Ideen der Neuhumanisten sind seit der Mitte des 19. Jahrhunderts auch in einzelnen pädagogischen Werken russischer Autoren anzutreffen. Besondere Erwähnung verdient in diesem Zusammenhang der Arzt Nikolaj Ivanovič Pirogov (1810–1881). Pirogov studierte Medizin an der Moskauer Universität und wurde

⁸⁶ Madariaga, „The Foundation“, S. 384.

⁸⁷ Ebd., S. 386. Siehe Originaltext (in Auszügen): o.V. (1938): „*O dolžnostjach človeka i graždanina* [1783].“ In: *Chrestomatija po istorii pedagogiki*, hrsg. v. Nikolaj A. Želvakov, Bd. 4 (1), S. 170-176.

⁸⁸ Vgl. Roždestvenskij, *Očerki po istorii*, S. 330.

⁸⁹ Wolf, Friedrich A. (1986): „Darstellung der Alterthums-Wissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert.“ In: Ders., *Museum für Alterthums-Wissenschaft 1*, Nachdruck der Ausgabe von 1807, S. 45.

nach dem Abschluss des Studiums nach Dorpat (heute Tartu, Estland) geschickt, wo er in der Chirurgie des Universitätsklinikums unter Leitung des Professors J. C. Moyer arbeitete und 1833 promoviert wurde. Nach der Promotion verbrachte er zwei Jahre in Deutschland und kehrte 1835 nach Dorpat zurück. Im Jahr 1841 erhielt er den Lehrstuhl für Chirurgie an der medico-chirurgischen Akademie in Sankt Petersburg. Im Jahr 1854 meldete sich Pirogov freiwillig als Feldarzt im Krimkrieg (1853–1856). Nach dem Kriegsende schied er auf eigenen Wunsch aus der Akademie aus. 1856 erschien in der Zeitschrift *Morskoj Sbornik* (*Meeressammlung*) unter dem Titel „Die Lebensfragen“ („Voprosy žizni“) sein erster pädagogischer Aufsatz, der sogleich große Aufmerksamkeit in der Öffentlichkeit erregte.⁹⁰ In dem Text kritisierte er, dass Lehrer und Pädagogen zu viel Wert auf die fachliche Ausbildung junger Leute legten und den Prozess der *Menschwerdung* vernachlässigten.⁹¹ Das hohe Ziel der moralischen Bildung des Menschen sei nur mithilfe einer Bildungsreform zu erreichen. Er schlug vor, das ganze Schulsystem mehrstufig zu organisieren und eine berufliche Spezialisierung erst am Ende der Ausbildung anzubieten. In der Sekundarstufe sollten die Schüler an erster Stelle die klassischen Sprachen erlernen, gefolgt von der Muttersprache, Geschichte und Mathematik; erst dann sollten sie eine berufliche Ausbildung beginnen.

Pirogov löste mit diesem klar an den Idealen des Neuhumanismus orientierten Aufsatz eine Reihe von positiven Reaktionen in der liberalen und der revolutionär-demokratischen Presse aus.⁹² In Übereinstimmung mit dem humboldtschen Bildungsideal forderte er in seinen Schriften die Autonomie des Individuums und

⁹⁰ Pirogov, Nikolaj (1856): „Voprosy žizni.“ In: *Morskoj Sbornik*, 5, S. 559-597, hier zit. nach Pirogov, Nikolaj (1985): „Voprosy žizni.“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*, hrsg. v. Anatolij N. Aleksjuk, Moskau, S. 29-51. Zur Rezeption des Aufsatzes unter Zeitgenossen siehe Kommentar in ebd., S. 468.

⁹¹ Pirogov spricht hier von der Entwicklung des „inneren Menschen“ und betont, das Hauptziel der Bildung und Erziehung sei es, zu „lernen[,] Mensch zu werden“. Vgl. Pirogov, „Voprosy“, S. 37-41, hier insb. S. 39.

⁹² Der Publizist Nikolaj Černyševskij würdigte den Aufsatz sogleich in seiner Sammelrezension „Notizen über die Zeitschriften“ („Zametki o žurnalach“). Černyševskij, Nikolaj (1856): „Zametki o žurnalach.“ In: *Sovremennik*, 8, S. 205-221. Der Literaturkritiker Nikolaj Dobroljubov schrieb im Jahr darauf in *Der Zeitgenosse* seine berühmten Reflexionen „Über die Erziehung“, die er in Auseinandersetzung mit Pirogovs pädagogischen Ideen entwickelte. Dobroljubov, Nikolaj (1857): „Neskol'ko slov o vospitanii po povodu ‚Voprosov žizni‘ g. Pirogova.“ In: *Sovremennik*, 5, S. 43-64.

zudem die akademische Freiheit. Die Bildungseinrichtungen sollten allen Bürgern, unabhängig von dem Stand, dem sie zugehörten, offenstehen. Das damals geltende Ständeprinzip im Unterricht einzelner Fächer und beim Eintritt in die höheren Bildungsrichtungen wollte er aufgehoben sehen.⁹³ Bald nach dem Erscheinen der „Lebensfragen“ bot ihm Avraam Sergeevič Norov, der damalige Bildungsminister (1853–1858), eine Stelle des Kurators für Bildungsangelegenheiten im Süden Russlands an. Am dritten September 1856 begann Pirogov in diesem Amt für den Odessaer Lehrbezirk zu arbeiten. Aufgrund des Konflikts mit dem Generalgouverneur der Stadt Odessa wechselte er 1858 nach Kiev, wo er bis zum 13. März 1861 im selben Amt den Kiever Lehrbezirk betreute. In diesen vier und halb Jahren seiner administrativ-pädagogischen Tätigkeit versuchte er einige Reformen des Schul- und Universitätswesens durchzuführen, die er bereits in den „Lebensfragen“ formulierte. Als Arzt beantwortete er zudem Anfragen, die unmittelbar physiologische und psychologische Aspekte der kindlichen Entwicklung betrafen. So befürwortete er die Initiative eines Herrn Koljanovskij, Schulärzte an Gymnasien einzuführen. Pirogov war überzeugt, dass ausschließlich Ärzte „die Übel der Sinneslust“ in einer geschlossenen Bildungsanstalt zu erkennen und durch Einsatz von „rationalen Maßnahmen“ seine weitere Verbreitung zu verhindern vermögen.⁹⁴

⁹³ Alferov, A. D. (1897): *Pirogov, kak pedagog-administrator*, Moskau; Sakulin, P. N. (1907): *N. I. Pirogov, kak pedagog*, Moskau.

⁹⁴ „Die Laster der Sinneslust [...] werden von außen in die Institution hineingetragen [...] und nehmen dort oft die erstaunlichsten Auswüchse an. Nur ein erfahrener Arzt kann diesem Übel die nötige Aufmerksamkeit schenken, seinen Ursprung erkennen und vernünftige Maßnahmen ergreifen, um ihm vorzubeugen und die Entwicklung zu stoppen. Daher wäre es sinnvoll, wenn der Arzt in einer Erziehungs-Anstalt gleichzeitig über die Sitten der Schüler wachen, in den höheren Klassen die Enzyklopädie der medizinischen Wissenschaften unterrichten und als Arzt des gymnasialen Krankenhauses fungieren würde.“ „*Пороки чувственности* [...] вносятся в заведение извне [...] и развиваются в нем самом нередко в поразительных размерах и в различных видах. Обратитъ на это зло должное внимание, узнать его начало и предпринять рациональные меры, чтобы предупредить и остановить его, может только один опытный врач. И так врач при закрытом заведении мог бы в одно и то же время быть с пользою и надзирателем за нравственной стороною учащихся, и преподавателем энциклопедии медицинских наук в высших классах, и врачом гимназической больницы.“ Pirogov, Nikolaj I. (1985): „O vračax-pedagogach [1859].“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye*, S. 198. (Hervorhebung im Original)

Auch wenn Pirogovs Einfluss auf die Entwicklung des Bildungssystems und der pädagogischen Ideen in Russland von großer Bedeutung ist, gilt Konstantin Ušinskij (1823–1871) als der eigentliche „Vater der russischen wissenschaftlichen Pädagogik“⁹⁵. Ušinskij unterrichtete nach dem Studium der Rechtswissenschaften (1840–1844) an einem Lyzeum in der Stadt Jaroslavl’ Kameralwissenschaften und hielt am 18. September 1848 vor einer Festversammlung eine Rede über die Situation der Kameralwissenschaft in Russland. In der Rede, die noch im selben Jahr in Moskau veröffentlicht wurde⁹⁶, kritisierte er das System der deutschen Kameralistik, welches Mitte des 18. Jahrhunderts zum Modell für die russische Staatsverwaltung geworden war. Seiner Meinung nach war dieses veraltete System noch der vergangenen Epoche des Feudalismus verhaftet. Inzwischen sei jedoch die Epoche des Kapitalismus angebrochen und mit ihr das Zeitalter der Zivilgesellschaft. Deshalb gelte es jetzt die Prinzipien der Staatsverwaltung an die Funktionsmechanismen der zivilgesellschaftlichen Ordnung anzupassen, in der jede Gruppe der Gesellschaft auf die Durchsetzung ihrer eigenen Interessen bedacht sei. Daher forderte er eine stärkere Berücksichtigung wirtschaftlicher Aspekte und einen angemessenen Unterricht in den Naturwissenschaften und in Geschichte und Zivilrecht im Bereich der Kameralistik. Seine ausgesprochen kritische Rede führte zu seiner baldigen Entlassung aus dem Lyzeum, weshalb er 1849 nach Sankt Petersburg übersiedelte. In der Hauptstadt arbeitete er zunächst auf einem bescheidenen Beamtenposten im Ministerium des Inneren und publizierte Artikel in mehreren progressiven Zeitschriften. 1855 nahm er eine Lehrtätigkeit in einem Waisenhaus auf und wurde sogar kurzfristig zu dessen Schulleiter. 1859 wurde er Schulinspektor am Smol’nyj-Institut (der ersten höheren Bildungsanstalt für adlige Mädchen in Russland) und übernahm 1860 zusätzlich die Stelle des Herausgebers der *Zeitschrift des Bildungsministeriums (Žurnal Ministerstva Prosveščeniija)*. Beide Positionen gab er jedoch kurz darauf wieder auf, da er wegen seiner politischen

⁹⁵ Siehe den Sammelband zum 25. Todestag von Konstantin Ušinskij: o.V. (1896): *Pamjati Konstantina Dmitrieviča Ušinskogo*, Sankt Petersburg. Hier insbesondere S. 18, S. 42f. und S. 46f.

⁹⁶ Ušinskij, Konstantin (1848): *O kameral’nom obrazovanii*, Moskau, hier zit. nach ders. (1948): „O kameral’nom obrazovanii.“ In: *K. D. Ušinskij: Sobranie sočinenij v 11 tomach*, hrsg. v. Aleksandr M. Egorin, Bd. 1, Moskau, Leningrad, S. 121-250.

Ansichten und seiner liberalen pädagogischen Ideen mit der Leitung des Smol'nyj-Instituts aneinandergeriet. Seit 1862 unternahm er mehrere Reisen ins Ausland, vor allem in die Schweiz, aber auch nach Deutschland, Frankreich, Belgien und Großbritannien. Überall befasste er sich mit Problemen der Schulorganisation und der Frauenbildung und mit modernen Unterrichts- und Erziehungsmethoden. In den Jahren 1861–1864 veröffentlichte er Russisch-Lehrbücher für Kinder und lehrreiche Kindergeschichten.

Im Jahr 1862 setzte er sich in einer umfangreichen Rezension mit Pirogovs pädagogischen Abhandlungen auseinander.⁹⁷ Bei allem Respekt und bei aller Bewunderung für den älteren Pädagogen bemängelte Ušinskij, dass Pirogov auf die drängende Frage nach der humanistischen Bildung und Erziehung, die dieser 1856 thematisiert hatte, nur eine unzureichende Antwort habe. Ušinskij begrüßte zwar Pirogovs Idee eines Aufschubs der beruflichen Spezialisierung zugunsten der allgemeinen Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen, aber die starke Fokussierung auf die klassischen Sprachen hielt er für falsch. Er glaubte, dass nicht die Kenntnis der klassischen Sprachen, sondern die Beherrschung der Muttersprache den jungen Leuten den Weg zur Selbsterkenntnis öffne. Daher gelte es in den Lehrplänen vor allem die Muttersprache als Hauptfach zu etablieren, gefolgt von Fächern wie Geschichte, Geografie, Mathematik und den Naturwissenschaften. Dem Unterricht der modernen Fremdsprachen räumte er zwar einen festen Platz im Lehrplan ein, die alten Sprachen hingegen sollten seiner Ansicht ihre Relevanz nur für gewisse wissenschaftliche Lehr- und Forschungsgebiete behalten.⁹⁸ Während Pirogovs Kritik an dem überkommenen russischen Schulsystem vor allem auf die überwiegend „realistische“ Bildung an den Schulen abzielte, entwickelte Ušinskij ein Konzept der humanistischen Bildung, das keine fachspezifischen Schwerpunkte vorsah:

Denn nicht nur das Studium der alten Sprachen ist förderlich für die menschliche Entwicklung. Viel besser und direkter entwickelt sich der Mensch

⁹⁷ Ušinskij, Konstantin (1862): „Pedagogičeskie sočinenija N. I. Pirogova.“ In: *Žurnal ministerstva narodnogo prosvješčenija*, 3, S. 105-181, hier zit. nach ders. (1948): „Pedagogičeskie sočinenija N. I. Pirogova.“ In: *K. D. Ušinskij: Sobranie*, Bd. 3, S. 11-86.

⁹⁸ Ebd., S. 34-51.

mithilfe der Religion, der Volkssprache, der Geografie, der Geschichte, der Naturkunde und der neuen Literatur. [...] Realismus und Humanismus lassen sich in jeder Wissenschaft finden, und der Unterschied liegt eigentlich nicht in der Verschiedenheit der Wissenschaften, sondern in der Art und Weise, wie man sie studiert.⁹⁹

Genauso wie Pirogov befürwortete er die Aufhebung des Ständeprinzips im Bildungswesen und kümmerte sich um die Einrichtung von Schulen für Bauernkinder.

Die Nachfrage nach methodischen Wegen zur Vervollkommnung des Menschen stieg nach den Großen Reformen der 1860er und 1870er-Jahre rasant an. Die Bauernbefreiung, die Reform der höheren Schule und die Abschwächung der Zensurbestimmungen führten zum Erstarren der Aufklärungsbewegung und erhöhten nicht nur den Bedarf an Lehrern und Unterrichtsmaterialien, sondern auch nach pädagogischen Visionen und Theorien. Konstantin Ušinskij unternahm in dieser Situation als einer der ersten den Versuch, das pädagogische Wissen seiner Zeit zu systematisieren und in einem Werk zusammenzufassen. Er arbeitete in seinen letzten Lebensjahren an dem dreibändigen Werk *Der Mensch als Objekt der Erziehung. Versuch der pädagogischen Anthropologie (Človek kak predmet vospitanija: opyt pedagogičeskoj antropologii)* (1867/1869). Aufgrund seines schlechten Gesundheitszustands und seines frühen Todes im Jahr 1871 konnte er nur die zwei ersten Bände des Werkes veröffentlichen. Auf den einführenden Seiten des ersten Bandes erklärte er, dass die Pädagogik nicht als eigenständige Wissenschaft, sondern als Kunst zu sehen sei, weil sie nicht mit Fakten, sondern mit Erwartungen an und Projektionen in die Zukunft operiere:

Die Wissenschaft erforscht nur das Bestehende oder Vergangene, während die Kunst das zu schaffen sucht, was noch nicht existiert, und das Ziel und Ideal ihrer Schöpfung vor ihr in der Zukunft liegt. [...] Weder die Politik noch die Medizin noch die Pädagogik können als Wissenschaft bezeichnet werden; denn sie erforschen nicht das, was ist, sondern weisen nur darauf hin, was wünschenswerterweise sein könnte, und zeigen Mittel auf, um dieses

⁹⁹„человека же можно развить гуманно не только изучением классических языков, но еще гораздо более и прямее: религией, языком народным, географией, историей, изучением природы и новыми литературами. [...] Реализм и гуманизм можно найти в каждой науке, и различие это заключается собственно не в различии наук, но в различии способа их изучения.“ Ebd., S. 48.

Wünschenswerte zu erreichen. Deshalb werden wir die Pädagogik als Kunst und nicht als Erziehungswissenschaft bezeichnen.¹⁰⁰

Während die Pädagogik als Kunst eine visionäre Funktion übernimmt, braucht sie nach seiner Einschätzung doch die Wissenschaft für die praktische Umsetzung ihrer Ziele und Visionen. Es ist vor allem das anthropologische Wissen, dessen die Pädagogen bedürfen, um ihre Ziele zu erreichen.

Ušinskij wollte mit seinem Werk das zu seinen Lebzeiten verfügbare Wissen über den Menschen für Pädagogen aufbereiten:

Das weite Feld der anthropologischen Wissenschaften umfasst die Anatomie, Physiologie und Pathologie des Menschen, die Psychologie, die Logik, die Philologie, die Geographie, die die Erde als Wohnstätte des Menschen und den Menschen als Bewohner des Erdballs untersucht, die Statistik, die politische Ökonomie und die Geschichte im weiteren Sinne, wozu im engeren Sinne auch die Geschichte der Religion, der Zivilisation, der philosophischen Systeme, der Literatur, der Künste und der Bildung selbst gehören. Alle diese Wissenschaften setzen sich auf die ein oder andere Weise mit jenen Tatsachen und Zusammenhängen auseinander, in denen die Eigenschaften des Erziehungsgegenstandes, d.h. des Menschen, zu Tage treten.¹⁰¹

Sein pädagogisches Oeuvre zeugt vom Herannahen eines Paradigmenwechsels in der russischen Erziehungswissenschaft des späten 19. Jahrhunderts. Er wollte die Ideen des Neuhumanismus, für die sich Pirogov so nachdrücklich einsetzte, nicht ganz aufgeben. Deshalb versuchte er, Humanismus und Realismus, Wissenschaft

¹⁰⁰ „Наука только изучает существующее или существовавшее, а искусство стремится творить то, чего еще нет, и перед ним в будущем несетя цель и идеал его творчества. [...] Ни политику, ни медицину, ни педагогику нельзя назвать науками; ибо они не изучают того, что есть, но только указывают на то, что было бы желательно видеть существующим, и на средства к достижению желаемого. Вот почему мы будем называть педагогику искусством, а не наукою воспитания.“ Ušinskij, Konstantin (1950): „Čelovek kak predmet vospitanija. Pedagogičeskaja antropologija [1867].“ In: *K. D. Ušinskij: Sobranie*, Bd. 8, Moskau, Leningrad, S. 12.

¹⁰¹ „К обширному кругу антропологических наук принадлежат: анатомия, физиология и патология человека, психология, логика, филология, география, изучающая землю, как жилище человека, и человека, как жильца земного шара, статистика, политическая экономия и история в обширном смысле, куда мы относим историю религии, цивилизации, философских систем, литератур, искусств и собственно воспитания в тесном смысле этого слова. Во всех этих науках излагаются, сличаются и группируются факты и те соотношения фактов, в которых обнаруживаются свойства предмета воспитания, т. е. человека.“ Ebd., S. 22.

und Kunst, aber auch Bildung und Erziehung in seinem pädagogisch-anthropologischem Pädagogik-Konzept zu einer Einheit zu verbinden.

Das Terrain des Imaginativen, auf dem sich Ušinskij mit seinem Entwurf der Pädagogik bewegte, gehörte in seinen Augen der Sphäre der Literatur an und damit einem der für die russische Gesellschaft des 19. Jahrhunderts wichtigsten Bereiche. In der Tat beschäftigten sich, während die Pädagogen an Theorien und Lehrplänen für den Schulunterricht arbeiteten und diese öffentlichkeitswirksam publizierten, auch die Schriftsteller in ihrem Schaffen immer intensiver mit dem Thema Kindheit. Vor allem Rousseaus Ideen beeinflussten das Denken und Schreiben vieler russischer Autoren. So präsentierten sie in der fiktionalen Literatur ebenso wie in der Publizistik ihre Visionen zur (Neu-)Organisation der Gesellschaft, die teilweise geradezu einen Status sozial-kultureller Mythen erlangten.¹⁰²

Das schriftstellerische Interesse an der kindlichen Seele und an Theorien zur Entwicklung des Kindes nahm im Westen seit dem späten 18. Jahrhundert deutlich zu, was zu einer explosionsartigen Vermehrung der didaktischen Literatur und zu einer wahren Flut an Entwicklungs- und Bildungsromanen führte. Seit dem 19. Jahrhundert widmeten sich dann auch immer mehr russische Autoren dem Thema in ihrem Schaffen.¹⁰³ In den Jahren 1802–1803 veröffentlichte Nikolaj Karamzin (1766–1826) mehrere Kapitel seines im Geiste Rousseaus geschriebenen, nie vollendeten Romans *Ein Ritter unserer Zeit* (*Rycar' našego vremeni*), in dem die Jugendjahre des Protagonisten geschildert werden. In den Werken des Publizisten Alexander Herzen (1812–1870) wiederum stehen Reflexionen über die Prägung des Individuums durch die Gesellschaft im Mittelpunkt. So beschäftigte er sich im gesamten ersten Teil seines Romans *Wer ist schuld?* (*Kto vinovat?*) (1847) detailliert

¹⁰² Zur Interdependenz von Literatur und Publizistik siehe Offord, Derek (2001): „Nineteenth-Century Russian Thought and Literature.“ In: Neil Cornwell (Hg.): *The Routledge Companion to Russian Literature*, London, New York, S. 123-135. „The two bodies of work, thought and fiction, were interdependent and mutually enriching. Literary critics, such as Belinsky and Dobroliubov, or religious, social and political thinkers, such as Chaadaev and Chernyshevsky, exercised profound influence on the views of their contemporaries, including writers of fiction, and often conveyed their ideas through discussion of works of fiction.“ Ebd., S. 123.

¹⁰³ Zum russischen Bildungsroman siehe Steiner, Lina (2011): *For Humanity's Sake. The Bildungsroman in Russian Culture*, Toronto.

mit der Biografie seiner Figuren und legte dabei den Schwerpunkt auf die Schilderung von deren Kindheit. 1849 veröffentlichte Ivan Gončarov (1812–1891) unter dem Titel *Oblomovs Schlaf (Son Oblomova)* vorab ein Kapitel aus seinem geplanten Roman *Oblomov*. Das Kapitel ist ganz der Kindheit der Hauptfigur Ilja Iljič Oblomov gewidmet. Gončarov zeigte dort, wie der natürliche Drang des lebhaften Kindes zum Tätig-Sein allmählich erlischt und der Trägheit weicht. Einen regelrechten Boom erlebte die Literatur über und für Kinder in Russland aber erst, als der erste Teil der Trilogie *Kindheit, Knabenjahre, Jünglingsjahre (Detstvo, Otročestvo, Junost')* (1852–1857) des Grafen Lev Tolstoj (1828–1910) erschien. In *Kindheit (Detstvo)* wird die Geschichte des Heranwachsens des Protagonisten Nikolaj Irten'ev erzählt, der als Sohn eines Adligen die ersten Jahre seines Lebens in einer liebevollen Umgebung auf dem Familienanwesen und später im Haus seiner Großmutter in Moskau verbringt.

Die Hauptfigur der Trilogie ist teilweise durch Tolstoj's Erinnerungen an die eigene Kindheit inspiriert, die er mit 19 Jahren aufzuzeichnen begann. Dennoch handelt es sich hier um eine Pseudo-Autobiografie, in der sich autobiografische mit fiktionalen Elementen verbinden. Der erste Teil der Trilogie erschien unter dem Titel *Geschichte meiner Kindheit (Istorija moego detstva)* im Frühherbst 1852 in der progressiven Zeitschrift *Der Zeitgenosse (Sovremennik)* und wurde von der Leserschaft begeistert aufgenommen.¹⁰⁴ Tolstoj hatte das Manuskript im Juli 1852 unter dem Titel *Kindheit (Detstvo)* eingereicht und war empört, als er seine Erzählung in der Septemбераusgabe der Zeitschrift unter einem anderen Titel entdeckte. In einem niemals abgeschickten Brief an den Herausgeber Nikolaj Nekrasov schrieb der damals noch unbekannt Autor: „Der Titel *Kindheit* und einige Worte in der Einleitung haben die Idee des Essays verdeutlicht; der Titel *Geschichte meiner Kindheit* steht jedoch im Widerspruch zu der Idee des Essays. Wer interessiert sich schon für die Geschichte *meiner Kindheit*?“¹⁰⁵ Tolstoj hatte das pseudoautobiografische Werk

¹⁰⁴ [Tolstoj], L. N. (1852): „Istorija moego detstva.“ In: *Sovremennik*, 9, S. 5-104. 1856 erschien die Erzählung in einer eigenen Ausgabe zusammen mit dem zweiten Teil der Trilogie. Tolstoj, L. N. (1856): *Detstvo i otročestvo*, Sankt Petersburg.

¹⁰⁵ „Заглавие *Детство* и несколько слов предисловия объясняли мысль сочинения; заглавие же *История моего детства* противоречит с мыслью сочинения. Кому какое

ursprünglich als Tetralogie über die Entwicklung eines jungen Menschen konzipiert, die in vier Stufen verlaufen sollte: Kindheit – Knabenjahre – Jünglingsjahre – Jugend. Die einzelnen Teile der Tetralogie sollten jeweils einem dieser Entwicklungsstadien gewidmet sein. Der letzte Teil des geplanten Romans wurde nicht geschrieben, und es blieb bei der Trilogie. In der *Kindheit* sollte der Beginn der Entwicklung eines Menschen als eines unschuldigen und glücklichen Wesens beschrieben werden. In den folgenden Teilen sollte gezeigt werden, wie sich das Kind unter der Wirkung negativer Einflüsse in einen eitlen und boshaften Menschen verwandelt. Ungeachtet des neuen Titels, den der Herausgeber der ersten Erzählung gab, gelang es Tolstoj, dort die Vision einer „glücklichen Kindheit“ zu entfalten, die schon bald für die russischen Eliten einen Vorbildcharakter bekam.

Tolstojs herausragende Beobachtungsgabe blieb den Kritikern und Lesern seiner Zeit nicht lange verborgen. So schrieb etwa der Publizist Nikolaj Černyševskij (1828–1889), der damals regelmäßig in der Zeitschrift *Der Zeitgenosse* publizierte, 1856 in einer Rezension zu drei Werken Tolstojs, dass sich das Talent des Autors aber nicht auf diese Qualität beschränke. Vielmehr sei es das Alleinstellungsmerkmal von dessen schriftstellerischem Schaffen, dass er in der Lage sei, die Bewegungen und die Transformationen im Seelenleben eines Menschen in ihrer Prozesshaftigkeit einzufangen und diese Dynamik zur Darstellung zu bringen. Tolstoj erreichte diesen Effekt beispielsweise in der *Kindheit*, indem er die Stimme des Kindes und die Stimme des erwachsenen Erzählers in jeder Szene gleichzeitig erklingen ließ. Seine Erzählung oszilliert zwischen diesen beiden Perspektiven und gibt dem Leser das Gefühl des Eintauchens in das Leben des Nikolen'ka Irten'ev, ohne deshalb die Perspektive des externen Beobachters auf das Leben und die Entwicklung des Protagonisten aufzugeben. Der Autor wechselt dabei immer wieder zwischen fokussierten Nahaufnahmen der Emotionen und Gedanken des kindlichen Protagonisten und einer distanzierteren Perspektive, in welcher die

дело до истории моего детства?“ Tolstoj, Lev (1935): „N. A. Nekrasovu (neotpravlennoe) [1852].“ In: *L. N. Tolstoj: Polnoe sobranie sočinenij v 90 tomach*, hrsg. v. Vladimir Čertkov, Bd. 59, *Pis'ma 1844–1855*, Moskau, Leningrad, S. 211. (Hervorhebung im Original)

Seelenbewegungen des Kindes in einem größeren Entwicklungskontext zu sehen sind.

Die virtuose Darstellung der Komplexität und Dynamik des Seelenlebens eines Kindes, die Tolstoj in diesem Text gelang, war neu für die russische Literatur in der Mitte des 19. Jahrhunderts. Um die dynamischen Prozesse und Transformationen im Seelenleben der von Tolstoj geschaffenen Figuren zu charakterisieren, führte Černyševskij den Begriff der „Dialektik der Seele“ ein.¹⁰⁶ Die detaillierten Beschreibungen der Gefühls- und Gedankenwelt des kindlichen Protagonisten in der vorerwähnten Erzählung vermittelten einen ganz neuen Einblick in die menschliche Psyche. Eine solche Annäherung an die Seele des Kindes mit Hilfe naturwissenschaftlicher Verfahren war damals noch undenkbar, auch wenn es bereits einige derartige Versuche gab. Die Methoden der Introspektion, der teilnehmenden Beobachtung und der Darstellung der subjektiven wie der objektiven Perspektive waren zu Tolstoj's Zeit in der Psychologie noch unausgereift. Und so schuf erst der junge Schriftsteller überhaupt eine Sprache, die eine Möglichkeit eröffnete, psychische Prozesse zunächst einmal in literarischer Form sprachlich zu fassen. Tolstoj gelang es, den Zeitgeist und die Denkmuster der Epoche einzufangen und zu einem ästhetisch originellen und attraktiven Bild der Kindheit zu verdichten. Die präzise Darstellung der Emotionen und Gedanken, die Unschuld und Herzengüte des kleinen Kindes, dies alles bewirkte, dass viele Adelige sich mit dem Protagonisten identifizierten. Viele Eltern verwendeten die *Kindheit* als Anleitung für die Erziehung ihrer eigenen Kinder.

Mit den pädagogischen Experimenten, die er in den Jahren 1859–1862 in Jasnaja Poljana anstellte, führte Tolstoj die literarischen Beobachtungen des Kindes und der kindlichen Entwicklung fort. In seiner pädagogischen Arbeit strebte er danach, die natürliche Vollkommenheit des Kindes durch eine angemessene Erziehung zu bewahren. Gleichzeitig lehnte er jeglichen Zwang im Erziehungsprozess ab. An der von ihm gegründeten Schule für Bauernkinder versuchte Tolstoj Bedingungen zu

¹⁰⁶ Černyševskij, N. G. (1856): „Detstvo i otročestvo. Sočinenie grafa L.N. Tolstogo, SPB, 1856; Voennye rasskazy Grafa L.N. Tolstogo, SPB, 1856.“ In: *Sovremennik*, 12, S. 53-64, hier S. 55.

schaffen, die einen gleichberechtigten Dialog zwischen Lehrer und Schüler ermöglichen sollten. Zudem war er der Meinung, dass nur jene Fächer in der Schule gelehrt werden sollten, die den Kindern Antworten auf die für sie wichtigen Fragen lieferten. Darüber hinaus war er darauf bedacht, die Fantasie der Kinder zu fördern und sie zum Schreiben zu motivieren.¹⁰⁷

Die „glückliche Kindheit“ des Nikolen’ka Irten’ev, die Tolstoj in seinem Prosastück erfand, wurde schon bald zum Vorbild für die fiktionale wie für die autobiographische Literatur des russischen Adels und zugleich zu einem Markenzeichen einer gesellschaftlichen Schicht, die in den politischen Unruhen des späten 19. Jahrhunderts ängstlich nach neuen Identitätsmustern suchte. Andrew B. Wachtel hat in seiner Untersuchung der literarischen Konzeptualisierung der Kindheit in Russland gezeigt, wie Tolstojs Werk zur Legitimation der politischen und sozialen Vorrangstellung des Adels benutzt wurde.¹⁰⁸ So verbreitete sich in der Elite schnell die Meinung, dass die von Tolstoj beschriebene Erfahrung einer von den materiellen Sorgen und destruktiven Einflüssen der urbanen Zivilisation unbedrängten „glücklichen Kindheit“ gänzlich außerhalb der Reichweite der aufstrebenden nichtadligen Zeitgenossen („Neuen Menschen“) liege und im Unterschied zur Bildung nicht nachgeholt werden könne. Tolstojs adelige Leser wähten sich deshalb im Besitz höherer Werte, die den Angehörigen der Intelligenzija nicht zugänglich seien. Von Tolstojs Nachahmern wurde seit den 1860er Jahren eine Vielzahl autobiographischer Erzählungen mit Versatzstücken und Motiven aus der *Kindheit* geschrieben, was zur Kanonisierung des sozial-kulturellen Mythos der „glücklichen Kindheit“ in adeligen Kreisen führte. Nach der Revolution überdauerte der Diskurs der „glücklichen Kindheit“ in der russischen Emigrationsliteratur, die das verlorene Paradies mit den immer gleichen Formeln und Motiven beschwor. Die Schilderungen weniger glücklicher Kinderschicksale, die es in der russischen

¹⁰⁷ Vgl. Crosby, Ernest (1904): *Tolstoy as a Schoolmaster*, Chicago.

¹⁰⁸ „[...] in the course of 60 years – from the late 1850’s to the Revolution members of the Russian gentry class used the works of Tolstoy and Aksakov to help legitimate their social and political preeminence.“ Wachtel, Andrew B. (1990): *The Battle for Childhood: Creation of a Russian Myth*, Stanford, S. 202.

Literatur dieser Zeit ebenfalls gab, erreichten niemals eine vergleichbare Popularität. Den ersten systematischen Versuch einer alternativen Darstellung der Kindheit unternahm Maxim Gor'kij (1892–1936), der mit seiner Erzählung *Kindheit* (1913) das Gegenbild zu der ikonisch gewordenen Tolstoj-Geschichte kreierte. Seine Darstellung des Lebens russischer Kinder einfacher Herkunft stieß zwar zunächst auf große Resonanz. Doch die Sowjets brauchten vor allem solche Mythen, die den dauerhaften Glückszustand der nach der Oktoberrevolution geborenen Kinder beschworen.

Dennoch gelang es einem weiteren Zeitgenossen Tolstojs, ein Erziehungsnarrativ zu kreieren, welches mehrere Generationen von Lesern in seinen Bann zog. Nikolaj Černyševskij, ein Vertreter der *raznočincy* (Vertreter verschiedener Stände, meistens gebildete Nichtadelige) und damit derjenigen gesellschaftlichen Schicht, die den Adel seit den 1860er-Jahren existenziell bedrohte, kehrte der Tradition den Rücken, das *vergangene* Paradies der glücklichen Kindheit zu besingen. Auch wenn er 1856 eine begeisterte Rezension zu Tolstojs Erzählung *Kindheit* schrieb, sah er selbst das Goldene Zeitalter der Menschheit nicht in der Vergangenheit, sondern in der Zukunft, die auf sozialistischen Grundlagen aufgebaut werden sollte. Das utopische gesellschaftliche Projekt fand seine Form in dem Roman *Was tun? Aus Erzählungen von Neuen Menschen (Čto delat'? Iz rasskazov o Novych ljudjach)*¹⁰⁹, den er im Gefängnis schrieb und der 1863 in der Zeitschrift *Der Zeitgenosse* erschien. Andrew B. Wachtel attestiert dem literarisch eher schwachen Roman von Černyševskij eine ähnliche Wirkkraft wie der Erzählung *Kindheit* von Lev Tolstoj. Während die „Konservativen“ in der *Kindheit* das verlorene Paradies sahen, das sie in ihren nostalgischen Erinnerungen immer wieder aufriefen, erblickten die „Progressiven“ in *Was tun?* das Programm und die Anleitung zum Aufbau ihrer Zukunftsutopie. Diese zwei sozio-kulturellen Mythen bedienten Wachtel zufolge die zwei polaren Ideologien des ausgehenden 19. Jahrhunderts in Russland.¹¹⁰

¹⁰⁹ Černyševskij, Nikolaj (1975): *Čto delat'? Iz rasskazov o novych ljudjach*, Leningrad, 1975.

¹¹⁰ Vgl. Wachtel, *The Battle*, S. 204.

Černyševskijs *Čto delat'?* übte einen maßgeblichen Einfluss auf die pädagogischen Ideen aus, die sich in Russland in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts durchsetzten. Nicht nur die Reformen und die politischen Aktivisten der 1860er (sogenannte *Šestidesjatniki*) unterstützten die dort vertretenen Ideen zur Verbesserung der Menschheit. Auch viele russische Philosophen und Wissenschaftler ließen sich von Černyševskijs pädagogischen Gedanken inspirieren. So schrieb etwa der prominente russische Physiologe Ivan Sečenov (1829–1905) seine bedeutende Arbeit *Die Reflexe des Großhirns (Refleksy golovnogo mozga)* (1863) unter dem Einfluss von Černyševskijs Roman. Darin erklärte er die Funktionsweisen der Psyche eines „Menschen mit einem äußerst starken Willen, der nach einem hohen moralischen Prinzip handelt und sich über jeden seiner Schritte Rechenschaft ablegt“.¹¹¹ Während Černyševskij noch an das Potential der Literatur glaubte, die Gesellschaft durch das Vorbild der von ihr geschaffenen Figuren zu transformieren¹¹², machte sich Sečenov daran, die wissenschaftlichen Grundlagen für die Erschaffung des ‚Neuen Menschen‘ zu schaffen.

Bei den pädagogischen Modellen und den literarischen Darstellungen der Kindheit und Jugend, die in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auf so großes Interesse stießen, handelte es sich um normativistische Konstrukte, die der aufklärerischen Idee Katharinas der Großen verpflichtet waren, „l’homme idéal“ zu erschaffen. Das Ideale bildete in diesen frühen pädagogischen und literarischen Erkundungen des Kindes den Maßstab und somit die Norm, an der man das eigene Verhalten und das Verhalten der Kinder auszurichten begann. Die Erziehungsanleitungen der Pädagogen Pirogov und Ušinskij, die idealisierenden Kinder- und Jugendwelten Tolstojs und Černyševskijs beschrieben einen Weg moralischer *Menschwerdung* und wurden bereitwillig von der Leserschaft angenommen. Für den Physiologen Ivan

¹¹¹„[...] человека с идеально сильной волей, действующего во имя какого-нибудь высокого нравственного принципа и отдающего себе ясный отчет в каждом шаге.“ Sečenov, Ivan (1863): „Refleksy golovnogo mozga.“ In: *Medicinskij vestnik*, 47, S. 461-84; 48, S. 493-512, hier zitiert nach ders. (1942): *Refleksy golovnogo mozga*, hrsg. v. Ch. S. Koštojanc, Moskau, Leningrad, S. 76.

¹¹² Zu Mechanismen der Transformation des „alten Adams“ in den „Neuen Menschen“ durch die literarischen Typen im Werk Černyševskijs siehe Paperno, Irina (1988): *Chernyshevsky and the Age of Realism: A Study in the Semiotics of Behavior*, Stanford, S. 219f.

Sečenov wurde die Figur des asketischen Intellektuellen Rachmetow aus Černyševskij's Roman zum normativen Modell für die Erschaffung des Neuen Menschen auf medizinischer Grundlage. Zugleich deutet sich der positivistische Blick auf das Kind schon in diesen frühen Schriften an, etwa in einigen Texten Pirogovs¹¹³ und in Ušinskijs *Pädagogischer Anthropologie*. Tolstoj und Černyševskij legten ihrerseits mit ihren Werken die Basis für die entstehende Sprache der Kinderpsychologie und Soziologie: Während Tolstoj die Psychologie des Kindes in seinem Werk greifbar machte, beschrieb und definierte Černyševskij denjenigen Werte- und Normwandel, der sich im 19. Jahrhundert in russischer Gesellschaft vollzog. Erst die so auf literarischem Weg gewonnenen neuen sprachlichen Ausdrucksmittel eröffneten in Russland die Möglichkeit, gesellschaftliche Verhältnisse und Prozesse mit wissenschaftlicher Präzision zu beschreiben.

II.3. Die Verwissenschaftlichung des Sozialen und die Geburt der Pädologie

II.3.1. Evolutions- und Degenerationstheorien in den Sozialwissenschaften

Das Interesse der Wissenschaft an Kindheit und Pädagogik nahm im 19. Jahrhundert stetig zu. Die Perspektive auf das Kind als einen Menschen in einem Entwicklungsprozess veränderte sich im Zuge der Verwissenschaftlichung der Formen der Erschließung und Beschreibung der Welt. Zahlreiche im 18. und 19. Jahrhundert durchgeführte Entdeckungsreisen ermöglichten bahnbrechende Entdeckungen in den Natur-, Sozial- und Sprachwissenschaften, nicht zuletzt im Bereich der Anthropologie und der Ethnologie; eine wichtige Denkfigur wurde in diesem Kontext die Stufenleiter zivilisatorischer Entwicklung, welche sehr populär wurde und auch auf die kindliche Entwicklung übertragen wurde.

¹¹³ Neben dem bereits erwähnten Rundschreiben Pirogovs „Über Schulärzte“ siehe auch Pirogov, Nikolaj I. (1859): „Ob učrezhdenii gimnastičeskogo instituta.“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye*, S. 70-72 und ders. (1859): „O zamene marširovki prepodavanijem gimnastiki.“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye*, S. 81-83. Siehe auch Nečaev, Aleksandr P. (1911): „N. I. Pirogov kak predšestvennik pedologičeskogo dviženija.“ In: *Sovremennoe značenie pedagogičeskich idej Pirogova*, Sankt Petersburg, S. 30-32.

Die biologisch-medizinischen und sozial-anthropologischen Aspekte der Kindheit erwiesen sich als interessante Forschungsfelder für die Sozialwissenschaften, die sich immer stärker den Naturwissenschaften, insbesondere der Biologie, annäherten. Vor allem die revolutionären Entdeckungen Charles Darwins (1809–1882) und seines Cousins Francis Galton (1822–1911) beeinflussten in diesem Feld das Denken über die Entwicklung des Menschen.

1859 veröffentlichte Darwin sein Buch *On the Origin of Species*, welches das Denken über die Geschichte der Arten nachhaltig veränderte.¹¹⁴ In seinem Buch stellte er die Theorie der natürlichen Selektion vor, die während seiner Forschungsreise auf der Beagle (1831–1836) in ihm herangereift war. Der Kern der Theorie bestand in der These, dass sich das Überleben einer Art der Vielfalt der Erbanlagen der sie konstituierenden Individuen und deren Fähigkeit zur Anpassung an die komplexe und oft feindliche Umgebung verdanke. Als Ergebnis des „struggle for existence“, so der Ausdruck, den Darwin von dem britischen Theologen und Ökonomen Thomas R. Malthus (1766–1834) übernahm¹¹⁵, überleben nach seiner Theorie nur diejenigen Individuen und Arten, die an ihre natürliche Umgebung besser angepasst sind als andere ihrer Artgenossen bzw. andere Arten. Herbert Spencer (1820–1903), ein bekannter Publizist und Philosoph, bezeichnete den Prozess der natürlichen Selektion dann als „survival of the fittest“.¹¹⁶ Diese prägnante Formulierung verwendete Darwin seit der fünften Auflage seines Werkes (1869) auch selbst. Sie besagt, dass sich innerhalb einer Art nur die „fittesten“, das heißt die an die jeweilige Umwelt am besten angepassten Individuen durchsetzen und am erfolgreichsten vermehren. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass sich die Erbanlagen, die das Überleben der Art zuvor ermöglicht haben, weitervererben. Die

¹¹⁴ Hier zit. nach Darwin, Charles (1886): *The Origin of Species by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, London.

¹¹⁵ Thomas R. Malthus lieferte in seinem *Essay on the principle of population, as it affects the future improvement of society* (1798) den rechnerischen Nachweis, dass es zu einem Wettbewerb ums Überleben kommen musste, da die Bevölkerungszahl im Gegensatz zu den Ressourcen exponentiell anwuchs. Malthus, Thomas R. (1798): *Essay on the principle of population, as it affects the future improvement of society*, London.

¹¹⁶ „This survival of the fittest, which I have here sought to express in mechanical terms, is that which Mr. Darwin has called ‚natural selection‘, or the preservation of favoured races in the struggle for life.“ Spencer, Herbert (1864): *The Principles of Biology*, Bd. 1, London, S. 444f.

Variationsbreite dieser Merkmale sichert das Überleben und die Evolution einer Art, die sich im Prozess der natürlichen Selektion in verschiedene weitere Arten und Populationen aufteilen kann. Aus dem Wandel der Arten schloss Darwin, dass diese sich aus Urformen entwickelt hatten und letztlich von gemeinsamen einzelligen Urwesen abstammten. Darwins Evolutionstheorie wurde bald sehr populär und löste die früher formulierte Entwicklungstheorie von Jean-Baptiste de Lamarck (1744–1829) ab.

Lamarck hatte in seinem 1809 veröffentlichten Hauptwerk *Zoologische Philosophie (Philosophie zoologique)*¹¹⁷ geschrieben, dass unter sich verändernden Bedingungen bestimmte Organe eines Individuums gestärkt werden. Bei Vorhandensein neuer Eigenschaften bei beiden Eltern würden diese Veränderungen an die Erben weitergegeben. Der Vergleich von rezenten und fossilen Formen ließ Lamarck schlussfolgern, dass dieser Wandel sich ständig vollziehe und ein allen Organismen innewohnender Drang zur Vervollkommnung zu einer immer größeren Komplexität führe. Die heute lebenden Arten gehen nach seiner Auffassung auf ältere, einfachere Formen und Organismen zurück. Und so lassen sich die verschiedenen Arten je nach ihrer Komplexität auf einer linearen taxonomischen Skala der Komplexität verorten, an deren Spitze für Lamarck der Mensch steht. Er ging allerdings von der Existenz mehrerer unabhängiger Urzeugungen aus und lehnte die Idee einer gemeinsamen Abstammung allen Lebens ab.

Später wurden die Ideen der beiden Evolutionstheoretiker auch gerne bemüht, um die soziale Ungleichheit zwischen den Menschen zu erklären. Dabei griffen die Sozialtheoretiker mit Vorliebe auf Darwins ebenso metaphorreiche wie empiriegesättigte Untersuchungen zurück, um ihre eigenen Thesen und Argumente zu untermauern. Als Sammelbegriff für die Sozialtheorien des ausgehenden 19. und des frühen 20. Jahrhunderts, die mit Erklärungsmustern aus der Biologie den „Fortschritt“ oder die „Dekadenz“ von Gesellschaften zu deuten und zu steuern versuchten, setzte sich im ausgehenden 19. Jahrhundert allmählich der Begriff

¹¹⁷ Lamarck, Jean B. (1809): *Philosophie zoologique, ou, Exposition des considérations relative à l'histoire naturelle des animaux*, Paris; dt. Ders. (1876): *Zoologische Philosophie*, übers. von Arnold Lang, Jena.

Sozialdarwinismus durch.¹¹⁸ Darwins Erkenntnisse über die Funktionsweise der Evolutionsfaktoren Variabilität, Vererbung und Selektion unter natürlichen, aber auch unter Zuchtbedingungen inspirierte Visionen einer gelenkten menschlichen Evolution. Von der Idee einer Verbesserung des menschlichen Stammbaums beseelt, entwickelte der englische Anthropologe Francis Galton (1822–1911), der Charles Darwins Cousin war, das Konzept der wissenschaftlichen Eugenik¹¹⁹. In seinem 1869 publizierten Buch *Hereditary Genius* behauptete er, dass die intellektuellen Differenzen zwischen den Menschen zum großen Teil durch die Erbanlagen bedingt seien; er prägte dafür den Begriff „hereditary transmission of physical gifts“.¹²⁰ So rückte das Ziel der Eugenik, die „Erzeugung des Menschen höherer Art“¹²¹ aus seiner Sicht in greifbare Nähe. Zu erreichen hoffte er sein Ziel „by selecting men and women of rare and similar talent, and mating them together, generation after generation, an extraordinarily gifted race might be developed.“¹²²

Neben der Begünstigung von Geburten besonders gesunder und talentierter Menschen (sogenannte positive Eugenik) beabsichtigten die Eugeniker die Begrenzung der Fortpflanzung von Personen mit als unterdurchschnittlich bzw. negativ bewerteten Erbeigenschaften (sogenannte negative Eugenik). Auf diese Weise sollte der befürchteten ‚Degeneration‘ der Menschheit Einhalt geboten werden. In seinen

¹¹⁸ Da das Konzept des Sozialdarwinismus eher auf Herbert Spencer als auf Darwin zurückgeht, wäre es nach der Meinung des Biologen Ernst Mayr korrekter, den Begriff *Socialspencerismus* zu verwenden. Vgl. Mayr, Ernst (1982): *The Growth of Biological Thought: Diversity, Evolution, and Inheritance*, Cambridge (Mass.), S. 883, Fn. 4.

¹¹⁹ „[...] in Greek, *eugenes* [...] the science of improving stock [...] to give to the more suitable races or strains of blood a better chance of prevailing speedily over the less suitable [...]. The word *eugenics* would sufficiently express the idea [...]“ Galton, Francis (1883): *Inquiries into Human Faculty and Its Development*, London, S. 24f., Fn. 1. (Hervorhebung im Original)

¹²⁰ Galton, Francis (1869): *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, London, S. 2. Die Idee der korrelativen Variation geht noch auf Charles Darwin zurück, in dessen *Origin of Species* es heißt: „Many laws regulate variation, some few of which can be dimly seen [...] I will here only allude to what may be called correlated variation. Important changes in the embryo or larva will probably entail changes in the mature animal [...] Breeders believe that long limbs are almost always accompanied by an elongated head [...] cats which are entirely white and have blue eyes are generally deaf [...] it appears that white sheep and pigs are injured by certain plants whilst dark-coloured individuals escape.“ Darwin, *The Origin of Species*, S. 8f.

¹²¹ „[...] to produce a highly-gifted race of men [...]“ Galton, *Genius*, S. 1 u. S. 130.

¹²² Galton, Francis (1865): „Hereditary Talent and Character.“ In: *Macmillan's Magazine*, 12 (68), S. 157-166; (70), S. 318-327, hier S. 325.

theoretischen Ausführungen verband sich bei Galton die Besorgnis über das Bevölkerungswachstum mit der Angst vor Degeneration. Und so präsentierte er im nächsten Schritt die gesundheitspolitischen Maßnahmen, mit denen er die Verbesserung des Erbgutes der britischen Bevölkerung zum Wohle der Nation zu erreichen hoffte.

Als „Schöpfer der Degenerationshypothese“¹²³ gilt der französische Psychiater Benedict Augustin Morel (1809–1873). In den Jahren als die Themen menschliche Varietät, Norm und Abweichung auf immer mehr Interesse stießen, war er Direktor einer psychiatrischen Anstalt in Saint-Yon (Rouen). Dort entwickelte er seine Gedanken über die sukzessive „Entartung und Herausbildung von anomalen Menschenarten“ infolge des Sündenfalls. Das Dasein der „Entarteten“ unterlag Morel zufolge zwei grundlegenden Gesetzen: „Das eine betrifft die doppelte Vererbung körperlichen und moralischen Übels, das andere die Progressivität des Niedergangs bis zum Aussterben des Geschlechts.“¹²⁴ Geistesschwäche betrachtete der Mediziner als Endstadium im Prozess des geistigen Verfalls. Seine Theorie der Geisteskrankheit erschien 1857 in Paris in Buchform¹²⁵ und fand unter Wissenschaftlern, die nach Erklärungen für die ‚Krankheiten der Moderne‘ suchten, rasch Verbreitung. Morel sah anfangs die Ursachen der Geisteskrankheiten in der Vererbung; später gelangte er zu der Überzeugung, dass auch äußere Einflüsse wie Alkohol und Drogen den Verlauf des geistigen Verfalls beeinflussen könnten.

Sehr bald entstanden in den verschiedenen Ländern Europas vielfältige Ausprägungen der Degenerationstheorie. Daniel Pick schreibt in seiner Untersuchung über die verschiedenen europäischen Varianten der Degenerationstheorie, dass es keine einheitliche Definition oder Theorie der Degeneration gab, ein Wort, das vor allem als Synonym für die diffusen Ängste vor dem Niedergang der westlichen Rassen und Kulturen stand: „Rather it was a shifting term produced, inflected, refined, and re-constituted in the movement between human sciences, fictional narratives and

¹²³ Vgl. Mann, Gunter (1985): „Dekadenz — Degeneration — Untergangsanst im Lichte der Biologie des 19. Jahrhunderts.“ In: *Medizinhistorisches Journal*, 20 (1/2), S. 6-35, hier S. 7.

¹²⁴ Ebd., S. 9.

¹²⁵ Morel, Bénédict A. (1857): *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés maladives*, Paris.

socio-political commentaries.“¹²⁶ Während Morel in seinem Denken noch stark von Lamarcks Ideen und dessen Vererbungstheorie beeinflusst war, flossen Darwins Lehren in die späteren Degenerationstheorien ein.¹²⁷ Diesen Theorien war die Vorstellung gemeinsam, dass die ‚Entarteten‘ an bestimmten Zeichen zu erkennen seien, durch die sie sich angeblich von den ‚Normalen‘ unterschieden. So war etwa Cesare Lombroso (1835–1909), der Begründer der Kriminalanthropologie in Italien, der Auffassung, dass die kriminelle Disposition eines Menschen vererbbar und an äußerlich sichtbaren Anzeichen wie der Kopfform oder den Gesichtszügen abzulesen sei. Er legte deshalb eine Sammlung von Kopf- und Gesichtsbildern von Verurteilten an, anhand derer er eine Klassifizierung von Kriminellen vornahm. Ferner behauptete er, „geborene Verbrecher“ an bestimmten „Minderwertigkeitsmerkmalen“ als solche erkennen zu können.¹²⁸ Die Degenerationstheorien waren also ein Ausdruck der diffusen Ängste der westlichen Gesellschaften. Sie stellten eine „protonormalistische“ Strategie (Jürgen Link) zur Bewältigung der „Denormalisierungsängste“ bereit, die angesichts der chaotischen Grenzverschiebungen zwischen Normalität und Krankheit zu verzeichnen waren.¹²⁹

Seit den späten 1870er und den frühen 1880er-Jahren entwickelte sich auch in Russland ein Degenerationsdiskurs, der zunächst durch das Vehikel der Literatur Eingang in die russische Kultur fand.¹³⁰ 1875 wurde Galtons *Hereditary Talent and Character* ins Russische übersetzt, was zur Steigerung des Interesses an der Eugenik führte.¹³¹ Seit der zweiten Hälfte der 1880er-Jahre begann sich in Russland die Psychiatrie als eine wissenschaftliche Disziplin zu etablieren; sie formulierte den

¹²⁶ Pick, Daniel (1989): *Faces of Degeneration: A European Disorder, c.1848–c.1918*, Cambridge, S. 8.

¹²⁷ Hier insb. die Theorien von Valentin Magnan, Heinrich Schüle, Richard Krafft-Ebbing.

¹²⁸ Lombroso, Cesare (1876): *L'uomo delinquente. In rapporto all'antropologia, alla giurisprudenza ed alle discipline carcerarie*, Turin, Bocca; dt. Ders. (1890–1896): *Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung*, hrsg. v. M. O. Fraenkel, 3 Bd., Hamburg.

¹²⁹ Vgl. Link, *Versuch*, S. 231f.

¹³⁰ Vgl. Nicolosi, *Degeneration erzählen*, S. 15. Zu Degenerationstheorien in Russland siehe auch Beer, *Renovating Russia*; Mogilner, *Homo Imperii*, hier insb. S. 328–346.

¹³¹ Kolčinskij, Eduard (2006): *Biologija Germanii i Rossii-SSSR: v uslovijach social'no-političeskich krizisov pervoj poloviny XX veka (meždu liberalizmom, kommunizmom i nacional-socializmom)*, Sankt Petersburg, S. 214.

Anspruch, die medizinischen und sozialen Probleme der Gegenwart zu erklären und zu korrigieren. Die frühen russischen Psychiater griffen bei ihrer Diagnose der russischen Gesellschaft sowohl auf die Evolutions- und Degenerationstheorien europäisch-britischer Herkunft als auch auf die Adaptationen dieser Theorien in der russischen schöngeistigen Literatur zurück. Riccardo Nicolosi zeigt in seiner Studie zur Kulturgeschichte der Degenerationstheorien in Russland, wie die Ängste der Gesellschaft vor dem geistigen und gesundheitlichen Verfall Russlands von den Psychiatern durchaus zum eigenen Vorteil instrumentalisiert wurden.¹³² Die junge Disziplin befand sich zu dieser Zeit noch in der Phase der Selbstkonstituierung und benötigte finanzielle Ressourcen, die sowohl durch die Verbreitung von Ängsten als auch durch das Versprechen vermeintlicher Auswege aus der ‚Sackgasse des Verfalls‘ akquiriert werden konnten.

Das Kind als Objekt der psychologischen Forschung nahm seit den 1880ern Jahren eine zentrale Stellung bei den Vertretern der französischen physiologischen Schule von Hippolyte Taine und Théodule Ribot ein. Taine behauptete, dass die Psychologie nur dann zu einer empirischen Wissenschaft werden könnte, wenn sie die „psychisch Kranken, Kinder und Primitiven“ zum Objekt ihrer Untersuchung machen würde. Als Vergleichsmaßstab für die Abweichung von der Norm sollte die Normalität der erwachsenen Vertreter der zivilisierten Nationen dienen. Ribot fügte hinzu, dass die Psychologie sowohl evolutive als auch involutive (degenerative) Prozesse der psychischen Funktionen untersuchen solle.¹³³ Als Norm fungierte somit der weiße erwachsene Mann; jede Abweichung von diesem Standard betrachtete man als defizitäre Erscheinung aufgrund mangelnder Entwicklung bzw. als degenerative Erscheinung im Falle von Kranken und Älteren. Als Abweichungen von der Norm wurden neben den Kindern auch Frauen, nicht-weiße Menschen und psychisch

¹³² Nicolosi, *Degeneration erzählen*, S. 172f.

¹³³ Vgl. Sirortkina, Irina; Blinnikova, Irina (2007): „Metodologija empiričeskich issledovanij v psihologii: istorija i perspektivy.“ In: *Psichologija, praktika, obrazovanie: formy i sposoby integracii*, Moskau, S. 243-258, hier S. 235.

Kranke gesehen. In dieser Logik wurde das Kind zu einer geeigneten Projektionsfläche, an der sich das Normale und das Pathologische in der menschlichen Entwicklung untersuchen ließ.

Waren es im 19. Jahrhundert zunächst die Psychiatrie und später die Psychologie, welche die Degeneration aufhalten sollten, so erweiterte sich im frühen 20. Jahrhundert das Spektrum der sozial-biologischen Wissenschaften, die sich dieser Aufgabe annahmen. Die Pädologen bedienten sich gleichwohl dieses Narrativs, um das Recht auf Anwendung der Maßnahmen zur ‚Verteidigung der Gesellschaft‘ für sich zu reklamieren.

II.3.2. Die Mathematisierung der Sozialwissenschaften und die Entstehung der Pädologie

Die Verknüpfung von Gesellschafts- und Lebenswissenschaften leitete im 19. Jahrhundert eine Wende in den Sozialwissenschaften ein, die Petra Gehring treffend als „Mathematisierung des Sozialen“ bezeichnet hat. Damit ist nicht eine bloße Übertragung mathematischer und naturwissenschaftlicher Methoden in die Sozialwissenschaften gemeint, sondern ein neues Denkschema, das im 19. Jahrhundert aufkam und die Botschaft verkündete: Es gibt „da eine Art Naturobjekt namens ‚Gesellschaft‘, das sich in einer bestimmten Logik der Beziehung des Ganzen zu seinen Teilen zeigt und tiefenscharf darstellen lässt“¹³⁴.

Dieses neue Denkschema wurde von dem belgischen Astronomen und Statistiker Adolphe Quetelet (1796–1874) in seinem 1835 erschienenen Hauptwerk *Über den Menschen und die Entwicklung seiner Fähigkeiten, oder Versuch einer Physik der Gesellschaft* (*Sur l'homme et le développement de ses facultés, ou essai de physique sociale*) ausformuliert. Sein Projekt einer „Physik der Gesellschaft“ wurde zum Vorläufer der modernen Soziologie. Quetelet war auch der Erfinder des

¹³⁴ Gehring, Petra (2009): „Adolphe Quetelet: Sprache und Wirklichkeitsmacht der Bevölkerungsstatistik.“ In: Alfred Nordmann/Astrid Schwarz (Hg.) *Das bunte Gewand der Theorie. Vierzehn Begegnungen mit philosophierenden Forschern*, Freiburg i. Br., München, S. 96-113, hier S.96.

„Durschnittsmenschen“ (*homme moyen*) – jenes abstrakten Wesens, welches sich aus allen Durchschnittswerten einer Gesellschaft zusammensetzt und damit letztlich die Gesellschaft selbst zu verkörpern vorgibt. Quetelet zeigte am Beispiel der Körpergröße, des Brustumfanges und des Gesundheitszustandes von Rekruten, dass die Messzahlen und die Verteilung von Eigenschaften und Merkmalen Regelmäßigkeiten aufweisen. Die Häufigkeitsverteilung der Messwerte stellte er graphisch als Glockenkurve dar. Diese graphische Darstellung der Verteilung der Messwerte war damals unter dem Namen der „Wahrscheinlichkeitsverteilung“ oder „Fehlerverteilung“ bekannt. Der Statistikhistoriker Alain Desrosieres erklärt, wie es Quetelete mit seinem Schema aber auch gelingt, moralische, das innere Merkmale zu den zuvor gemessenen körperlichen Merkmalen in Korrelation zu setzen. Dieser „entscheidende Zusammenhang“ ließ sich aus der Tatsache ableiten, dass „sowohl die moralischen Verhaltensweisen als auch die körperlichen Merkmale eine beträchtliche Regelmäßigkeit auf[weisen], sofern man massenhafte Erscheinungen betrachtet“¹³⁵.

Die „Theorie der mittleren Größe“¹³⁶, die Quetelet aus der Mathematik und Astronomie auf das Studium des Menschen bzw. der Gesellschaft übertrug, war zu seiner Zeit eine absolute Neuerung und traf zunächst auf Unverständnis. Besonders Mediziner und Theologen bezweifelten den Wert statistischer Aussagen über Menschen. Erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurde die Populationswissenschaft, die auf der Wahrscheinlichkeits- und auf der Mittelwertrechnung basierte, zu einer anerkannten Form der Gesellschaftsbeschreibung. Zur Etablierung der soziologischen Statistik trugen Forschungen bei, die in verschiedenen Kontexten die Vermessung von sozialen Phänomenen zu betreiben begannen.

Als einer der Ersten erkannte Galton die zentrale Bedeutung der großen Zahlen für die Wissenschaften vom Leben. Er maß und sammelte anthropometrische Daten zu unterschiedlichen menschlichen Eigenschaften wie Lebensdauer, Muskelkraft und „Erfolg im Leben“. Für seine eugenische Theorie entwickelte er die Methode der

¹³⁵ Ebd., S. 88.

¹³⁶ Quetelet, Adolphe (1848): *Du système sociale et des lois qui le régissent*, Paris, hier zit. nach dt. Ders. (1856): *Zur Naturgeschichte der Gesellschaft*, Hamburg, S. 12f.

Korrelation, die bis heute benutzt wird, um die Beziehungen zwischen Variablen mithilfe von statistischen Rechnungen und Diagrammen zu testen und zu beschreiben.¹³⁷ In den späten 1870er-Jahren führte er Experimente an Erbsen durch und fand beim Vergleich der Samen von zwei Generationen heraus, dass die extremen Größenwerte der elterlichen Erbsen in den nächsten Generationen zu Normalwerten dieser Erbsenart regressieren. Später begründete er eine biometrische Schule, die sich dem Studium der Vererbungslehre widmete und Daten zu hereditären Entwicklungen in englischen Familien sammelte. Dabei kam er zu ähnlichen Ergebnissen wie beim Studium der Erbsen und wandte das Prinzip der Regression auf Populationen aller Arten an – seien es Pflanzen, Tiere oder Menschen. Die Vergleiche stellte er anhand von Diagrammen an, welche die Korrelationen zwischen Größe und Alter visuell darstellten (Korrelationsdiagramme). In die Diagramme zeichnete Galton eine Gerade, um den Trend zur Regression oder Progression zu visualisieren. Er nahm die Steigung der Geraden als Index der Korrelation, der den Grad des Zusammenhangs zwischen zwei Variablen in Zahlen beschrieb. Die Methode der Korrelation wurde schnell zum Hauptinstrument der Sozialwissenschaften und diente Galton und seinen Nachfolgern dazu, etwa den Zusammenhang zwischen biologischen Anlagen und intellektuellen Leistungen zu messen. Aufgrund seiner Rechnungen kam er zu dem Schluss, dass die wichtigsten Variablen im menschlichen Leben durch das biologische Erbe bestimmt seien und dass die verstärkte Vermehrung der „besten Individuen“ einer Gesellschaft deren Gesundheitsstatus und Erfolg zugute komme.¹³⁸

Die Forscher beließen es aber nicht bei anthropometrischen Untersuchungen, die darauf abzielten, den Menschen und vor allem seine Gesundheit zu vermessen und statistisch darzustellen, sie nahmen auch das Verhalten und die intellektuellen Fähigkeiten von Menschen in den Blick und versuchten, auch diese wissenschaftlich,

¹³⁷ Die Korrelationsbeziehung zwischen den verschiedenen Organen oder Variablen eines Organismus definierte er 1888 folgendermaßen: „Two variable organs are said to be correlated when the variation of one is accompanied on the average by more or less variation of the other, and in the same direction.“ Galton, Francis (1888): „Co-relations and their measurement.“ In: *Proceedings of the Royal Society. London Series*, 45, S. 135-145, hier S. 135.

¹³⁸ Vgl. Cowles, Michael (2001): *Statistics in Psychology: An Historical Perspective*, Mahwan, London, S. 4.

das heißt: mit mathematischen und naturwissenschaftlichen Methoden zu erfassen. Der Prozess der Mathematisierung der Psychologie und der Pädagogik, die zuvor überwiegend als philosophische Disziplinen aufgefasst worden waren, nahm so in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts an Fahrt auf.

Bedeutende Schritte auf dem Weg zur Mathematisierung der Psychologie machten zwei Leipziger Professoren: der Physikprofessor und Begründer der Psychophysik Gustav Fechner (1881–1887) sowie Wilhelm Wundt (1832–1920), der große Pionier der experimentellen Psychologie. Fechner publizierte im Jahr 1860 das Buch *Elemente der Psychophysik*, in dem er erste systematische Beschreibungen und Regeln zur Durchführung von Wahrnehmungsexperimenten zusammenstellte. Wundt eröffnete 1879 das erste psychologische Laboratorium und gründete das *Institut für experimentelle Psychologie*. Das Labor und das Institut wurden bald zum Anziehungspunkt für Wissenschaftler aus der ganzen Welt.¹³⁹ Wundt führte aber auch Experimente durch, in denen er Lernprozesse und die Ermüdungskurve von Schülern erkundete. Diese Untersuchungen hatten neben der theoretischen auch eine praktisch-pädagogische Relevanz. Am *Institut für experimentelle Psychologie* arbeitete bei Wundt seit 1891 der Pädagoge Ernst Meumann (1862–1915). Zusammen mit Wilhelm August Lay (1862–1926) gehört Meumann zu den Pionieren der experimentellen Pädagogik und der empirischen Erziehungswissenschaft in Deutschland.¹⁴⁰

Einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung der experimentellen Psychologie leistete der französische Psychologe Alfred Binet (1857–1911), der im Jahr 1899 zusammen mit seinem Schüler Théodore Simon (1873–1961) an der Entwicklung

¹³⁹ Vgl. Abele, Andrea A. (2000): „Das Experiment in der Psychologie.“ In: Günther Wanke (Hg.) *Über das Experiment. Vier Vorträge*, Erlangen-Nürnberg, S. 33-46, hier S. 36.

¹⁴⁰ Meumann, Ernst (1907): *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, 2 Bde., Leipzig; Ders. (1908): *Intelligenz und Wille*, Leipzig; Lay, Wilhelm A. (1903): *Experimentelle Didaktik: ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat*, Leipzig. Zur Geschichte der empirischen und experimentellen Pädagogik in Deutschland um die Jahrhundertwende siehe Hopf, Caroline (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn.

der frühesten Intelligenztests zu arbeiten begann.¹⁴¹ 1905 legten beide eine Serie von 30 Testaufgaben vor, die zur Identifizierung von förderbedürftigen Kindern in Pariser Volksschulen verwendet werden sollten. 1908 publizierte er eine stark revidierte Version des Tests, die aus 54 Prüfungsaufgaben bestand, welche 1911 nochmals verändert und verfeinert wurden. Der Test schloss Aufgaben wie die Bildung von Assoziationen, die Vervollständigung von Sätzen und Zahlenreihen, die Entwicklung von Erzählstrukturen zu einem vorgegebenen Thema sowie Bildbeschreibungen ein. Auch Gedächtnis- und Aufmerksamkeitstests, Tests zum visuellen Denkvermögen sowie Fragen zum moralischen Urteilen waren Teil des Tests. Binet und Simon bezeichneten ihre Testaufgaben als „Experimente“ und erstellten Versuchsanordnungen, die eine Standardisierung des Verfahrens und der Interpretation von Ergebnissen ermöglichen sollten. Beide Psychologen führten Untersuchungen an größeren Stichproben, zum Teil an mehreren hundert Kindern, durch.

Die Erkenntnis, dass das Denkvermögen bei Kindern unterschiedlichen Alters unterschiedlich entwickelt ist, brachte Binet auf die Idee, den Schwierigkeitsgrad der Testaufgaben für Kinder in Abhängigkeit von deren Alter abzustufen. Mit der Einführung der Kategorie des „Intelligenzalters“, die zur Basis der Vergleichbarkeit von Leistungen bei Kindern wurde, verfestigte sich die Idee der Hierarchisierung der Intelligenz; dies erlaubte die Formalisierung von Prüfungen:

Man denkt eine große Menge von Proben aus, die schnell ausgeführt werden können und zugleich genau sind; ferner sollen sie eine ansteigende Schwierigkeit darstellen; dann macht man mit diesen Proben an einer großen Zahl von Kindern verschiedenen Alters Untersuchungen, um sie zu probieren; man notiert die Resultate; man sucht dann diejenigen Proben heraus, die sich für ein gegebenes Alter ergeben und die jüngeren Kinder - wobei es sich nur um ein Jahr handeln würde - im Durchschnitt nicht bestehen können; dann stellt man auf die Art eine Stufenleiter für die Intelligenz auf, mit Hilfe derer

¹⁴¹ Die Binet-Simon Methode zur Messung der Intelligenz wird oft in der Forschungsliteratur als „erster“ Intelligenztest bezeichnet. Allerdings hatte Alfred Binet mehrere Vorläufer auf dem Gebiet der Intelligenzmessung, darunter Francis Galton, Paul Broca, Wilhelm Wundt, Hugo Münsterberg, Hermann Ebbinghaus und viele mehr. Binet entwickelte seine Methode in kritischer Auseinandersetzung mit den craniometrischen Untersuchungen von Paul Broca. Vgl. Gould, Stephen Jay (1988): *Der falsch vermessene Mensch*, Frankfurt am Main, S. 160.

man bestimmen kann, ob eine Person, um die es sich handelt, die Intelligenz ihres Alters hat, oder ob sie im Rückstande oder im Vorsprung ist, und wie viel Monate oder Jahre dieser Vorsprung oder Rückstand beträgt.¹⁴²

Die Idee der graduellen Abstufung oder der Stufenleiter, wie Binet sich ausdrückte, korrespondierte mit der Vorstellung, dass sich Intelligenz in Form einer Kurve diagrammatisch beschreiben lasse. In diese Richtung griff der Psychologe William Stern (1871–1938) aus, als er 1911 in seinem Buch *Die Differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen* die Aufgabe der Psychologie wie folgt definierte:

[die] formalen Gesetzmäßigkeiten zu erforschen, die in der allgemeinen Tatsache des seelischen Variierens selber stecken, die Begriffe der Variationsbreite, des Variabilitätsindex, der Konvariation zu entwickeln; als Arten der Variation [...] Typen und Stufen zu scheiden; das Wesen des Normalen, Über-, Unternormalen und Abnormen [...] festzustellen sowie inhaltliche Gesetzmäßigkeiten von engerem Umfang zu untersuchen, nämlich die wesentliche Beschaffenheit und reguläre Funktion bestimmter Varietäten, und zwar in Form einer ‚speziellen Psychologie‘ der Temperamente, der Charaktere, der Begabungen, oder auch eines einzelnen Temperaments, einer einzelnen Begabung.¹⁴³

Die Prüfung sollte zum Instrument der Einstufung der Intelligenzentwicklung werden und nicht nur zwischen sogenannten normalen, über- und unternormalen Individuen, sondern auch zwischen Intelligenztypen unterscheiden, die für eine gewisse Tätigkeit aufgrund ihrer stark ausgeprägten – sei es spontanen, reaktiven, analytischen oder synthetischen – Intelligenz eine besondere Veranlagung mitbrachten. 1912 stellte Stern auf dem Psychologenkongress in Berlin seine Überlegungen zur Weiterentwicklung der Testmethoden vor und publizierte im gleichen Jahr eine überarbeitete Version dieses Vortrags.¹⁴⁴ Darin empfahl er seinen Lesern, sich bei der Bestimmung der Intelligenz von Kindern des ‚Intelligenzquotienten‘ zu bedienen, statt wie von Binet-Simon vorgeschlagen, nach der Differenz zwischen Intelligenzalter und Lebensalter zu fragen. Die einfache

¹⁴² Binet, 1912, zit. nach Plaum, Ernst F. (2000): „Alfred Binet: Les idées modernes sur les enfants (1909).“ In: Helmut Lück u.a. (Hg.) *Klassiker der Psychologie*, Stuttgart, S. 91-98, hier S. 94.

¹⁴³ Stern, William (1911): *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*, Barth, Leipzig, S. 2f.

¹⁴⁴ Stern, William (1912): *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung*, Leipzig.

Differenzierung zwischen dem normativen Intelligenzalter, welches für eine bestimmte Altersstufe vorgegeben wurde und einem Intelligenzalter, das von einem Kind faktisch erreicht wurde, schien mehreren Psychologen nicht praktikabel zu sein. Ein Rückstand von zwei Jahren sei bei einem Fünfjährigen möglicherweise anders zu bewerten als bei einem Zwölfjährigen: im ersten Fall betrage diese Differenz fast das halbe Leben des Kindes, im zweiten Fall sei es nur ein Sechstel der gesamten Lebenszeit; die Abweichung von der Norm sei dann weniger auffällig. Stern empfahl, dem Problem mithilfe einer mathematischen Relation zu begegnen und einen Intelligenzquotienten (IQ) als Verhältnis von ‚Intelligenzalter‘ (IA) zu ‚Lebensalter‘ (LA): $IQ = IA/LA$ festzulegen.¹⁴⁵ Diese Praxis der Errechnung des IQ wurde im Jahr 1916 revidiert. Auf Vorschlag des amerikanischen Intelligenzforschers Lewis M. Terman multiplizierte man den Quotienten (IQ) aus Sterns Berechnung fortan einfachheitshalber mit 100 und vermied damit die Verwendung der Dezimalwerte. Diese Berechnungsweise hat bis heute ihre Gültigkeit bewahrt.¹⁴⁶

Die Intelligenzforschung und die von ihr entwickelten Tests wurden nun in immer mehr Ländern der Welt zu einem beliebten Mittel der Beurteilung des Leistungsvermögens von Schülern. Noch bevor die Methode durch die Arbeiten von Stern und Terman formalisiert wurde, verwendete man Tests zur Klassifizierung der kindlichen Entwicklung. In den USA wurden von einigen Lehrern an Bostoner Schulen 1879 erstmals Testuntersuchungen durchgeführt, um herauszufinden, über welche Kenntnisse die Kinder beim Schuleintritt verfügten. 1882 führte Granville Stanley Hall (1846–1924), der einst bei Wilhelm Wundt studiert hatte, Testungen

¹⁴⁵ William Stern analysierte mehrere Intelligenzstudien an Kindern, die nach dem Erscheinen des Binet-Simon Tests durchgeführt wurden, und machte den Vorschlag, „den Rückstand [in der Entwicklung der Intelligenz bei Kindern, V. Sh.] statt durch die absolute Differenz durch die relative, d.h. durch ihr Verhältnis zum Lebensalter zu messen [...]. Ich möchte empfehlen, nicht die Differenz, sondern das IA [Intelligenzalter, V. Sh.] selbst zum Lebensalter ins Verhältnis zu setzen, und so den schon erwähnten Intelligenzquotienten zu gewinnen, der angibt, welchen Bruchteil der für sein Alter normalen I. [Intelligenz, V. Sh.] ein Schwachsinniger besitzt: $IQ = IA/LA$.“ Ebd., S. 55.

¹⁴⁶ Terman, Lewis M. (1916): *The Measurement of Intelligence: An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*, Cambridge, Mass.

mit themengebundenen Fragebögen an mehreren Schulen durch.¹⁴⁷ Im Jahr 1883 gelang es ihm, an der John Hopkins University das erste psychologische Laboratorium zu eröffnen. Die Testuntersuchungen und die Laborexperimente von Hall waren der Anfang der amerikanischen Kindheitsforschungsbewegung; Hall leitete das Laboratorium mehrere Jahre und setzte sich sehr für sein Forschungsgebiet ein.¹⁴⁸

Stanley Hall war in seinem Denken stark von Darwins Evolutionstheorie beeinflusst. Noch größere Bedeutung hatte für seine Kindheitsforschung aber die Rekapitulationstheorie von Ernst Haeckel (1834–1919), einem deutschen Zoologen, der Darwin intensiv studiert und auch persönlich getroffen hatte. Der Kern von Haeckels Lehre ist das „biogenetische Gesetz“, das auf der Vorstellung beruht, dass ein biologischer Organismus von dem embryonalen Zustand bis zur Geburt die Stammesgeschichte der betreffenden Art im Zeitraffer wiederholt oder „rekapituliert“, die während des langen Prozesses der Evolution der jeweiligen Art stattfinden. Die „Ontogenese“ (die biologische Entwicklung des einzelnen Organismus ab dem Zeitpunkt der Entstehung eines Embryos) „rekapituliert“ also die „Phylogenese“ (das heißt die Evolutionsgeschichte der betreffenden Art).¹⁴⁹

Ursprünglich ein biologisches Prinzip, wurde es bald von Sozialwissenschaftlern angewandt, um den vermeintlichen Entwicklungsstand von Individuen innerhalb bestimmter ‚Rassen‘ oder Gesellschaften zu bestimmen und zu klassifizieren. Bestimmte Ethnien, insbesondere solche, die als rückständig galten, waren dieser Theorie zufolge genetisch verkümmert und auf einer niedrigeren Stufe der Evolutionsleiter stehengeblieben. Die Vertreter dieser Ideologie behaupteten sogar,

¹⁴⁷ Hall, G. Stanley (1883): „The contents of children’s minds.“ In: *The Princeton Review*, 1, S. 249-272.

¹⁴⁸ Vgl. Depaepe, *Zum Wohl des Kindes*, S. 50, 52.

¹⁴⁹ „Die Ontogenese ist die kurze und schnelle Recapitulation der Phylogenese, bedingt durch die physiologischen Functionen der Vererbung (Fortpflanzung) und Anpassung (Ernährung). Das organische Individuum [...] wiederholt während des raschen und kurzen Laufes seiner individuellen Entwicklung die wichtigsten von denjenigen Formveränderungen, welche seine Voreltern während des langsamen und langen Laufes ihrer paläontologischen Entwicklung nach den Gesetzen der Vererbung und Anpassung durchlaufen haben.“ Haeckel, Ernst (1866): *Generelle Morphologie der Organismen*, Bd. 2, Berlin, S. 300.

dass Angehörige ‚inferiorer Rassen‘, selbst wenn sie aus ihrer Gruppe herausgenommen und in eine andere Umgebung versetzt werden, das Entwicklungsniveau ihrer ‚Rasse‘ niemals überschreiten können. Kinder hingegen, die zu einer ‚fortgeschrittenen Rasse‘ gehören, durchlaufen dieser Lehre zufolge zwar ähnliche Entwicklungsstadien wie qua Rassenzugehörigkeit ‚minderwertige‘ Menschen, erreichen und überschreiten allerdings schon bald die Stufe des voll entwickelten erwachsenen ‚Wilden‘. Mit ähnlichen Argumenten erklärten sich die Verfechter dieser Theorie auch gewisse Parallelen, die sie zwischen dem Verhalten europäischer Kinder und erwachsenen Menschen anderer ‚Rassen‘ zu entdecken meinten. Die Analogie ‚Kind-Wilder‘ wurde auch von Kriminalanthropologen und Psychologen verwendet, um auch für andere Verhaltensauffälligkeiten eine – nach ihrem Verständnis – wissenschaftliche Begründung zu liefern. So behaupteten sie etwa, dass ‚geistig Zurückgebliebene‘ und „geborene Verbrecher“ (Lombroso) über den Entwicklungsstatus eines Kindes nie hinausgelangen und unmöglich die Stufe eines zivilisierten Menschen erreichen könnten.¹⁵⁰

Ausgehend von Haeckels biogenetischem Gesetz entwarf Hall eine Entwicklungsgeschichte der Menschheit und behauptete, dass die Ontogenese des Kindes der Phylogenese der Menschheit entspreche. Das Ausbleiben der Entwicklung bei einem Kind oder das kollektive Verharren einer Gruppe von Menschen auf einer bestimmten Stufe könne nicht nur individuell, sondern auch kollektiv zu einer Degeneration führen. Die Psychologie der Kindheit und die Schulpädagogik sollten sich dieses Umstands deshalb stets bewusst sein, um den in ihre Obhut gegebenen Kindern und letztendlich der gesamten Nation die bestmögliche Entwicklung zu ermöglichen. Seine Überlegungen zur Entwicklungsgeschichte brachten Hall zu der Überzeugung, dass Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit gegeben werden sollte, ihre „erblichen Triebe“ ihrem „phyletischen Stadium“ entsprechend zum Ausdruck zu bringen.¹⁵¹

¹⁵⁰ Vgl. Gould, Stephen Jay (1977): *Ontogeny and Phylogeny*, Cambridge, Mass., hier insb. S. 115-165.

¹⁵¹ Hall, Stanley G. (1904): *Adolescence: Its Psychology and its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion and Education*, Bd. 1, New York, S. X.

1884 wurde Hall als Professor für Psychologie und Pädagogik an die John-Hopkins-Universität berufen. Er gab jedoch diese Stellung bald auf, um den Posten des Präsidenten an der Clark University in Worcester zu übernehmen, die im April 1889 eröffnet wurde. Die Clark University wurde zur ersten ‚graduate-study-only‘-Universität Amerikas und hatte von Anfang an Graduiertenprogramme in Psychologie im Angebot. Einer von Halls Studenten an der Clark University war Oscar Chrisman, der im Jahr 1893 den Vorschlag machte, die bisher vorliegenden Erkenntnisse über die Entwicklungsgeschichte des Kindes in einer neuen Disziplin zu bündeln, die er ‚Paidology‘ nannte. Er beschrieb diese neue Disziplin als „a field of new work [...] to study the child scientifically in the laboratory, and then to apply the results of this study in a further study of the child in the home, in the school, and in all the life of the child.“¹⁵²

1895 wurde Chrisman als Promovend an der Universität Jena eingeschrieben.¹⁵³ Im Jahr 1896 publizierte er seine Dissertation unter dem Titel *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*.¹⁵⁴ Auch wenn die ‚Paidology‘ ihren Anfang in den USA genommen hat und dort im Jahr 1900 vier Ausgaben der Zeitschrift *Paidology. The science of the child* erschienen, war ihr im Land ihrer Entstehung kein langfristiger Erfolg beschert. Und den Anspruch, eine synthetische Wissenschaft vom Kind zu kreieren, konnte Chrisman auch in seinem 1920 erschienenen Hauptwerk *The Historical Child* – einer vergleichenden Studie zur Weltgeschichte der Kindheit – nicht einlösen.¹⁵⁵

In Europa trafen Chrismans Ideen auf viel größeres Interesse, insbesondere in Belgien. In Brüssel fand im Jahr 1911 der *Erste Internationale Kongress für die Pädologie* statt. Die 563 Teilnehmer kamen aus Europa, Amerika, Russland und einigen asiatischen Staaten. Die berufliche Bandbreite der Teilnehmer war sehr

¹⁵² Chrisman, Oscar (1892/1893): „The Hearing of Children.“ In: *Pedagogical Seminary* 2 (3), S. 397-441, hier S. 439. Der Begriff ‚Paidology‘ setzt sich aus den beiden altgriechischen Wortelementen παῖς (pais, Kind) und λόγος (logos, Lehre) zusammen.

¹⁵³ Chrisman, Oscar, Bestandsakte M, Promotionsakten (1895), Universitätsarchiv Jena. In: <https://www.uni-jena.de/unijenamedia/universitaet/universitaetsarchiv/bestand-m.pdf?nonactive=1&suffix=pdf>. (abgerufen am 22.07.2022)

¹⁵⁴ Chrisman, Oscar (1896): *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*, Jena.

¹⁵⁵ Chrisman, Oscar (1920): *The Historical Child; Paidology, the Science of the Child*, Boston.

groß: Es nahmen an dem Kongress Lehrer, Ärzte, Wissenschaftler, Inspektoren, Politiker und Juristen teil.¹⁵⁶ Bis zum Ersten Weltkrieg wirkten in Belgien mehrere Pädologische Vereinigungen. 1909–1914 erschien in Brüssel eine eigene pädologische Zeitschrift *Les Annales Pédologiques*, welche bildungspolitische Ziele verfolgte.¹⁵⁷ Der belgische Pädagogik-Professor Marc Depaepe, der sich mit dem Thema intensiv beschäftigt hat, zitiert einen Zeitzeugen: „Brüssel war kurz vor dem Ersten Weltkrieg zu einem der aktivsten Zentren der Welt für die Erforschung des Kindes geworden“.¹⁵⁸

Nach dem Ersten Weltkrieg änderte sich die Situation entscheidend. Mehrere Aktivisten und wissenschaftliche Protagonisten der pädologischen Bewegung fielen im Krieg. Die Kinderforschung selbst hatte sich inzwischen in verschiedene Forschungsrichtungen aufgespalten, deren Vertreter nicht mehr der Idee einer einheitlichen Wissenschaft anhängen. Die Pädologie als synthetische Wissenschaft vom Kind verlor damit ihre Stellung als Königsdisziplin der Kinderforschung und dies sowohl in Belgien als auch im übrigen Europa. Die Misserfolge der Pädologie in den USA und in Europa führten gleichwohl nicht direkt zu ihrem Ableben. Der Wunsch, die kindliche Entwicklung umfassend zu erforschen, erfasste seit der Jahrhundertwende Pädagogen, Mediziner und Wissenschaftler in Russland, die ihre empirischen und experimentellen Forschungen unter der Bezeichnung der Pädologie subsumierten. Neben dem Interesse russischer Forscher an humanwissenschaftlichen Themen, das in dieser Zeit schnell zunahm, begünstigte die politische Entwicklung die Einbeziehung der Wissenschaftler in die pädagogischen Reformbemühungen des Staates und zugleich damit die Etablierung der pädologischen Bewegung im frühsowjetischen Russland.

¹⁵⁶ Vgl. Depaepe, *Zum Wohle des Kindes*, S. 89.

¹⁵⁷ Ebd., S. 93.

¹⁵⁸ Vgl. Ebd.

II.4. Die Entstehung der Kinderforschung in Russland: Von der erzählten zur gemessenen Norm

II.4.1. Die ersten Studien zur kindlichen Entwicklung in Russland:

Die Medikalisierung der Kindheit

Die Ursprünge der pädologischen Forschung in Russland lassen sich in verschiedenen Bereichen der professionellen und semi-professionellen Beschäftigung mit dem Kind finden. Mal sind sie auf ein Interesse an der kindlichen Entwicklung als solcher zurückzuführen, mal auf ein Bedürfnis nach Professionalisierung und Institutionalisierung kindbezogener Forschungs- oder Betreuungseinrichtungen. So lässt sich dank des rasch angestiegenen Interesses am Kind und einer klaren medialen und politischen Präsenz der erwähnten Interessengruppen gegen Ende des 19. Jahrhunderts in Russland die Entstehung einer protopädologischen Bewegung beobachten. Die Bandbreite der Teilnehmenden reichte von Eltern, die amateurhaft ihre Beobachtungen in ihr Tagebuch eintrugen, über Schulärzte und Lehrer, die sich zunehmend den physiologischen und den psychologischen Entwicklungsaspekten der Kindheit widmeten, bis hin zu wissenschaftlich gut ausgebildeten und international gut vernetzten Physiologen und Psychiatern.

Das Tagebuch der Eltern über die Entwicklung ihres Kindes wurde zu einer der ersten Methoden der systematischen Beobachtung am Kind. Die Tagebuchmethode geht auf die ‚Väterbewegung‘ der deutschen Spätaufklärung zurück, die auf Initiative deutscher Pädagogen entstand und Gelehrte wie Laien mit einschloss.¹⁵⁹ Große Popularität erreichte die Methode jedoch erst im späten 19. Jahrhundert, als manche

¹⁵⁹ Der deutsche Arzt und Philosoph Dietrich Tiedemann (1748-1803) veröffentlichte als erster sein Vätertagebuch, in dem er die ersten drei Lebensjahre seines Sohnes Friedrich dokumentierte. Tiedemann, Dietrich (1787): „Beobachtungen über die Entwicklung der Seelenfähigkeiten bei Kindern.“ In: *Hessische Beiträge zur Gelehrsamkeit und Kunst*, 2, 313-33, 486-502. Siehe dazu Diele, Heidrun; Schmid, Pia (2007): „Anfänge empirischer Kinderforschung. Die Schwierigkeiten einer Anthropologie vom Kinde aus.“ In: Beetz, Manfred (Hg.) *Physis und Norm. Neue Perspektiven der Anthropologie im 18. Jahrhundert*, Göttingen, S. 253-77; Dies. (2010): „Zu den Anfängen empirischer Kinderforschung in Deutschland.“ In: Christian Ritzi u.a. (Hg.), *Beobachten-Messen-Experimentieren. Beiträge zur Geschichte der empirischen Pädagogik/Erziehungswissenschaft*, Bad Heilbrunn, S. 51-75.

Wissenschaftler anfangen, die Beobachtungen, die sie an ihren eigenen Kindern gemacht hatten, zu publizieren. Das Tagebuch des Physiologen William Thierry Preyer *Die Seele des Kindes* (1882)¹⁶⁰ wurde zum Katalysator der zweiten ‚Väterbewegung‘, die in den 1890er-Jahren auch die russischen Väter (und Mütter) mitriss.¹⁶¹ Preyer pfl egte in Jena, wo er 1869 zum Ordinarius für Physiologie berufen wurde, eine enge Freundschaft mit Ernst Haeckel. Haeckels Ausführungen über „die stufenweise Entwicklung der Kindes-Seele“¹⁶² veranlassten Preyer zum Schreiben eines Tagebuchs über die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten seines Sohnes, den er über die drei ersten Lebensjahre beobachtete. Die Veröffentlichung von Preyers Tagebuch gilt bis heute als die Geburtsstunde der Entwicklungspsychologie.¹⁶³ Preyers methodischer Ansatz sollte Eltern, die über keine spezielle Ausbildung verfügten, zur systematischen und disziplinierten wissenschaftlichen Arbeit befähigen. Die Experten konnten auf diese Weise wertvolle Erkenntnisse über die kindliche Entwicklung sammeln und auch sonst eine intensive Zusammenarbeit mit den betreffenden Eltern etablieren.

In Russland lassen sich erste Elterntagebücher auf das beginnende 19. Jahrhundert datieren, wobei es sich hier um unveröffentlichte Aufzeichnungen handelt.¹⁶⁴ Die Forderungen der Ärzte nach einer systematischen Beobachtung der kindlichen Entwicklung wurden seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts immer lauter. „Zahlreiche ‚Experten‘ – Ärzte, Lehrer, Schriftsteller und Psychologen – begannen, aktiv einen neuen Typus der ‚bewussten‘, ‚professionellen‘ Mutter zu kreieren.“¹⁶⁵

¹⁶⁰ Preyer, William T. (1882): *Die Seele des Kindes: Beobachtungen über die geistige Entwicklung des Menschen in den ersten Lebensjahren*, Leipzig.

¹⁶¹ Die Übersetzung von Preyer Tagebuch ins Russische erfolgte 1891, die deutsche Originalfassung verbreitete sich jedoch schon früher unter Experten und an der Kinderforschung interessierten Laien. Zu Preyers Einfluss auf die Elternbewegung im späten Zarenreich siehe Nikol'skaja, A. A. (1983): „Značenie rabot V. Prejera dlja razvitiya detskoj psichologii.“ In: *Voprosy psichologii*, 3, S. 143-148.

¹⁶² Haeckel, Ernst (1874): *Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen (Keimes- und Stammesgeschichte)*, Leipzig, S. 704.

¹⁶³ Richter; Wagner (2003): „Lebensbild und Verdienste des Physiologen William Thierry Preyer (1841–1897) in Forschung und Lehre.“ In: *Medizinische Ausbildung*, 20, S. 128-132, hier S. 131.

¹⁶⁴ CGIA SPb F. 2192., Op. 1. D. 10, zit. nach Mitsyuk, N. A. (2015): „Roditel'skij dnevnik – važnyj istočnik reprezentacii istorii sem'i, materinstva i detstva v dorevoljucionnoj Rossii.“ In: *Vestnik Permskogo Universiteta*, 4 (31), S. 56-63, hier S. 56.

¹⁶⁵ Ebd., S. 58.

Der russische Psychologe Nikolaj Lange richtete im Jahr 1892 einen Auftrag an die Eltern:

Es wäre äußerst wünschenswert, dass sich die Gewohnheit, (monatlich) solche Kalender (und seien es nur kurze Eintragungen) sowie kleine Wörterbücher der kindlichen Sprache zu führen, weiter verbreitet. Derartige Aufzeichnungen wären in zweierlei Hinsicht nützlich: erstens für die Eltern selbst, weil man auf diese Weise lernt, sein Kind genau zu beobachten und dessen Seelenleben richtig zu verstehen; und zweitens für die weitere Entwicklung einer wissenschaftlichen Psychologie des Kindes.¹⁶⁶

Im selben Jahr veröffentlichte der berühmte russische Arzt und Publizist Vladimir Žuk das Buch *Mutter und Kind (Mat' i ditja)* mit einem Anhang, dem er den Titel *Tagebuch einer Mutter (Dnevnik materi)* gab.¹⁶⁷ Im diesem Tagebuch stellte er die Normen der physiologischen Entwicklung des Kindes dar, begleitet von Fragen an die Mütter. Allerdings waren diese Fragen zu anspruchsvoll, und der Fragekatalog konnte deshalb von medizinisch nicht versierten Müttern nur mit Mühe ausgefüllt werden.

Die erste große russische Veröffentlichung eines Vätertagebuchs erfolgte 1914 unter der Betreuung des Psychologen Alexander Nečaev (1870–1948). In dem Buch *Mein Kind (Moj rebenok)* stellte Anatolij Feliksovič Levonevskij die Aufzeichnungen vor, die er während der ersten vier Lebensjahre seines Sohnes über dessen Entwicklung gemacht hatte.¹⁶⁸ Im Vorwort erklärte der Autor, dass er sich bei der Aufzeichnung der Beobachtungen die Tagebücher des deutschen Ehepaars Clara

¹⁶⁶ „В высшей степени желательно, чтобы привычка вести подобные календари (хотя бы самые краткие), равно как маленькие словари детских слов (помесячно), получили большее распространение. В двояком отношении полезны были бы подобные записи: во-первых, для самих родителей, ибо таким образом можно научиться точно наблюдать своего ребенка и правильно объяснять его психическую жизнь; а во-вторых, для дальнейшего развития научной психологии дитяти.“ Lange, Nikolaj (1892): *Duša rebenka v pervye gody žizni, Sankt Petersburg*, S. 53.

¹⁶⁷ Žuk, Vladimir N. (1892): *Ditja. Dnevnik materi. Albom dlja zapisi nabljuenij nad fizičeskim razvitiem rebenka. Pervye tri goda žizni*, Sankt Petersburg.

¹⁶⁸ Levonevskij, Anatolij F. (1914): *Moj rebenok. Nabljudenija nad psichičeskim razvitiem mal'čika v tečenie pervych četyrech let ego žizni*, Sankt Petersburg. Die Beobachtungen der ersten drei Jahre wurden ursprünglich in der Zeitschrift *Russische Schule (Russkaja škola)* in den Jahren 1909, 1911 und 1912 veröffentlicht.

und William Stern zum Vorbild genommen habe.¹⁶⁹ Dem Beispiel der Sterns folgend, verzichtete er auf den „Schematismus“, den er unter anderem in den Arbeiten von Preyer beobachtet hatte, und versuchte stattdessen, das Leben der Kinder in seiner Spontaneität einzufangen.¹⁷⁰ Genauso wie die Ehegatten Stern legte er wenig Wert auf die Durchführung von Experimenten oder Tests. Derartige ermüdende Aufgabenstellungen würden Kindern nur schaden, befand er, ohne dass ein Gewinn für die Wissenschaft ersichtlich wäre.¹⁷¹ Stattdessen lieferte er umfangreiche Daten über die Entwicklung der Beweglichkeit, des Gedächtnisses, des Denkens, des Fühlens, der Sprache, des Selbstbewusstseins seines Sohnes und über Kinderspiele. Große Aufmerksamkeit widmete er der Sprachentwicklung, da er auf diesem Gebiet eine klaffende Forschungslücke für die russische Sprache sah. Levonevskijs Tagebuch wurde von Nečaev sehr gelobt. Im Vorwort machte der Psychologe den Leser darauf aufmerksam, dass der Autor des Tagebuchs sich zwar einige subjektive Einschätzungen und Annahmen erlaubt, ansonsten jedoch „seine eigene Meinung“ von den objektiven Daten klar abgegrenzt habe.¹⁷²

Die Ärztin, Pädagogin und Publizistin Avgusta Aleksandrovna Dernova-Jarmolenko (1869–1930) kritisierte die subjektive Perspektive der elterlichen Tagebücher. In ihrer 1911 erschienenen Anleitung zur Tagebuchführung forderte sie eine Professionalisierung der Mutterschaft und hielt es für unentbehrlich, dass alle Eltern ein Tagebuch über die Entwicklung ihrer Kinder führten.¹⁷³ Sie bat die Mütter um Zusendung von Kopien ihrer Tagebücher, die nach bestimmten Regeln verfasst werden sollten. So verlangte sie etwa von den Eltern, die regelmäßigen Aufzeichnungen (mindestens einmal in der Woche) mit der „Präzision eines Fotoapparats“ zu führen

¹⁶⁹ Levonevskij bezieht sich hier auf zwei Monografien des Ehepaars: Stern, Clara; Stern, William (1907): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig; Dies. (1909): *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*, Leipzig.

¹⁷⁰ Zu Unterschieden in der Beobachtungsmethode von Preyer und Stern siehe Hoppe-Graff, Siegfried; Kim, Hye-On (2012): „Von William T. Preyer zu William Stern: Über die Durchführung und Nutzung von Tagebuchstudien in den Kindertagen der deutschen Entwicklungspsychologie.“ In: *Journal für Psychologie* 15 (2): <https://journal-fuerpsychologie.de/article/view/129>. (abgerufen am 22.07.2022)

¹⁷¹ Levonevskij, S. 8.

¹⁷² Ebd., S. 3.

¹⁷³ Dernova-Jarmolenko, Avgusta (1911): *Dnevnik materi: Knižka dlja sist. nabljudenij i zapisej nad teles. i dušev. razvitiem rebenka*, Moskau, S. 1.

und nur Beobachtungen zu notieren, die das Verhalten des Kindes in dessen natürlicher Umgebung dokumentierten. Die Wahrhaftigkeit der Erzählung sollte bei der Wiedergabe der Beobachtungen im Vordergrund stehen.¹⁷⁴

Die erste experimentelle Studie an Schulkindern führte in Russland der Psychiater und Kriminologe Ivan Alekseevič Sikorskij (1842–1919) (womöglich noch im Jahr 1873) durch und publizierte 1879 die Ergebnisse dieser Reihenuntersuchung zur Ermüdungsrate der Schüler bei der Erledigung schriftlicher Aufgaben.¹⁷⁵ Nach dem Erscheinen von Preyers Tagebuch publizierte Sikorskij 1884 eine eigene Untersuchung zu Entwicklungsprozessen in der frühen Kindheit.¹⁷⁶ 1891 übersetzte er Preyers Tagebuch ins Russische.¹⁷⁷ Im Jahr 1901 erschien sein Buch *Die Seele des Kindes (Duša rebenka)*, in dem er die Phasen der physiologischen und psychologischen Entwicklung des Kindes beschrieb.¹⁷⁸ Eine zweite überarbeitete Auflage folgte im Jahr 1909, und 1911 erschien bereits die dritte Auflage.¹⁷⁹ In der überarbeiteten Ausgabe bezog sich Sikorskij stärker als zuvor auf Haeckels biogenetisches Grundgesetz und übernahm dessen These von der Parallelität zwischen Ontogenese und Phylogenese. Ausgehend von der Annahme, dass der menschliche Embryo im Verlauf seiner Genese die phylogenetischen Entwicklungsschritte der menschlichen Gattung rekapituliert, widmete er ein ganzes Kapitel der Beschreibung des Nervensystems der Tiere, um zugleich damit Aufschluss über das Nervensystem des Kindes zu gewinnen. Die Unterentwicklung psychischer Funktionen beim Kind deutete Sikorskij als Verharren auf einer tierischen Entwicklungsstufe. Seine Ausführungen illustrierte er mit Abbildungen von

¹⁷⁴ Ebd., S. 5; Vgl. auch Mitsyuk, „Roditel'skij dnevnik“, S. 59.

¹⁷⁵ Sikorskij, Ivan (1879): „O javlenijach utomlenija pri umstvennoj rabote u detej škol'nogo vozrasta.“ In: *Zdorov'e*, 104, zit. nach ders. (1900): *Sbornik naučno-literaturnych statej po voprosam obščestvennoj psichologii, vospitanija i nervno-psihičeskoj gigieny, v 5-ti knigach. Kniga tret'ja (Stat'i po voprosam nervno-psihičeskoj sistemy)*, Kiev, Har'kov, S. 32-42. Das genaue Jahr der Durchführung der Studie ist nicht endgültig geklärt. Siehe dazu Menžulin, Vadim (2004): *Drugoj Sikorskij. Neudobnye stranicy istorii psichiatrii*, Kiev, S. 125.

¹⁷⁶ Sikorskij, Ivan A. (1884): *Vospitanie v vozraste pervogo detstva*, Sankt Petersburg.

¹⁷⁷ Vgl. Menžulin, *Drugoj Sikorskij*, S. 164.

¹⁷⁸ Sikorskij, Ivan (1901): *Duša rebenka. S kratkim očerkom dal'nejšej évoljucii*, Sankt Petersburg.

¹⁷⁹ Ders. (1911): *Duša rebenka. S kratkim opisaniem duši životnyh i duši vzroslogo čeloveka*, Kiev.

„Idioten“.¹⁸⁰ Bis 1900 beschäftigte sich Sikorskij in seinen Aufsätzen vor allem mit dem Umgang mit verhaltensauffälligen Jugendlichen.¹⁸¹ Auch hier bezog er sich auf die bio-psychozialen Theorien seiner Zeit und erklärte anormale Verhaltensmuster mit degenerativen Erscheinungen des Nervensystems. Zugleich behauptete er, dass sich die familiär bedingte Degeneration mit den Mitteln der psychischen Hygiene und guter Erziehung abschwächen oder gar rückgängig machen ließe.¹⁸²

Eine ähnliche Sicht auf die Erziehung krimineller Jugendlicher vertrat der Psychiater Dmitrij Andreevič Dril' (1846–1910). In seiner Dissertation *Die minderjährigen Verbrecher (Maloletnie prestupniki)*¹⁸³ führte Dril' die Verhaltens-, ‚Defekte‘ und - ‚Anormalitäten‘ des typischen Verbrechers auf schlechte Erbanlagen zurück. Dabei verwies er vor allem auf die gängigen Degenerationstheorien von Morel, Lombroso und Maudsley, um seine Überzeugung zu untermauern, dass es sich hier um eine sukzessive Entartung innerhalb familiärer Linien handle. Zum gleichem Zweck bezog er Fallbeispiele aus russischer Literatur mit ein und empfahl unter anderem die „sorgfältige“ Lektüre Tolstojs, insbesondere seiner Trilogie *Kindheit-Knabenjahre-Jünglingsjahre*. Die Darstellungen der kindlichen Charaktere im ersten Teil der Trilogie zeigen laut Dril', dass eine stärkere Ausprägung des Organischen im Charakter eines („vergleichsweise normalen“) Individuums die rationalen Anteile und somit das rational-regulative System der Psyche unterdrücke. Diese besondere Veranlagung betrachtete er als Ursache für die später fortschreitende Verhaltensdeviation bei betroffenen Individuen. Ein ähnliches Phänomen ließe sich zudem bei den „primär-schwachsinnigen“ Individuen

¹⁸⁰ Ebd., S. 33, 59.

¹⁸¹ Vgl. Bd. 2 seiner Sammelausgabe. Sikorskij, Ivan A. (1899): *Sbornik naučno-literaturnych statej po voprosam obščestvennoj psichologii, vospitanija i nervno-psihičeskoj gigieny, v 5-ti knigach. Kniga vtoraja (Stat'i po voprosam vospitanija)*, Kiev, Har'kov.

¹⁸² „Правильное воспитание может явиться одним из могущественных средств, способных исправить характер и тем, до известной степени, ослабить разрушительное действие дегенеративного начала.“ „Eine gute Erziehung kann eines der wirksamsten Mittel zur Verbesserung des Charakters sein und damit die zerstörerische Kraft degenerativer Anlagen bis zu einem bestimmten Grad zurückdrängen.“ Sikorskij, *Sbornik*, Bd. 2. S. 129.

¹⁸³ Dril', Dmitrij (1884/1888): *Maloletnie prestupniki. Ėtjud po voprosu o čelovečeskoj prestupnosti, ee faktorach i sredstvach bor'by s nej*, Bd. 1-2, Moskau.

beobachten, derer Charaktere durch die Überbetonung bestimmter Triebanteile eine entsprechende stark ausgeprägte „moralische Kolorierung“ erhielten.¹⁸⁴ Das Kind erhält hier die Funktion einer Verschränkungsfigur, die eine Verbindung von kausalem und analogem Denken erlaubt und für Dril's Theorie der Entstehung der Kriminalität eine ausschlaggebende Bedeutung gewinnt.¹⁸⁵

Auch wenn Kriminalität nach Dril's Auffassung vor allem organische Ursachen hat, räumte er ein, dass eine richtige Erziehung die Auswirkung schlechter Anlagen mildern könne:

Sie [die Erziehung] kann und soll als Summe äußerer modifizierender Einflüsse die verschiedenen Triebe und Neigungen entweder in größtmöglichem Maße verstärken oder im Gegenteil in größtmöglichem Maße abschwächen und manche von ihnen sogar ganz eindämmen. [...] Eine solche sorgfältige und wachsame Erziehung [...] ist besonders notwendig für den Erzieher lasterhafter und straffälliger Kinder, bei denen die natürlichen, schlechten Triebe meist so stark ausgeprägt sind, dass sie ohne fremden Einfluss völlig von ihnen beherrscht werden.¹⁸⁶

Diese ersten großen Untersuchungen von Sikorskij und Dril' erfreuten sich großer Popularität und führten zur Entstehung der Einflussmöglichkeiten für russische Psychiater im Bereich der Kinderpolitik, insbesondere der Kinderkriminalität.¹⁸⁷

¹⁸⁴ „У первично-слабоумных непропорционально развитые те или иные особенности инстинктивной стороны резко окрашивают весь характер субъекта в тот или иной определенный нравственный цвет.“ Dril', *Maloletnie*, Bd. 2, S. 23f., Fn. 51.

¹⁸⁵ Zur Problematik der Verbindung von kausalen und analogischen Denkformen im russischen Degenerationsdiskurs vgl. Nicolosi, *Degeneration*, hier insb. Kapitel Vi.1. *Analogie, Kausalität, Narration. Atavismus und Degeneration in Kriminalanthropologie und Psychiatrie*, S. 249-271.

¹⁸⁶ „Оно [воспитание], как сумма внешних изменяющих влияний, может и должно или усилить до возможного maximum'a, или, напротив, ослабить до возможного minimum'a различные влечения и склонности и даже вовсе парализовать некоторые из них. [...] Такое тщательное и бдительное воспитание [...] особенно необходимо иметь в виду воспитателю порочных и преступных детей, в которых обыкновенно так сильны прирожденные дурные влечения, без чужого противодействия всецело господствующие над ними и вполне порабащующие их.“ Dril', *Maloletnie prestupniki*. Bd. 2, S. 83f.

¹⁸⁷ Dmitrij Dril' wirkte seit 1890-er Jahre als Experte für die Regierung in Fragen der Kinderkriminalität. In den 1910-er Jahre wurden die Psychiater regelmäßig angefragt, um bei Erstellung der Maßnahmen zur Umerziehung der kriminellen Jugendlichen zu beraten.

Die Krise des Schulsystems, die schon Pirogov und Ušinskij thematisiert hatten, spitzte sich gegen Ende des 19. Jahrhunderts weiter zu und führte zur Revision und – nicht zuletzt unter dem Einfluss der Entwicklungspsychologie – zu einer zunehmenden Medikalisierung der Lehrerausbildung. Die Vertreter der Berufsgruppen, die sich professionell mit der Erziehung und Bildung der Kinder und Jugendlichen beschäftigten, fingen nun allmählich an, die Erkenntnisse aus der empirischen Kinderforschung in die Praxis zu übertragen. Unter dem Einfluss der deutschen Schulhygienebewegung¹⁸⁸ wurde an einigen (wenigen) Schulen in Russland die Stelle eines Schularztes eingerichtet. Diese Schulärzte übernahmen fortan medizinische Aufgaben, etwa die Überwachung der Hygienevorschriften und die Kontrolle der Gesundheit der Schüler. Da es den Schulärzten an Kenntnissen über die Psychologie des Kindes fehlte, stellten sich schon bald Zweifel an ihrer Eignung ein, die Entwicklung der Schulkinder angemessen zu begleiten. Denn inzwischen erwartete man von ihnen neben ihrer medizinischen eigentlich auch die psychologische Expertise über die geistige Leistungsfähigkeit der Schüler.¹⁸⁹

Viel mehr Autorität erlangten die Ärzte auf dem Gebiet der ‚kindlichen Defektivität‘, das heißt der medizinisch-pädagogischen Arbeit mit geistig behinderten Kindern. Besonders hervorragen haben sich auf diesem Gebiet die Ärzte Ivan Vasil’evič Maljarevskij (1846–1915) und Vsevolod Petrovič Kaščenko (1870–1943). Während der ältere der beiden sich bei den Kindern, die in seine Obhut gegeben wurden, zur Erklärung der Entwicklungsdefizite auf die Degenerationstheorien fokussierte, war der Jüngere überzeugt, dass die mentalen Probleme vor allem aus schwierigen Lebensumständen und mangelnder Erziehung resultierten. Diese theoretischen Differenzen führten dazu, dass die Kinder an den Sanatorien, die von den beiden Ärzten eingerichtet wurden, auch anders betreut und erzogen wurden. Maljarevskij hielt es für wichtig, den genauen Zeitpunkt festzustellen, an dem sich die Erkrankung eines Kindes zu zeigen begann, um ab diesem Zeitpunkt geeignete

¹⁸⁸ Vgl. Müller-Dietz, Heinz (1995): *Ärzte zwischen Deutschland und Russland: Lebensbilder zur Geschichte der medizinischen Wechselbeziehungen*, Stuttgart, S. 123-31.

¹⁸⁹ Vgl. Byford, Andy (2006): „Professional Cross-Dressing: Doctors in Education in Late Imperial Russia (1881–1917).“ In: *Russian Review*, 65, S. 586-616, hier S. 604f.

Gegenmaßnahmen einzuleiten.¹⁹⁰ Der progressiv gesinnte Kaščenko entwickelte ein Programm, das verschiedene beschäftigungs- und ergotherapeutische Maßnahmen miteinschloss und keine Zwangsmaßnahmen vorsah.¹⁹¹ Auch wenn sich die pädagogisch-kuratorischen Ansätze unterschieden, unterstützten beide Ärzte den Prozess der Annäherung zwischen Pädagogik und Medizin, der sich zu dieser Zeit bereits auch in anderen Ländern vollzog.

Die zunehmende Medikalisierung und Biologisierung der Pädagogik hatte zur Folge, dass sich einige Experten auf dem Gebiet der Kinderforschung in neue Forschungs- und Arbeitsbereiche vorwagten. Der Begriff der Pädologie fiel dabei nicht zufällig: Er erlebte zu dieser Zeit in Europa gerade seine Blütezeit. Am Anfang der russischen pädologischen Bewegung stehen zwei selbständige Forschungsrichtungen: Einerseits handelte es sich um die verstärkte Anwendung empirischer und experimenteller Methoden in der pädagogischen Praxis. Andererseits bildete sich innerhalb der russischen physiologischen Schule eine Richtung heraus, die sich dem Studium der Reflexe bei Kindern widmete. Beide Richtungen der Kinderforschung orientierten sich an westlichen Vorbildern und sahen sich als Teil der internationalen pädologischen Bewegung. Die wissenschaftlichen Programme wurden von ihren Begründern, dem Psychologen Alexander Nečaev und dem Mediziner Vladimir Bechterev, formuliert und umgesetzt. Ihre frühen Erfolge verdankt die Bewegung aber nicht zuletzt dem politischen Kontext, in dem die neue Wissenschaft entstehen konnte.

II.4.2. Empirische und experimental-psychologische Kinderforschung in Russland um 1900

Eine entscheidende Rolle bei der Popularisierung der experimentellen Pädagogik und der pädagogischen Psychologie in Russland spielte der Pädagoge und

¹⁹⁰ Ebd., S. 609.

¹⁹¹ Zamskij, Chananič S. (1995): *Umstvenno otstalye deti: Istorija ich izučenija, vospitanija i obučenija s drevnich vremen do serediny XX veka*, Moskau, S. 264f.

Psychologe Aleksandr Nečaev (1870–1948).¹⁹² Nečaev lehrte seit 1897 als Privatdozent an der Sankt Petersburger Universität Geschichte der Psychologie und arbeitete gleichzeitig an seiner Dissertation zur philosophischen Psychologie von Johann Friedrich Herbart.¹⁹³ Während seiner Studienreise nach Europa, die er 1898 unternahm, änderten sich seine Ansichten über die Psychologie als wissenschaftliche Disziplin. Seine Erfahrungen im Labor von Wilhelm Wundt und seine Zusammenarbeit mit Alfred Binet und Ernst Meumann motivierten ihn zu einem Richtungswechsel. Er wandte sich nach seiner Rückkehr von der klassischen Psychologie ab und begann, experimentelle Psychologie an der Sankt Petersburger Universität zu unterrichten. Nečaevs Betreuer und Kollegen reagierten feindselig auf dessen Hinwendung zum Experiment in der Psychologie. Als er 1901 seine Dissertation unter dem Titel *Die moderne experimentelle Psychologie in Verbindung mit Fragen des Schulunterrichts (Sovremennaja éksperimental'naja psichologija v ee otnošenii k voprosam škol'nogo obučenija)*¹⁹⁴ vorlegte, wurde sie von seinem Betreuer Aleksandr Vvedenskij (1856–1925) abgelehnt. Nečaev setzte trotzdem seine experimentellen Arbeiten fort und eröffnete 1901 am *Pädagogischen Museum* in Sankt Petersburg ein eigenes Laboratorium für experimentelle pädagogische Psychologie. Das Laboratorium wurde von privaten Geldgebern großzügig finanziert und mit neuesten Messapparaten ausgestattet.¹⁹⁵ Die pädologische Abteilung des Museums und das zugehörige Laboratorium sollten nach dem Vorbild des *Pädologischen Instituts* von G. Stanley Hall aufgebaut und zu einem Bindeglied

¹⁹² Vgl. Romanov, Aleksej A. (1996): *A. P. Nečaev: U istokov éksperimental'noj pedagogiki*, Moskau, S. 17.

¹⁹³ Den Namen des deutschen Pädagogen Johann Friedrich Herbart (1776-1841) verbindet man mit der Entstehung der wissenschaftlichen Didaktik und Pädagogik. In seinem *Umriss pädagogischer Vorlesungen* lieferte Herbart eine Begründung zur Verwissenschaftlichung der Erziehungs- und Lernprozesse. Herbart, Johann F. (1851): „Umriss pädagogischer Vorlesungen.“ In: *Sämtliche Werke*, hrsg. v. G. Hartenstein, Bd. 10, J. F. Herbart's Schriften zur Pädagogik, Leipzig, S. 185-341. Herbart gelang die Formalisierung der Pädagogik durch deren Mathematisierung: Ders. (1822) *Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden*, Königsberg; Ders. (1824/1825): *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, Bd. 1-2, Königsberg. Diese Schriften begründen den Anfang desjenigen Prozesses, den man als Mathematisierung der pädagogischen Psychologie bezeichnen kann.

¹⁹⁴ Nečaev, Aleksandr (1901): *Sovremennaja éksperimental'naja psichologija v ee otnošenii k voprosam škol'nogo obučenija*, Sankt Petersburg.

¹⁹⁵ Vgl. Romanov, A. P. Nečaev, S. 6.

zwischen Wissenschaft, praktizierenden Experten und der breiten Öffentlichkeit werden. Als der Museumsdirektor Apollon Nikolaevič Makarov (1840–1917) am 28. Februar 1904 die pädologische Abteilung eröffnete, erklärte er, die Aufgabe der neuen Einrichtung sei ein „allseitiges Kennenlernen des Menschen als Objekt der Erziehung“.¹⁹⁶

Nečaev organisierte 1904 in Sankt Petersburg die ersten *Pädologischen Kurse*, die sowohl für Lehrer, Erzieher und Mediziner als auch für pädagogisch interessierte Laien offen waren. Mehrere renommierte Psychologen und Pädagogen hielten dort Vorlesungen und erteilten praktischen Unterricht. Sie sahen ihren Auftrag in der Bekanntmachung von Lehrkräften mit praktischen Techniken zur Untersuchung individueller Besonderheiten in der seelischen und physischen Entwicklung von Schülern sowie in der Sammlung von streng überprüfem Faktenmaterial, das für die Beantwortung von Fragen zur richtigen Organisation schulischer Angelegenheiten erforderlich war.¹⁹⁷

Nečaev selbst entfaltete neben der Arbeit an den *Pädologischen Kursen* eine außerordentlich lebhaftige Tätigkeit als Dozent und Lektor. Er reiste durch zahlreiche Städte Russlands, bis nach Sibirien, und hielt dort an Schulen für Lehrer und Eltern Vorträge über die Experimentalpädagogik.¹⁹⁸ Unter der Betreuung von Nečaev wurde das erste Elterntagebuch in Russland veröffentlicht (vgl. Kap. II.4.1.).

Auf sein Bestreben hin versammelten sich zudem 1906 in Sankt Petersburg 436 an Kinderforschung interessierte Fachleute zum *Ersten Allrussischen Kongress für pädagogische Psychologie*. Während der fünftägigen Veranstaltung wurden 35

¹⁹⁶ o. V. (1914): „Vsestoronnee znakomstvo s čelovekom, kak predmetom vospitaniija.“ In: Barskov Jakov L. u.a. (Hg.) *Pedagogičeskij muzej voenno-učebnych zavedenij 1864–1914*, Sankt Petersburg, S. 130.

¹⁹⁷ „Ознакомление педагогов с практическими приемами исследования индивидуальных особенностей душевного и физического развития учащихся и собирание строго проверенного фактического материала, необходимого для решения вопросов, связанных с правильной постановкой школьного дела.“ Konošov, Michal I. (1913): *Laboratorija éksperimental'noj pedagogičeskoj psichologii pri pedagogičeskom muzeje voenno-učebnych zavedenij. Vyp. II. Dejatel'nost' laboratorii za pervoe desjatiletie 1901–1911*, Sankt Petersburg, S. 5.

¹⁹⁸ Vgl. Romanov, A. P. *Nečaev*, S. 8.

Referate vorwiegend zu Themen der experimentellen Pädagogik und der Pädologie gehalten. Zu den Teilnehmern des Kongresses zählten außer Nečaeв sein Vorgesetzter, der Direktor des *Pädagogischen Museums* General Apollon Makarov, der Kriminologe Dmitrij Dril', der Kinderarzt Nikolaj Gundobin und die Physiologen Ivan Tarchanov und Vladimir Bechterev. Am letzten Tag des Kongresses unterbreitete Bechterev den Vorschlag, ein *Psycho-Neurologisches Institut* zu gründen, um die Psychologie als eigenständige Disziplin zu etablieren, die für viele andere Wissensbereiche eine sehr große praktische Bedeutung habe. Trotz ihrer hohen Relevanz für die Gesellschaft sei die Psychologie in den Lehrplänen der Universitäten untervertreten und verfüge über keinen eigenen Lehrstuhl. Von der Einrichtung eines *Psycho-Neurologischen Instituts* könnten indes viele Wissensbereiche – Pädagogik, Kriminalpsychologie, Psychopathologie, Soziologie und Geschichte – profitieren. Im Anschluss an seinen Vortrag unterbreitete Nečaeв den Anwesenden einen alternativen Vorschlag. Er hielt Bechterevs Projekt zur Einrichtung eines *Psycho-Neurologischen Instituts* für wenig sinnvoll. Stattdessen wollte er ein *Pädologisches Institut* ins Leben rufen, um Psychologen, Pädagogen und Ärzte zusammenzubringen. Bechterev begegnete diesem Vorschlag mit dem Argument, dass die Pädologie für Psychologen womöglich nicht attraktiv genug sei, weil sie die psychologische Forschung auf ein engeres Gebiet reduziere. Nečaeв dagegen war der Meinung, dass das verbindende Moment eines solchen Instituts nicht im Bereich der Psychoneurologie, sondern der Pädologie liegen solle:

Die Wissenschaft erfordert natürlich eine Bündelung der Kräfte. Sie erfordert aber auch Klarheit bezüglich der Aufgabenstellung. Wladimir Bechterew ruft alle Neurologen, Psychologen und Pädagogen zur Einigkeit auf. Auch ich rufe zur Einigkeit auf, aber nicht nur sie (o.g. Experten, V.Sh.), sondern alle, die an der wissenschaftlichen Klärung der pädologischen Grundlagen der Pädagogik arbeiten. Jede Vereinigung braucht ihren eigenen Slogan, und dieser sollte in diesem Fall nicht „Psychoneurologie“, sondern „Pädologie“ oder „Pädagogische Psychologie“ lauten.¹⁹⁹

¹⁹⁹„Конечно, наука требует объединения сил. Но она же требует и определенности в постановке задач. В. М. Бехтерев призывает к единению всех неврологов, психологов и педагогов. Я тоже зову к единению, но не только их, а всех, кто научно работает над выяснением педологических основ педагогики. Всякое единение должно иметь свой

Die Differenz zwischen beiden Positionen lag vor allem darin, dass der Psychoneurologe Bechterev die Pädologie als Teil einer breit gefassten psychologisch-neurologischen Forschung sah. Nečaev wollte dagegen die Pädagogik auf eine wissenschaftliche Grundlage stellen: Die Pädagogik sollte aus einer geisteswissenschaftlichen Disziplin zu einer exakten Wissenschaft werden. Dieses Ziel wollte er durch Verbindung von verschiedenen interdisziplinären Ansätzen und dem Einsatz von wissenschaftlichen Methoden – des Experiments und der empirischen Beobachtung – erreichen.

Die unterschiedlichen Positionen, die Nečaev und Bechterev vertraten, wurden zu zwei alternativen Modellen in der frühen russischen pädologischen Bewegung. Nečaev richtete sein Konzept unmittelbar an den erzieherischen Bedürfnissen der Lehrer aus, die zu seiner primären Zielgruppe bei der Anwendung und Verbreitung der Methoden der experimentellen pädologischen Forschung wurden. Bechterevs elitäres Modell versprach dagegen nur wenigen psychologisch vorgebildeten Experten einen Zugang zur Forschung.

Nach der Diskussion zwischen Nečaev und Bechterev auf dem ersten Kongress wurde beschlossen, ein pädagogisches Institut mit dem Schwerpunkt experimentelle Forschung zu eröffnen. Nečaev resümierte die Ergebnisse des Kongresses sehr positiv und freute sich über das Interesse der Teilnehmer an psychologisch-pädagogischen Experimenten: „Von diesem Moment an war der Kampf um die experimentelle Pädagogik nicht mehr nur eine Angelegenheit meines Labors und unserer *Pädologischen Kurse*, sondern eine breite gesellschaftliche Bewegung.“²⁰⁰ Die Bewegung begann sich somit im selben Jahr zu formieren, als die Verordnung „Über die einstweiligen Regeln für Vereine und Verbände“ („O vremennykh pravilach ob obščestvach i sojuzach“) (1906) gesetzlich legitimiert wurde.

лозунг, и таким лозунгом в данном случае должна быть не ‚психоневрология‘, а ‚педология‘ или ‚педагогическая психология‘.“ Zit. nach Balašov, *Pedologija v Rossii*, S. 54.

²⁰⁰„с этого момента борьба за экспериментальную педагогику перестала быть узким делом моей лаборатории и наших Педологических курсов, принимая масштаб широкого общественного движения.“ In: Konorov, Michail I. (1906): *Trudy Pervogo Vserossijskoro s'ezda po pedagogičeskoj psichologii 31 maja–04 ijunja 1906 goda*, Sankt Petersburg, S. 216.

Auf dem zweiten Kongress, der 1909 stattfand, entbrannte eine hitzige Diskussion über die Verwendbarkeit der Ergebnisse der Reihenuntersuchungen an Schulen für die psychologische Forschung. Ein Vertreter der klassischen Psychologie, Georgij Čelpanov (1862–1936), eröffnete die Debatte mit einem Vortrag, in dem er empirische Daten aus Studien an Kindern als „experimentellen Müll“ verriss, womit er die Versammlung in zwei gegnerische Lager spaltete.²⁰¹ Čelpanov konnte zwar den praktischen Nutzen in der Schule durchgeführter psychologischer Experimente erkennen, warnte aber davor, die experimentelle Methode als hinreichend für die Etablierung einer eigenständigen Disziplin zu betrachten. In seiner Vorstellung war das psychologische Experiment nicht mehr als eine Methode, die zwar einen verdienten Platz innerhalb der Psychologie habe, aber allein für die Theoriebildung nicht ausreiche.

Trotz des Widerstandes gegen das psychologische Experiment in Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts konnten die Verteidiger des psychologischen und des pädagogischen Experiments um Aleksandr Nečaev – darunter Lehrer, Eltern, Studierende und unmittelbare Kollegen – eine starke Front gegen die Psychologen um Čelpanov aufbauen. Der Sieg des pädagogischen Experiments über die philosophische Pädagogik manifestierte sich im Titel des dritten pädagogischen Kongresses, der den Namen *Allrussischer Kongress der experimentellen Pädagogik* (1910) trug. Auf dem Kongress wurden neben Besprechungen aktueller Fortschritte russischer Psychologen auf dem Gebiet der experimentellen Psychologie und Pädagogik an russische Verhältnisse adaptierte Versionen des *Binet-Simon Tests* vorgestellt. In der ersten Sitzung des Kongresses präsentierte Anna Šubert (1881–1963) die Ergebnisse ihrer Intelligenzstudie, die sie an 229 Moskauer Schülern im Alter von drei bis neunzehn Jahren durchgeführt hatte. Ihre Untersuchung und ihre originelle Adaptation des *Binet-Simon Tests* für russische Schüler wurden sowohl von russischen als auch von europäischen Kollegen gewürdigt: Ernst Meumann, ehemaliger Habilitand von Wilhelm Wundt, besprach Šuberts Studie und ihre

²⁰¹ Siehe die Niederschrift des Vortrages: Čelpanov, Georgij (1909): „Zadači sovremennoj psihologii.“ In: *Voprosy filosofii i psihologii*, Nr. 99, S. 285-308, hier S. 304, Fn. 1.

Ergebnisse in seinen *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik*.²⁰² Der enge Austausch russischer Forscher mit ihren ausländischen Kollegen und gegenseitige Konferenzbesuche führten zu einem intensiven Wissens- und Methodentransfer und zeugten von der Integration der russischen Kinderforschung in das internationale Wissenschaftssystem.

Die pädologische Forschung formierte sich, als die Theorie eines Parallelismus zwischen den physiologischen und den psychologischen Qualitäten des Menschen zunehmend Verbreitung und Anerkennung fand. Viele Mediziner und Psychologen fanden die Grundlagenforschung im Bereich der Biologie überzeugend, und schon bald zeichnete sich die Tendenz ab, zwischen psychologischen, physiologischen und biologischen Prozessen allenthalben Analogien zu entdecken. Der philosophische Dualismus, den man insbesondere unter Positivisten anprangerte, schien nun überwindbar zu sein. Die Pädologie, die sich als interdisziplinäre Forschungsrichtung bildete, begünstigte diesen Prozess der Überschreitung der ontologischen Grenze, und so wurde die Medikalisierung der Pädagogik und des Schulwesens unter dem Namen der Pädologie verstärkt vorangetrieben. Diese ontologische Grenzüberschreitung hatte überdies zur Folge, dass die Opposition zwischen ‚normal‘ und ‚pathologisch‘ jetzt ebenfalls zusehends an Schärfe verlor. Diese Entwicklung ist auch an den diagnostischen Verfahren ablesbar, die in der pädologischen Praxis Verwendung fanden. Eine zentrale Stellung kam hier dem Intelligenztest zu, der von Pädagogen und Psychologen eingesetzt wurde, um ein Bild von der allgemeinen Entwicklung des betreffenden Kindes zu liefern, und der den Psychiatern dabei half, etwaige psychische Abweichungen zu diagnostizieren.²⁰³

Die russischen Psychologen, Pädagogen und Mediziner beschränkten sich aber nicht darauf, bereits existierende Testverfahren (u.a. von Alfred Binet, Albert Leclère und Sante De Sanctis) an die russischen Verhältnisse anzupassen.²⁰⁴ Sie entwickelten auch neue Tests. Besonders bekannt geworden sind in diesem Zusammenhang die

²⁰² Meumann, Ernst (1913): *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, Bd. 2, Leipzig, S. 251-255.

²⁰³ Vgl. Byford, „Professional Cross-Dressing“, S. 594.

²⁰⁴ Siehe Byford, *Child Science*, S. 121-125.

Testverfahren der zwei Moskauer Ärzte Aleksandr Bernštejn (1870–1922) und Grigorij Rossolimo (1860–1928). Konzeptionell waren die medizinischen den psychologischen Tests sehr ähnlich: Beide waren dazu bestimmt, mithilfe der positivistischen Methoden (Experiment, Beobachtung) eine mathematisch gewonnene ‚Norm‘ abzuleiten, die objektiv und wertfrei sein sollte. Pädagogen und Psychologen übernahmen diese Norm dann als Maßstab, um die Intelligenz und den Entwicklungsstand des betreffenden Kindes zu messen. Die Mediziner wiederum nutzten die Tests, um bei ihren Patienten etwaige pathologische Abweichungen zu diagnostizieren.

Aleksandr Bernštejn behauptete, dass die psychologischen Tests in der Psychiatrie nicht nur eine genauere Diagnose erlaubten, sondern auch für die Beschreibung undefinierbarer Fälle mentaler Unterentwicklung und psychopathologischer Symptome geeignet seien. Allerdings glaubte er nicht, dass man diese mit Hilfe des Tests identifizieren und voneinander abgrenzen könne, sondern dass die Tests es vielmehr gestatten würden, die den beiden Formen psychischer Auffälligkeit zugrundeliegenden mentalen Strukturen zu erkennen, ohne sie dem einen oder anderen Zustand eindeutig zuzuordnen. Bernštejn entwickelte seine Tests zum einen an der *Zentralen polizeilichen Aufnahmestelle für psychisch Kranke (Moskovskij Central'nyj policejskij priemnyj pokoj)*, wo er als Arzt angestellt war. Gleichzeitig machte er ähnliche Experimente an der *Moskauer Pädagogischen Versammlung (Moskovskoe pedagogičeskoe sobranie)*, wo er die geistige Entwicklung von Kindern untersuchte. Er präsentierte die eigens entwickelten Tests sowohl seinen psychiatrischen Fachkollegen als auch dem Publikum bei pädagogischen Versammlungen und Kongressen. Entsprechend wurden sie sowohl von Psychiatern für diagnostische Zwecke eingesetzt als auch von Aleksandr Nečaev in die Sammlung der pädagogischen Tests aufgenommen. Diese doppelte Strategie sorgte für eine rasche Verbreitung der Tests im Medizin- und im Schulbetrieb.

Die Verwendung der gleichen Tests sowohl für medizinische als auch für pädagogische Zwecke verwischte die Grenze zwischen dem ‚Normalen‘ und dem ‚Pathologischen‘. So konnten die schlechten Testergebnisse, die ein Kind erzielte, sowohl als mentale Behinderung wie auch als Ergebnis einer unzureichenden

pädagogischen Betreuung diagnostiziert werden. Die Intelligenztests waren so konzipiert, dass sie die Messung und Bezifferung einzelner mentaler Funktionen (Gedächtnis, Aufmerksamkeit, Suggestibilität) erlaubten. Diese Segmentierung der Persönlichkeit in einzelne mentale Funktionen wurde von Skeptikern schon bald als artifizielle Unterscheidung kritisiert. Die Experimentalpsychologen antworteten darauf, indem sie den Gegenstand ihrer Untersuchungen neu definierten und die einzelnen Tests zu größeren Testeinheiten zusammenfügten, die es gestatten sollten, zu allgemeineren Aussagen über das Fähigkeitsprofil der Probanden zu gelangen. Als Hauptgegenstand der experimentellen Untersuchung figurierte fortan die allgemeine Intelligenz bzw. Begabung (rus. *Odarennost'*), die in ihren einzelnen Aspekten untersucht und anschließend als Einheit gemessen werden sollte. Diese generalisierten Untersuchungen fanden nicht zuletzt großen Anklang, weil sie das Testergebnis der Probanden entweder in Form von Zahlen (IQ) oder Bildern darstellten. Die im Westen entwickelte Zahlenmethode genoss allerdings in Russland zunächst nur geringes Ansehen. Die originär russischen Methoden dagegen stellten das Untersuchungsergebnis graphisch dar und waren deshalb auch für nicht so gut vorgebildete Lehrer und Eltern verständlich.

Große Anerkennung genoss unter russischen Lehrern die ‚Methode des psychologischen Profils‘ (*Metod psichologičeskogo profilja*) des Neurologen Grigorij Rossolimo. Rossolimos Test bestand ebenso wie die anderen Methoden aus Aufgaben, deren (Nicht-)Lösung Aufschluss über den Grad der Aufmerksamkeit, die Auffassungsgabe, das Gedächtnis usw. einer Testperson geben sollte. Die Besonderheit der Untersuchungsmethode bestand darin, dass Rossolimo die Anzahl der Fragen in jedem Testsegment auf zehn beschränkte. Dann wurde die Zahl der korrekten Antworten pro Fragebogen ausgewertet und grafisch abgebildet. Somit erreichte man eine gute Übersicht über die Schwächen und Stärken der jeweiligen Testperson. Das Zickzack-Diagramm, das dabei entstand, offerierte eine Momentaufnahme der mentalen Entwicklung des betreffenden Probanden und gestattete es, die verschiedenen Fähigkeiten dieser einen Person zu vergleichen, jedoch ohne Bezug auf die statistischen Normalwerte. Rossolimos Profil-Methode

wurde in Russland als „Seelenabbild“ („Fotografija duši“)²⁰⁵ begeistert aufgenommen und erfreute sich noch größerer Beliebtheit als die populäre Binet-Simon-Methode.

Rossolimo entwickelte eine kürzere und eine längere Version, die er als „kurzen“ (*kratnij*) bzw. „ganzen“ (*polnyj*) Test bezeichnete. Der „kurze Rossolimo“ eignete sich besonders gut für Massenuntersuchungen und wurde oft in Schulen durchgeführt. Die Anwendung des „ganzen Rossolimo“ war eher bei klinischen Untersuchungen üblich. Kritik am Rossolimo-Test äußerte Georgij Čelpanov, der die Präsentation der Ergebnisse in Form eines Diagramms als problematisch bezeichnete. Denn der auf diese Weise vermittelte Eindruck, dass die verschiedenen mentalen Funktionen – und die je zugehörigen Messwerte – in Korrelation zueinander stünden, sei trügerisch und verdanke sich einzig der visuellen Form der Darstellung. Eine theoretische Begründung für die Korrelation zwischen den einzelnen Werten hingegen fehle völlig. Die gleichzeitige Verwendung des Rossolimo-Tests in klinischen und in pädagogischen Kontexten mache es schwierig, den Untersuchungszweck klar als diagnostisch oder pädagogisch zu definieren, argumentierte er weiter, was die Grenzen zwischen ‚normal‘ und ‚pathologisch‘ immer mehr verwische.²⁰⁶

Als Folge der Uneindeutigkeit wurden die Begriffe aus der Psychopathologie für die Belange der Pädagogik verwendet. So wurden Kinder, die aufgrund pädagogischer Vernachlässigung die Erwartungen der Prüfer nicht erfüllten, als ‚zurückgeblieben‘ oder ‚defektiv‘ bezeichnet, wobei es keine exakte Unterscheidung zwischen diesen Termini gab. Seit 1912 entstanden in den großen und in einigen kleineren Städten Russlands – in Sankt Petersburg, Moskau, Nižnij Novgorod, Samara – Sonderschulen für ‚geistig zurückgebliebene‘ oder ‚defektive‘ Kinder.

Die Bezeichnung ‚defektiv‘ in Bezug auf Kinder findet sich bereits in dem Traktat von Dril’ (1884, 1888), aber die Verbreitung des Begriffs erfolgte erst nach 1908, als Kaščenko in Moskau ein Internat namens *Doktor Kasch’enkos Schulsanatorium für*

²⁰⁵ Vgl. Čelpanov, Georgij (1912): „Ėksperimental’nja psihologija i škola.“ In: *Sbornik statej (Psichologija i škola)*, Moskau, S. 169-207, hier S. 177.

²⁰⁶ Vgl. Byford, „Mental Test“, S. 41.

defektive Kinder (Škola-sanatorij dlja defektivnych detej doktora V. P. Kaščenko) gründete. Unter ‚Defektivität‘ verstand er „diejenigen Zustände bei Kindern, bei denen Defizite in der physischen und psychischen Entwicklung festgestellt werden“.²⁰⁷ Obwohl das *Schulsanatorium für defektive Kinder* einen klaren medizinischen Auftrag hatte, wurden darin keine „Idioten, stark Retardierte oder Epileptiker“ aufgenommen. Unter zweiundzwanzig Kindern, die das Sanatorium beherbergen konnte, waren meistens „Kinder, die leistungsschwach, nervös, schwer disziplinierbar, d.h. faul, leicht erregbar, lethargisch oder hysterisch“ waren.²⁰⁸ Obwohl Kaščenko selbst kein Anhänger der degenerationstheoretischen Erklärungen war, beförderte er durch die Übernahme des Begriffs ‚Defektivität‘ aus dem Degenerationsdiskurs den Transfer zentraler Aspekte der bio-psychozialen Theorien in die sozial-konstruktivistische Pädagogik, derer Grundsätze er selbst vertrat.

Zur Feststellung der ‚Defektivität‘ entwickelten die Ärzte und Erzieher am Kaščenkos *Schulsanatorium* eine neue Testmethodik, die eine Differenzierung zwischen ‚normalen‘ und ‚defektiven‘ Kindern ermöglichte. Als die Moskauer Stadtverwaltung im Jahr 1909 mit der Einrichtung der ersten Sonderklassen an Moskauer Schulen beauftragt wurde, luden die zuständigen Ärzte und Lehrer Kaščenko als Experten in Fragen der kindlichen ‚Defektivität‘ ein.²⁰⁹

Eine wenig präzise Definition des Begriffs ‚Defektivität‘ und die Einstufung dieses diffusen Krankheitsbildes als neurologische Erkrankung begünstigten eine undifferenzierte Verwendung des Begriffs. Die Konzepte der ‚Defektivität‘ und ‚Degeneration‘ wurden oft in einen Zusammenhang gestellt und verwechselt, und Erbfaktoren wurden oft für die Entstehung problematischer psychischer Zustände bei Kindern verantwortlich gemacht. Die Terminologie sowie das Konzept der ‚kindlichen Defektivität‘ überdauerten den Machtwechsel im Jahr 1917: Kaščenko

²⁰⁷ „те состояния детей, при которых обнаруживаются недостатки физического и психического развития.“ Zamskij, *Umstvenno otstalye deti*, S. 262.

²⁰⁸ „детей малоуспевающих, нервных, трудных в воспитательном отношении: ленивых, возбудимых, вялых, истеричных“, zit. nach ebd.

²⁰⁹ Ebd., S. 267.

behielt seine Expertenposition in Bezug auf die Behandlung ‚defektiver‘ Kinder und begann eine erfolgreiche Karriere unter der neuen Regierung.

II.4.3. Die Russische Physiologische Schule und die Kinderforschung

Parallel zu den Entwicklungen der experimentell-pädagogischen Richtung der Pädologie und der Defektologie arbeitete der Neurologe Vladimir Bechterev (1857–1927) an der Realisierung seiner Vision der pädologischen Forschung, die er auf dem *Ersten Allrussischen Kongress für pädagogische Psychologie* (1906) vorlegte. Er vertrat die russische Physiologische Schule und war einer der bekanntesten Neurologen und Psychiater seiner Zeit in Russland und in Europa. Im Unterschied zu Ivan Sečenov (1829–1905), der seine bahnbrechenden Erkenntnisse über die Reflexe in Experimenten an Fröschen gewann, und zu Ivan Pavlov (1849–1936), der vorrangig in Experimentalarbeit an Hunden die Funktionsweisen der Reflexe untersuchte, interessierte sich Bechterev in erster Linie für die Funktionsweisen der menschlichen Psyche.

Bereits als Sechzehnjähriger nahm Bechterev das Studium der Medizin an der renommierten *Militär-Medizinischen Akademie* in Sankt Petersburg auf. Nach seiner Abschlussprüfung im Jahr 1878 erhielt er eine Assistenzstelle an der dem Lehrstuhl des Psychiaters und Neurologen Ivan P. Meržeevskij angeschlossenen Akademie und arbeitete bis 1881 an der Dissertation *Versuch einer klinischen Thermometrie bei einigen Formen von Geisteskrankheiten (Opyt kliničeskogo issledovanija temperatury tela pri nekotorych formach duševnych zabolevanij)*.²¹⁰ Im Herbst 1881, nach der erfolgreichen Verteidigung seiner Doktorarbeit, sicherte er sich eine Stelle als Privatdozent an der gleichen Arbeitsstätte. 1884–1885 hielt sich der junge Mediziner zu Forschungszwecken im europäischen Ausland auf. In Leipzig studierte er Neurophysiologie bei Carl Ludwig und Paul Emil Flechsig und sammelte Erfahrungen im Labor von Wilhelm Wundt. In Wien und Berlin besuchte er die Psychiater Theodor Hermann Meynert und Karl Westphal. Bei dem Berliner Physiologen Emil

²¹⁰ Bechterev, Vladimir M. (1881): *Opyt kliničeskogo issledovanija temperatury pri nekotorych formach duševnych zabolevanij*, Sankt Petersburg, MMA, Diss.

Du Bois-Reymond verschaffte er sich einen Einblick in die Organisation einer Klinik für psychisch Kranke, in Paris forschte er zusammen mit dem Psychiater Jean-Martin Charcot. Die Arbeit mit den bedeutendsten Physiologen und Neurologen seiner Zeit bestätigte ihn in seinem Vorhaben, eine neue ‚Objektive Psychologie‘ zu entwickeln, die im Unterschied zur damals philosophisch ausgerichteten Psychologie ausschließlich auf objektiven Methoden basieren sollte. Als Bechterev im Jahr 1885 den Ruf auf einen Lehrstuhl für Psychiatrie an der Universität Kazan Universität annahm, stellte er die Bedingung, dass ihm Mittel zur Einrichtung eines Laboratoriums für experimentelle psychologische Forschung zur Verfügung gestellt würden.

1893 wechselte Bechterev nach Sankt Petersburg, wo er eine Professur für Neurologie und Seelenkrankheiten an seiner Alma Mater annahm. Dort öffneten sich für ihn neue Möglichkeiten zur Popularisierung der ‚Objektiven Psychologie‘. Im Jahr 1896 gründete er die *Zeitschrift für Psychiatrie, Neurologie, experimentellen Psychologie und Hypnotismus (Obozrenie psichiatrii, nevrologii, éksperimental'noj psichologii i gipnotizma)*. Dies war die erste russische Zeitschrift, die den Begriff der ‚experimentellen‘ Psychologie in ihrem Titel führte, und sie wurde bald zur meistgelesenen psychologischen Fachzeitschrift des Landes.²¹¹ 1904 begann Bechterev zusammen mit dem Psychologen und Pädagogen V. S. Serebrennikov (1862–1942) die Herausgabe des *Boten für Psychologie, Kriminalanthropologie und Hypnotismus (Vestnik psichologii, kriminal'noj antropologii i gipnotizma)*, die 1912 in *Bote für Psychologie, Kriminalanthropologie und Pädologie (Vestnik psichologii, kriminal'noj antropologii i pedologii)* umbenannt wurde. Der Namenswechsel erfolgte aufgrund von Bechterevs erstarktem Interesse an der Kinderforschung. Die Zeitschrift wurde zum Sprachrohr des von Bechterev gegründeten *Psycho-neurologischen Instituts*, einer unabhängigen akademischen Einrichtung, die er im Juni 1907 mit dem Ziel der „Entwicklung und Verbreitung der Erkenntnisse im

²¹¹ Vgl. Ostankov, Petr A. (1926): „Professorskaja dejatel'nost' V. M. Bechtereva za period vremeni s 1893 po 1914 god.“ In: *Sbornik posvjaščennyj Vladimiru Michajloviču Bechterevu k 40-letiju professorskoj dejatel'nosti (1885–1925)*, Leningrad, S. XXI–XXVIII, hier S. XXIV.

Bereich der Psychologie und Neurologie sowie der benachbarten Disziplinen“²¹² gründete und im November des gleichen Jahres um das *Pädologische Institut* erweiterte.

In den Jahren 1907–1910 publizierte Bechterev in drei nacheinander erschienenen Bänden sein Werk *Objektive Psychologie*, in dem er die Notwendigkeit einer Reform der ‚metaphysischen‘ Psychologie darlegte und die Ziele der neuen Disziplin so definierte:

Anstelle einer Psychologie, die sich auf die Untersuchung von Bewusstseinsphänomenen beschränkt, unabhängig davon, ob sie unbewusste mentale Phänomene einschließt oder nicht, muss eine objektive Untersuchung der Persönlichkeit treten, die deren äußere Erscheinungsformen einschließt, da diese das Ergebnis früherer Erfahrungen und aktueller äußerer Einflüsse sind. Gleichzeitig müssen auch die biologischen Grundlagen der äußeren Erscheinungsformen der Persönlichkeit untersucht werden.²¹³

Zu den Hauptmethoden der ‚objektiven Psychologie‘ zählten primär das Experiment und die Beobachtung mitsamt den dazugehörenden Verfahren der Registrierung und Aufzeichnung von Daten und derer Auswertung. Die Anwendung naturwissenschaftlicher Methoden zur Erforschung der menschlichen Psyche veränderte die Praxis der Notation und der Registrierung empirisch gewonnener Daten. Zur korrekten Durchführung objektiver Beobachtung wurden spezielle Schemata zum Auswählen der Beobachtungsszene und des Aufschreibens entwickelt sowie eine selbstkritische, disziplinierte Haltung angestrebt, um subjektive Einschätzungen und Interpretationen so weit wie irgend möglich zu vermeiden. Die Verwendung von technischen Apparaten bei der Durchführung von Experimenten und zur Dokumentation der Daten ermöglichte eine Verringerung der menschlichen Einflussnahme, zu der es während der Beobachtung bzw. des Experiments mitunter

²¹² Akimenko, Marina A., Šereševskij, Avgust M. (2002): *Istorija instituta imeni V.M. Bechtereva na dokumental'nych materialach*, Teil 1, Sankt Petersburg, S. 22.

²¹³ „На место психологии, ограничивающейся изучением явлений сознания, будет ли она включать в себя бессознательные психические явления или нет, должно быть поставлено объективное изучение личности, предполагающее изучение внешних проявлений ее деятельности, поскольку они являются результатом прошлого опыта и текущих внешних воздействий. Вместе с тем необходимо изучать также и биологические основы внешних проявлений личности.“ Bechterev, Vladimir (1991): *Ob'ektivnaja psihologija [1907–1910]*, hrsg. v. Vera Kol'cova u.a., Sankt Petersburg, S. 11.

kommen konnte. Zudem wandte sich Bechterev mit seiner ‚Objektiven Psychologie‘ von der physiologischen Psychologie Wilhelm Wundts ab, die um 1900 bereits fest etabliert war. Bechterev war überzeugt, dass die von Wundt popularisierte Methode der Introspektion – womit die Selbstbeobachtung von Versuchspersonen gemeint war – aus der Forschungspraxis verbannt und durch die geschulte Außenbeobachtung vollständig ersetzt werden sollte. In der Introspektion sah er eine Fehlerquelle, die hauptsächlich der Objektivität der Untersuchung schadete.

Die Objektivität der psychologischen Forschung litt nach Bechterevs Überzeugung auch unter der terminologischen Rückständigkeit der zeitgenössischen Psychologie. Um das Fach dieser ‚metaphysischen‘ Begriffe zu entledigen, kreierte Bechterev eigene Termini, die den physiologischen Charakter seiner neuen Disziplin betonten. In der subjektiven Psychologie gebräuchliche Begriffe wie ‚Aufmerksamkeit‘, ‚Gedächtnis‘, ‚Denken‘, ‚Wille‘, oder ‚Gefühle‘ sollten nach Bechterevs Auffassung aus der objektiven Psychologie verbannt werden. Zur Bildung neuer Begriffe, welche psychische Aktivitäten beschreiben sollten, benutzte er überwiegend das Wort *Reflex* in Kombination mit einem weiteren Attribut, welches die Art der Tätigkeit beschreiben sollte. Unter seinen Wortkreationen finden sich Termini wie „reproduktiver Reflex“, „Konzentrationsreflex“, „mimisch-somatischer Reflex“, „persönlicher Reflex“. Die Gesten des Menschen und dessen Sprache verstand er als Äußerungen symbolischer Art und bezeichnete sie als „symbolische Reflexe“.²¹⁴

Die Anhänger der klassischen oder subjektiven Psychologie konnten sich für Bechterevs neurophysiologisches Konzept nicht begeistern. Aber auch Ivan Pavlov (1849–1936), der bekannteste Vertreter der Russischen Physiologischen Schule und Bechterevs Kollege an der *Militärisch-Medizinisch Akademie*, sah Bechterevs experimentelle Forschung sehr kritisch. Pavlov leitete seit 1896 den Lehrstuhl für Physiologie, und Bechterev hatte seit 1893 seine Professur für Neurologie inne.

²¹⁴ Vgl. Stepanova, Ekaterina I. (1991): „Vladimir Michajlovič Bechterev i človekoznanie.“ In: *Vladimir Bechterev, Ob'ektivnaja psihologija*, hrsg. v. Vera Kol'cova, u.a., Sankt Petersburg, S. 261-273, hier S. 264. In der Praxis erwies sich dieser terminologische Neuanfang als sehr umständlich und verringerte eher die Attraktivität von Bechterevs *Objektiver Psychologie*. Vgl. Byford, Andy (2016): „V. M. Bekhterev in Russian child science, 1900s–1920s: ‚Objective Psychology‘/ ‚Reflexology‘ as a Scientific Movement.“ In: *J. Hist. Behav. Sci.*, 52, 99-123, hier S. 106.

Beide Physiologen verfügten über eigene Laboratorien für experimentelle Forschungen. Wie Pavlov führte Bechterev Experimente am motorischen System von Hunden durch, um die Prozesse der Herausbildung der Reflexe zu erforschen. Im Unterschied zu Pavlov scheute Bechterev jedoch nicht davor zurück, Schlüsse aus Tierexperimenten auf die menschliche Psyche zu übertragen, und wurde von Pavlov für „viel zu weitgehende mechanizistische Verallgemeinerungen“²¹⁵ kritisiert.

Pavlov und Bechterev, deren Forschungsbereiche sich oft überschneiden, rivalisierten um die Deutungshoheit in ihrer Wissensdomäne. Nach dem Tod des ‚Vaters der russischen Physiologie‘ Ivan Sečenov im Jahr 1905 kämpften die beiden um den leer gewordenen Platz des Wortführers der russischen Physiologischen Schule. In *Refleksy golovnoho mozga* (1863) beschrieb Sečenov alle Tätigkeiten des Organismus als eine Summe von Antwortreaktionen auf Umwelteinwirkungen. Daran anknüpfend verstand Pavlov unter Reflex „jede Form der Reaktion des Organismus auf Einwirkungen der Umwelt oder auf Reize im Inneren des Organismus“²¹⁶. Die Unterscheidung zwischen ‚unbedingten‘ und ‚bedingten‘ Reflexen findet sich seit 1904 in seinen Publikationen.²¹⁷ In seinen späteren Arbeiten, unter anderem in den *Vorlesungen über die Arbeit der Großhirnhemisphären* (1927), schlug Pavlov vor, die erste Kategorie von Reflexen als ‚angeboren‘, die zweite als ‚erworben‘ zu bezeichnen. Die ‚angeborenen‘ Reflexe seien als für eine ganze Art oder Spezies typische unwillkürliche Reaktionen zu betrachten, während die ‚erworbenen‘ Reflexe ‚individuell‘ seien und beim gleichen Individuum im Laufe der Zeit variieren könnten.²¹⁸ Als „neu erworbene ‚reflektorische‘ Antworten des Organismus, die über die Mitwirkung der Großhirnhemisphären zustande kommen“, seien die

²¹⁵ Pickenhain, Lothar (1998): „Das Schicksal der Pawlowschen Ideen in der UdSSR.“ In: *Gesammelte Werke über die Physiologie und Pathologie der höheren Nerventätigkeit. I. P. Pawlow*, hrsg. v. Lothar Pickenhain, Würzburg, S. 373-408, hier S. 388.

²¹⁶ Ebd.

²¹⁷ Vgl. Lecas, Jean-Claude (2011): „Towards a Conditional History of the Conditional Reflex: Brief Overview.“ In: Barbara Jean-Gaël u.a. (Hg.) *History of the Neurosciences in France and Russia: From Charcot and Sechenov to IBRO*, Paris, S. 103-133, hier S. 103.

²¹⁸ Vgl. Pavlov, Ivan (1927): „Vorlesungen über die Arbeit der Großhirnhemisphären, 1. Vorlesung.“ In: *Gesammelte Werke*, S. 92-105. Vgl. auch die englische Ausgabe dieses Textes: Pavlov, Ivan P. (1928): *Lectures on Conditioned Reflexes: Twenty-Five Years of Objective Study of the Higher Nervous Activity (Behaviour) of Animals*, übers. v. W. Horsley Gantt, New York, S. 25f.

‚bedingten‘ Reflexe auf der Ebene des Cortex angesiedelt.²¹⁹ Dagegen funktionieren ein ‚unbedingter‘ Reflex als ein angeborener Mechanismus und befindet sich auf der subkortikalen Ebene.²²⁰

Bechterev unterschied zwar auch zwischen angeborenen und erworbenen Reflexen, bezeichnete die beiden Varianten aber als jeweils ‚einfache‘ und ‚assozierte‘ Reflexe. Diese Bezeichnung entstammte seinem ‚reflexologischen‘ Konzept, mit dem er sowohl die neurophysiologischen als auch die psychischen Prozesse in ihrer Einheit als physiologische Prozesse beschrieb.²²¹ In seinem Konzept verbanden sich somit die biologischen Veranlagungen eines Individuums mit dessen sozialen Erfahrungen. Bestimmte Assoziationen konnten sich demnach zu einem komplexen ‚Psychoreflex‘ verfestigen, wenn die entsprechende Erfahrung sich mehrmals wiederholte:

Überall dort, wo sich frühere Erfahrungen zeigen, haben wir es nicht mehr mit einem einfachen Reflex zu tun, sondern mit einem Psychoreflex, einem neuropsychischen Reflex im wahrsten Sinne des Wortes. Diese Definition grenzt die eigentlichen neuropsychischen Prozesse scharf von den einfachen Reflexen ab, die keine individuellen früheren Erfahrungen voraussetzen, sondern bei denen es sich um die mechanische Ausführung von Impulsen in eine bestimmte Richtung handelt, die durch langfristige Wiederholung und Vererbung gefestigt wurde. [...] Es gibt natürlich auch solche Reflexe, die als Zwischenformen angesehen werden müssen und teils auf erblicher, teils auf individueller Erfahrung beruhen. Diese Phänomene, die eine Übergangsform zwischen den einfachen Reflexen und der Neuropsychologie darstellen, sollten als Psychoreflexe oder Assoziationsreflexe bezeichnet werden und sind auch Gegenstand der objektiven Psychologie.²²²

²¹⁹ Pickenhain, „Das Schicksal“, S. 389.

²²⁰ Vgl. Lecas, „Towards a Conditional History“, S. 110.

²²¹ Vgl. Bechterev, *Ob'ektivnaja psichologija*, S. 14.

²²² „Всюду, где прошлый опыт дает себя знать, мы имеем уже не простой рефлекс, а психорефлекс, или невропсихику в настоящем смысле слова. Это определение строго отграничивает собственно нервно-психические процессы от простых рефлексов, которые предполагают не бывший ранее индивидуальный опыт, а упрочившееся путем долговременного повторения и передачи по наследству автоматическое проведение импульсов в определенном направлении. [...] Имеются, конечно, и такие проявления деятельности организма, которые должны быть признаны переходными и которые частью основаны на наследственном, частью на индивидуальном опыте. Такие проявления, как переходные между рефлексами и невропсихикой, должны быть названы психорефлексами, или сочетательными рефлексами, и входят также в предмет рассмотрения объективной психологии.“ Ebd., S. 16.

Bechterev bemühte sein Konzept des *assoziierten Reflexes*, um die Gleichwertigkeit der beteiligten neurologischen und psychologischen Prozesse zu betonen, das heißt, um die ‚Objektive Psychologie‘, die er als eine exakte, auf medizinischen Erkenntnissen und beobachtbaren Tatsachen basierende Wissenschaft sehen wollte, aufzuwerten. Die Kinderforschung bot Bechterev eine geeignete Plattform, um die Entwicklung und Popularisierung des Großprojekts ‚Objektive Psychologie‘ voranzubringen. Die Beschäftigung mit dem Phänomen der Objektivität in der psychologischen Forschung ließ bei Bechterev niemals nach. Seit 1912 gab er jedoch die Bezeichnung ‚Objektive Psychologie‘ auf, weil das Wort Psychologie ihm zu metaphysisch erschien, und nannte seitdem seine neue Disziplin ‚Reflexologie‘.

Bechterevs wissenschaftlich gewagte Sprünge und Verallgemeinerungen sind zum Teil dem interdisziplinären Ansatz geschuldet, den er im Zusammenhang mit seiner ‚Objektiven Psychologie‘ verfolgte. Zudem bezweifelte Bechterev, dass es möglich sei, ein Individuum in der Komplexität seiner angeborenen und erworbenen Eigenschaften zu untersuchen und dabei das eine säuberlich vom anderen zu trennen. Angesichts dieser Schwierigkeit machte Bechterev mit Vorliebe unmündige Probanden – psychisch Kranke und kleine Kinder – zum Objekt seiner Forschungen, weil sie in ihrer Entscheidungs- und Mitteilungsfähigkeit eingeschränkt waren und weil ihre Erfahrungen, so glaubte er, ihre angeborenen Qualitäten nicht überlagerten. Daher verwendete er mitunter auch Tiere für seine Forschungen. In der Arbeit mit Kindern sah er zudem die einmalige Möglichkeit, die Genese eines Reflexes oder einer Gewohnheit unmittelbar zu beobachten.²²³

Am *Pädologischen Institut*, das dem *Psychoneurologischen Institut* angeschlossen war, stand „die Erforschung und Erziehung des Menschen von seinen ersten Lebenstagen bis zum Ende des Schulalters“²²⁴ im Zentrum des Geschehens. Außerdem wurde an dem Institut die Herausbildung der Reflexe bei Kindern, die hier unter täglicher Beobachtung standen, auch experimentell sorgfältig nachverfolgt.

²²³ Siehe u.a. seine Berichte zur Arbeit des Pädologischen Instituts: Bechterev, Vladimir (1909): *Ob'ektivnoe issledovanie nervno-psichičeskoj sfery v mladenčeskom vozraste*, Sankt Petersburg; Ders. (1909): *Voprosy vospitanija v vozraste pervogo detstva. V svjazi s postanovkoju ego v pedologičeskom institute*, Sankt Petersburg.

²²⁴ Akimenko, *Istorija instituta*, S. 33.

Daher hatte das *Pädologische Institut* für die Realisierung des von Bechterev vorangetriebenen Großprojekts einer *Objektiven Psychologie* eine strategische Bedeutung. Die Kleinkinder, die zum Teil bereits als Neugeborene in das Institut aufgenommen wurden, wuchsen unter ständiger Beobachtung durch Erzieherinnen auf. Für jedes Kind wurde ein physiologisches, ein pädagogisches und ein psychologisches Tagebuch angelegt. In dem physiologischen Tagebuch wurden die anthropometrischen Veränderungen des kindlichen Körpers vermerkt, die Temperatur, der Puls, die Atmungs- und die Schlafmuster; zudem machte man Notizen zum allgemeinen Wohlbefinden des Kindes. In den pädagogischen Tagebüchern wurden die Reaktionen der Kinder auf pädagogische Maßnahmen festgehalten. Die entwicklungspsychologischen Veränderungen wiederum, die sich an den Kindern feststellen ließen, die anfangs lediglich reflexartig reagierten, bevor sie allmählich auch kognitive Fähigkeiten entwickelten, wurden in den psychologischen Tagebüchern dokumentiert. Um den Gesichtsausdruck, das Bewegungsspektrum und die Lautreaktionen der Kinder auf bestimmte Stimuli einzufangen, verwendete man außerdem fotografische Aufzeichnungsverfahren.²²⁵ Des Weiteren wurden im Labor Experimente durchgeführt, in denen die physischen Reaktionen der Kinder auf äußere Reize, d.h. ihre ‚Reflexe‘ untersucht wurden.

Die Popularisierung der Arbeit des *Pädologischen Instituts* stand hoch oben auf Bechterevs Agenda. Bezeichnend ist in dieser Hinsicht der populärwissenschaftliche Bericht über die experimentelle Arbeit an dem Institut, der in der illustrierten Beilage der konservativen Zeitschrift *Neue Zeit (Novoe Vremja)* 1908 erschien. Sereža Parinkin, „die erste Person [, die] als Objekt der Untersuchung und Erziehung [in dem Institut gelebt hatte]“, wurde dort laut dem Bericht am Eröffnungstag aufgenommen. In der Zeitschrift ist Sereža auf einem „Automatische Aufzeichnung der Atmung“ betitelten Foto zu sehen. In der Bildlegende heißt es:

Am Atemgurt ist ein spezieller, mit Wasser gefüllter Ballon befestigt, der die Schwingungen des Zwerchfells des Kindes auf eine Nadel überträgt, die auf

²²⁵ Bechterev plante auch weitere Aufzeichnungsmedien (Film- und Audiotechnik) zur wissenschaftlichen Kinder-Beobachtung einzusetzen. Siehe Bechterev, Vladimir (1908): „Ob ob“ektivnom issledovanii detskoj psichiki.“ In: *Vestnik psichologii, kriminal'noi antropologii i gipnoza*, 1, 4-17.

einem rotierenden Zylinder mit endlosem Papierband eine ‚Atemkurve‘ aufzeichnet. Selbst die geringste Störung der Atmung des Kindes, aus welchem Grund auch immer, erhöht sofort die regelmäßige Amplitude der „Kurve.“²²⁶

Der Umgang mit unmündigen Probanden, an denen wissenschaftliche Experimente vorgenommen wurden, war im 19. Jahrhundert noch kaum reguliert. In Deutschland wurden auf starken Druck aus der Zivilgesellschaft hin im Jahr 1900 erste *Richtlinien über Menschenversuche* erlassen.²²⁷ Im Russland der Jahrhundertwende dagegen blieb eine Diskussion über die Rechtmäßigkeit wissenschaftlicher Experimente an Kindern vermutlich wegen der Schwäche der dortigen Zivilgesellschaft aus. Auch in dem erwähnten Artikel über das pädologische Institut ist im Zusammenhang mit Sereža Parinkin von einer Bezugsperson nicht die Rede, und es bleibt unklar, ob die Experimente an dem Kind mit Einwilligung der Eltern oder einer Betreuungsperson stattfanden.

Kinder wurden oft als günstige Versuchsobjekte verwendet, wenn keine Erwachsene rekrutiert werden konnten oder Experimente an Tieren keine zufriedenstellenden Antworten auf die jeweiligen Forschungsfragen lieferten. Für Bechterev hatte das Kind als Objekt der Untersuchung jedoch eine spezifische instrumentelle Bedeutung. Mit seiner nach außen hin verlautbarter Sorge um das Wohl des Kindes bzw. um die Rettung der Nation durch die Wissenschaft versuchte er seinem Projekt mehr Bedeutung zu verleihen und private wie öffentliche Geldgeber für seine mannigfaltigen Projekte zu gewinnen.

²²⁶ o.V. (1908): „Usoveršenstvovanie ličnosti.“ In: *Illjustrirovannoe priloženie k gazete „Novoe Vremja“*, 11515, S. 8-10, hier S. 10.

²²⁷ Im ausgehenden 19. Jahrhundert begannen die Kritiker der Schulmedizin in Deutschland gegen die Praxis der Menschversuche zu protestieren. Die Debatte über die Rechtmäßigkeit solcher Experimente führte zum Erlass der „damals weltweit einzigartigen“ Richtlinien über Menschenversuche, die am 29. Dezember 1900 an alle Preußischen Kliniken gingen. Darin untersagte das Kultusministerium „medizinische Eingriffe zu anderen als diagnostischen, Heil- und Immunisierungszwecken [...], wenn es sich um eine Person handelt, die noch minderjährig oder aus anderen Gründen nicht vollkommen geschäftsfähig ist.“ Vgl. Reuland, Andreas (2004): *Menschenversuche in der Weimarer Republik*, Heidelberg, S. 15. Die Richtlinien wurden von fast von allen Bundesstaaten übernommen, was an der experimentellen Alltagspraxis in Deutschland jedoch kaum etwas änderte. Vgl. Ebd., insb. S. 16f. In Bezug auf Versuche an Kindern siehe Ebd. Kap. 3.1. *Pädiatrische Experimente*, S. 46-68.

Die hier abgebildete Szene (Abb. 1) stellt eine Experimentalsituation dar und versinnbildlicht die Prinzipien, von denen Bechterevs Konzept der *Objektiven Psychologie/Reflexologie* geleitet war. Das karg möblierte, sterile Bild mit seiner gleißenden Beleuchtung vermittelt den Eindruck einer klinischen Situation. Der männliche Wissenschaftler kontrolliert ruhig und konzentriert die Bewegungen des Pfeils an dem Aufzeichnungsapparat, der die kleinsten Veränderungen des kindlichen Atems nachzeichnet, ein Anblick, der das Ideal des wissenschaftlichen Arbeitsprozesses beschwört und zugleich des disziplinierten und selbstbeherrschten Forschers, der diesen Apparat bedient.

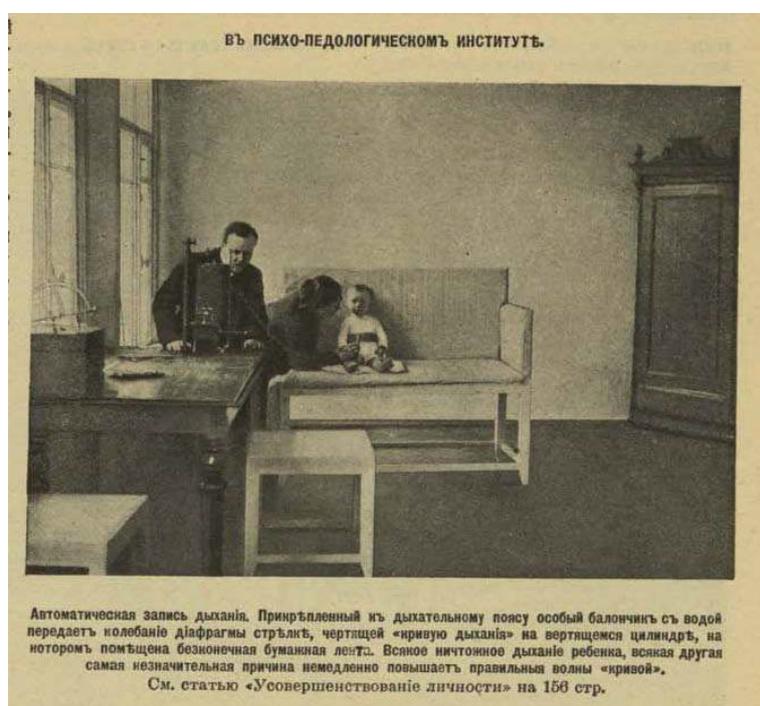


Abbildung 1: Experimentalsituation im Psycho-Pädologischen Institut.
Quelle: „Усовершенствование личности“, S. 10.

Nicht sogleich ins Auge springt der Umstand, dass die Betreuung des Kindes, das wie eine Puppe auf der Bank sitzt, einer durch den Mann halb verdeckten Frau obliegt, die – so die implizite Argumentation des Bildes – mit ihrer Hintergrundarbeit den männlichen Wissenschaftler von etwaigen Ablenkungen entlastet, welche die Objektivität der Untersuchung beeinträchtigen könnten.

Die Messungen von Puls und Atembewegungen mithilfe der ‚graphischen Methode‘ gehörten zum Grundstock der experimentellen Kinderforschung im späten 19. und

zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Aus Bechterevs Sicht waren es ausschließlich somatische Veränderungen, die als ‚objektive Indikatoren‘ für die psychologische Forschung eine Rolle spielten. Die Atmungskurven, die mithilfe von Apparaten gezeichnet wurden, sollten zudem die Entstehung der Emotionen und im Endeffekt die Herausbildung von Reflexen bei Kindern nachvollziehbar machen. Das Kleinkind fungierte als eine perfekte Vorführfigur zur Demonstration der Herausbildung der assoziierten Reflexe bei einem heranwachsenden und sich entwickelnden Individuum. Anfangs nur mit einfachen angeborenen Reflexen „offensiver oder defensiver Art“ ausgestattet, erwerbe das Kind mit der Zeit „durch ständiges Üben und Trainieren von Fähigkeiten“ komplexere assoziierte Reflexe, die Bechterev als Überlagerung des einfachen Reflexes durch eine Schicht neuer Reflexe beschrieb. Die Herausbildung der assoziierten Reflexe setzte Bechterev oft mit der Erziehung gleich:

Im Wesentlichen ist der Prozess der Erziehung eine Art Übereinanderschichtung neuropsychologischer Prozesse auf der Grundlage der elementaren oder allgemeineren Reflexe. Diese zusätzlichen Schichten äußern sich in der Entwicklung höherer Reflexe, die in ihrer Gesamtheit als erlernte Reflexe bezeichnet werden können.²²⁸

Der oben bereits erwähnte, unter dem Titel „Perfektionierung der Persönlichkeit“ in der Beilage der Zeitung *Neue Zeit* abgedruckte Bericht wurde kurz nach der feierlichen Einweihung des *Psychoneurologischen Instituts* im März 1908 publiziert. Mit der richtigen wissenschaftlichen Methode und einem umfassenden Programm zur objektiven Erforschung des Menschen könne man – so die Botschaft an den Leser der populär-wissenschaftlichen Zeitung – sogar dem bedrohlichen Prozess der Degeneration entgegenwirken.²²⁹ Hier wurde vom Autor des Berichtes suggeriert, dass die Perfektionierung des Menschen, die als Gegenteil der Degeneration

²²⁸ „В сущности, процесс воспитания представляет собою как бы дальнейшие наслаения нервно-психических процессов на почве более элементарных или обыкновенных рефлексов. Эти дальнейшие наслаения выражаются развитием более высших рефлексов, которые в общей своей совокупности могут быть названы воспитанными рефлексами.“ Bechterev, Vladimir (1910): *Voprosy obščestvennogo vospitanija*, Moskau, S. 4f.

²²⁹ Bechterev war ein Anhänger von Bénédict A. Morel und bekundete dem „Begründer der Degenerationstheorie“ seine Hochachtung in der Rede, die er anlässlich der Eröffnungsfeier

verstanden wurde, in Menschenhand (im vorliegenden Fall also in den Händen der Wissenschaft) liege und die Bewegungsrichtung der menschlichen Entwicklung steuerbar sei. Das war gewiss für viele ein verlockender Gedanke und dürfte so manchen – hoffnungsvollen – Leser in seinem Glauben an die Wissenschaft bestärkt haben.

Das unabhängige *Psychoneurologische Institut*, an dem das *Pädologische Institut* angesiedelt war, galt der russischen Regierung als verdächtig und sein Lehrangebot als staatsgefährdend. Zum Studium an dem Institut wurden auch Personen zugelassen, die sonst keinen Studienplatz an einer staatlichen Universität erhielten: Frauen, Juden, politisch Verdächtige oder auch Kandidaten, die keine gymnasiale Bildung genossen hatten und die Eintrittsprüfungen an einer staatlichen Universität deshalb nicht bestehen konnten. Seitens der Regierung wurden einige Versuche unternommen, die Unterrichtstätigkeit am Institut ganz zu unterbinden und lediglich die Forschungstätigkeit zu dulden.²³⁰ Trotzdem konnte das Psychoneurologische Institut unter Bechterevs Leitung bis 1913 erfolgreich seine Stellung als Lehranstalt verteidigen. Und so bildete das (dem *Psychoneurologischen Institut* angeschlossene) *Pädologische Institut* Lehrer aus, die über gründliche psychologische und experimentalpsychologische Kenntnisse verfügten. Aleksandr Fedorovič Lazurskij (1874–1917), ein vormaliger Student und enger Mitarbeiter Bechterevs, betreute die experimentalpsychologischen Studiengänge an dem Institut und leitete einen Kurs in allgemeiner und experimenteller Psychologie. Im Austausch mit seinen Studenten entwickelte er eine damals neue Methode des „natürlichen Experiments“.²³¹ Das „natürliche Experiment“ unterschied sich vom einfachen Experiment dadurch, dass das betreffende Kind die sorgfältig kreierte Experimentalsituation, in der es sich befand, nicht bewusst wahrnehmen durfte. Unter scheinbar natürlichen Bedingungen konnten so die zu untersuchenden Eigenschaften am genauesten beobachtet werden. Auf dem *Ersten Allrussischen*

des Psychoneurologischen Instituts hielt. Bechterev, Vladimir (1908): „Voprosy vyroždenija i bor'ba s nim.“ In: *Obozrenie psichiatрії, nevrologii i eksperimental'noj psichologii*, 9, S. 518.

²³⁰ Vgl. Gerasimov, Ilia u.a. (2015): „Rossijskaja sociologija v imperskom kontekste.“ In: Aleksandr Dmitriev u.a. (Hg.): *Nauki o čeloveke: Istorija disciplin*, Moskau, S. 263-298, hier S. 285, Fn. 54.

²³¹ Lazurskij, Aleksandr F. (1915): *Psichologija obščaja i eksperimental'naja*, ²Petrograd.

Kongress der experimentellen Psychologie (1910) hielt Lazurskij einen Vortrag zum Thema *Natürliches Experiment* und erklärte seine Herangehensweise folgendermaßen:

Neben der einfachen Beobachtung, bei der der Forscher passiv darauf wartet, dass der Zufall ihm diese oder jene Tatsache über den Charakter verrät, und neben den künstlichen Laborverfahren [...] können wir auch eine Reihe von natürlichen Experimenten durchführen. Um die Geschwindigkeit und Koordination der Bewegungen zu untersuchen, können wir das Kind beispielsweise in eine Art Bewegungsspiel versetzen; um seine Interessen herauszufinden, müssen wir ihm eine Leseumgebung schaffen, d.h. versuchen, ihm bestimmte Bücher zu geben [...], um zu sehen, wie es darauf reagiert. [...] Die Bedingungen selbst müssen vorher genau untersucht werden. [...] Eine wesentliche Bedingung für natürliche Experimente, die diese von künstlichen Experimenten unterscheidet, ist, dass das Kind selbst nicht ahnt, dass es Gegenstand eines Experiments ist. Auf diese Weise werden Verwirrung und jene absichtlichen Reaktionen vermieden, die bei künstlichen Experimenten oft die Feststellung der Individualität behindern²³²

Die Untersuchungsergebnisse des „natürlichen Experiments“ sollten anschließend in ein Diagramm überführt werden, das Lazurskij als „Sternchen“ (*zvezdočka*) (Abb. 2) bezeichnete. Das „Sternchen“ stellte eine schematische Darstellung der psychischen Eigenschaften des je untersuchten Kindes dar, wobei es sich um eine Momentaufnahme handelte.²³³ Eine *Klassifizierung der Persönlichkeiten*²³⁴, wie Lazurskij sie

²³²„наряду с простым наблюдением, при котором исследователь пассивно ждет, когда случай предоставит ему тот или иной характерный факт, наряду с искусственными, лабораторными приемами [...] мы можем применить также и ряд естественных экспериментов. Так, для исследования быстроты и координации движений можно поставить ребенка в условия известного рода подвижных игр; для исследования его интересов следует поставить его в условия чтения, т.е. попробовать давать ему те или иные книги [...] и посмотреть, как он будет реагировать на это. [...] Сами же эти условия нужно заранее детально изучить [...] Существенным условием естественного эксперимента, отличающим его от эксперимента искусственного, является то, что сам ребенок не должен подозревать, что над ним производятся опыты. Благодаря этому отпадает смущение и та преднамеренность ответов, которые зачастую мешают определению индивидуальности при условиях искусственного эксперимента.“ Lazurskij, Aleksandr F. (2010): „Ob estestvennom éksperimente [1910].“ In: *Éksperimental'naja psihologija*, 3 (2), S. 87-98, hier S. 88.

²³³ Lazurskij, Aleksandr; Filosofova, L. (1916): *Estestvenno-Éksperimental'nye schemy ličnosti učaščichsja*, Moskau.

²³⁴ So auch der Titel seiner Arbeit, die später von seinem Schüler Michail Basov herausgegeben wurde. Lazurskij Aleksandr F. (1924): *Klassifikacija ličnosti*, hrsg. v. Michail Basov u.a., Leningrad.

für Erwachsene entwarf, war ihm zufolge bei Kindern nicht durchführbar, da das Kind sich erst im Entwicklungszustand befinde und eine eindeutige Zuordnung zu einem Typus daher nicht sinnvoll sei.²³⁵

Das Psychoneurologische Institut geriet im Jahr 1913 in die Mühlen der staatlichen Repressionsapparate. Der damalige Bildungsminister Lev Kasso (1865–1914) weigerte sich, Bechterev im Posten des Institutsleiters zu bestätigen. Leitende Positionen an allen Forschungs- und Bildungseinrichtungen sollten jedoch vom Bildungsminister bewilligt werden.

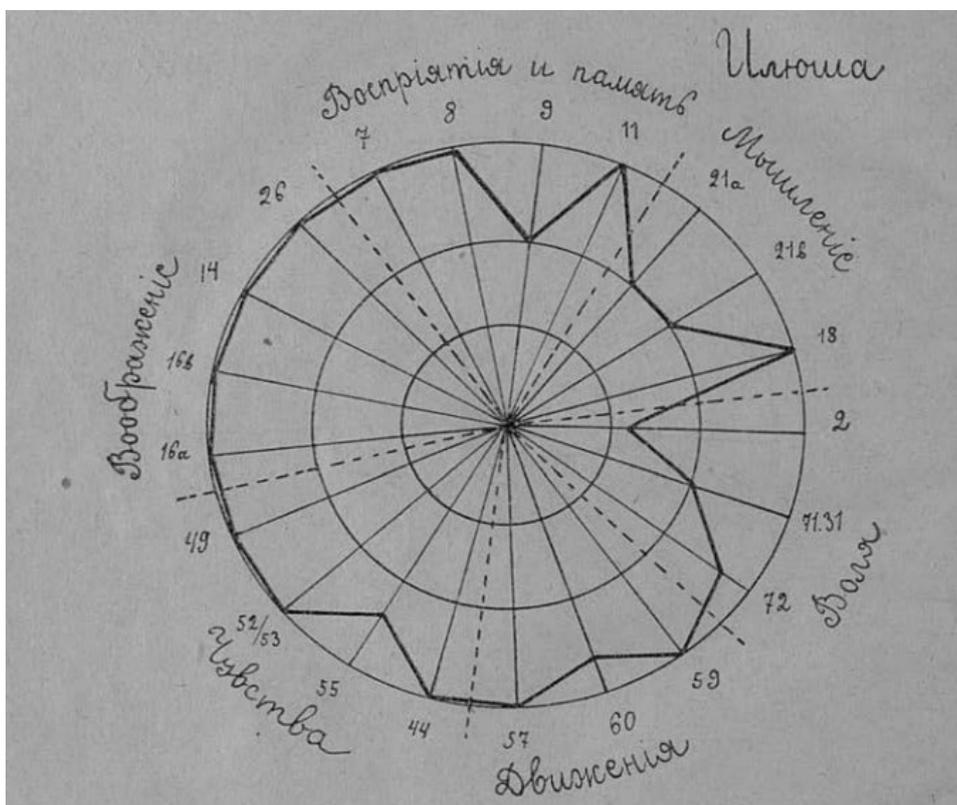


Abbildung 2: „Sternchen“-Diagramm („zvezdochka“).
Quelle: Lazurskij, Estestvenno-Ėksperimental'nye schemy, S. 52.

Im Ersten Weltkrieg kümmerten sich Bechterev und seine Kollegen am *Psychoneurologischen Institut* überwiegend um Kriegsverletzte.²³⁶ Nach der Revolution, die Bechterev enthusiastisch begrüßte, konnte er seine psychoneurologischen Forschungen im reorganisierten und verstaatlichten Institut, das seitdem den Namen

²³⁵ Vgl. Lazurskij, Aleksandr F. (1997): „Škol'nye charakteristiki [1913].“ In: A. F. Lazurskij. *Izbrannye trudy po psichologii*, Moskau, S. 267-411, hier S. 279.

²³⁶ Nikiforov, Anatolij S. (1986): *Bechterev*, Moskau, S. 220-25.

Staatliche Psychoneurologische Akademie trug, wiederaufnehmen. Im Jahr 1918 wurde zudem das *Staatliche Reflexologische Institut zur Gehirnforschung* gegründet und Bechterevs Leitung unterstellt. Dort setzte er seine pädologischen Studien fort.²³⁷ In seiner etwa zehn Jahre währenden sowjetischen Schaffensperiode beeinflusste Bechterev maßgeblich die Entwicklung der pädologischen Bewegung als Mitherausgeber der *Pädologischen Zeitschrift* (*Pedologičeskij Žurnal*, Orel) und damit der ersten sowjetischen pädologischen Zeitschrift und als Mitorganisator des *Ersten Pädologischen Kongresses* (1927–1928).²³⁸

Der Erfolg von Bechterevs experimentell gestützter Arbeit an der Erforschung der Reflexe wurden dadurch gemindert, dass es nach der Revolution zu einer Vermischung seiner Reflexologie mit Pavlovs Reflexlehre kam. Seit Mitte der 1920er-Jahre schlossen sich zudem viele neue Akteure der pädologischen Bewegung an, die Bechterevs Reflexologie im Sinne ihres eigenen Konzepts einer ‚marxistischen Reflexologie‘ umdeuteten. Als Arzt und Neurologe war er zwar noch bis zu seinem plötzlichen Tod im Jahr 1927 sehr einflussreich, aber wahrscheinlich kostete ihn ausgerechnet seine Nähe zu den neuen Machthabern das Leben.²³⁹

²³⁷ Povarnin, Konstantin I. (1926): „Bechterev kak pedolog.“ In: *Sbornik posvjaščennyj Vladimiru Michajloviču Bechterevu k 40-letiju professorskoj dejatel'nosti (1885–1925)*, Leningrad, S. XXXVII-XL, hier S. XL.

²³⁸ Wegen seines plötzlichen mysteriösen Todes nach dem ersten Sitzungstag erlebte Bechterev nicht mehr den ganzen Kongress.

²³⁹ Zu ungeklärten Todesumständen von Bechterev siehe u.a. Šereševskij Avgust M. (1991): „Zagadka smerti V. M. Bechtereva.“ In: *Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psichologii im. V. M. Bechtereva*, 2, S. 102-111; Kesselring, Jürg (2011): „Vladimir Mikhailovic Bekhterev (1857–1927): Strange Circumstances Surrounding the Death of the Great Russian Neurologist.“ In: *European Neurology*, 66, S. 14-17.

III. Wissenschaften vom Kind II: Der ‚Umbau‘ des sowjetischen Menschen und die Pädologie

Nach der Revolution befand sich Russland infolge des Ersten Weltkrieges, der Revolution und des Bürgerkrieges inmitten einer humanitären Katastrophe. An Hunger, Vernachlässigung und Traumatisierung leidende Kinder wurden zugleich zu Hoffnungsträgern der bolschewistischen Regierung, die gerade in den heranwachsenden Mitgliedern der Gesellschaft die Chance für eine soziale Erneuerung sah. Vladimir Lenin und seine Parteigenossen entwickelten Visionen über die Transformation des Landes durch eine Hebung des Bildungsniveaus und eine vollständige ideologische Umerziehung der jungen Generation. Der sogenannte ‚Umbau‘ („Perestrojka“) des sowjetischen Menschen, auf den diese Bestrebungen abzielten, sollte nach dem Willen der Parteiideologen auf wissenschaftlichem Wege erreicht werden. Jegliche Zweifel an der Machbarkeit des Projektes wurden als Attacken auf den jungen Staat wahrgenommen und vehement bekämpft. Als Ivan Pavlov 1923 seine kritischen Bemerkungen zu den bolschewistischen Plänen einer Reorganisation des Bildungswesens vorbrachte²⁴⁰, antwortete ihm der Parteitheoretiker Nikolaj Bucharin (1888–1938) unbeirrt:

„Aber natürlich bauen wir um! Und zwar so, wie wir es brauchen! So wie wir uns selbst umgebaut haben, wie wir den Staat und die Armee umgebaut haben, wie wir die Wirtschaft umbauen, und wie wir Väterchen Fjodoruška und Mütterchen Varvaruška, die russischen Hinterwäldler, umgebaut haben: zu einer aktiven, tatkräftigen, schnellwachsenden, lebenshungrigen Volksmasse.“²⁴¹

Der Eifer, mit dem die bolschewistische Regierung sich der Transformation des sowjetischen Menschen verschrieb, begünstigte die Entwicklung der Pädologie in

²⁴⁰ Vgl. Samojlov, Vladimir O., Vinogradov, Jurij A. (1989): „Ivan Pavlov i Nikolaj Bucharin (Ot konflikta k družbe).“ In: *Zvezda*, 10, S. 94-120, hier S. 98.

²⁴¹ „И переделаем таки, как нам нужно, обязательно переделаем! Так же переделаем, как переделали самих себя, как переделали государство, как переделали армию, как переделываем хозяйство, как переделали «расейскую» Федорушку-Варварушку в активную, волевою, быстро растущую, жадную до жизни народную массу.“ Bucharin, Nikolaj I. (1924): *O mirovoj revoljucii, našej strane, kul'ture i pročem (otvet akademiku I. Pavlovu)*, Leningrad, S. 48.

Russland. Von der Kinderforschung versprach man sich die Erschließung jener Potentiale der menschlichen Psyche, die den Umbau eines jeden „Hinterwäldlers“ in einen ‚Neuen Menschen‘ ermöglichen sollten.

Diese Umgestaltung der Gesellschaft konnte allerdings nur dann erfolgreich sein, wenn es gelang, auch die Wissenschaft selbst zuvor einer grundlegenden Reform zu unterziehen: Das heißt, die Wissenschaft musste von allen bürgerlichen Einflüssen ‚gereinigt‘ und von Grund auf neu gedacht werden. Die Sozialwissenschaften – Geschichte, Soziologie, Wirtschaftslehre – wurden zu bedeutenden Feldern der Theorieproduktion. Die Bedeutung der Biologie und verwandter naturwissenschaftlicher Disziplinen für die Erklärung sozialer Prozesse nahm aber nicht ab, und die längst begonnene Annäherung von Sozial- und Biowissenschaften setzte sich in der Sowjetunion weiter fort. Das Kind entwickelte sich so zu einem vielversprechenden Forschungsobjekt, das im Rahmen des sozial-biologischen Diskurses beschrieben, neu entworfen und unter den Bedingungen der neuen sowjetischen Realität zum Neuen Menschen „umgebaut“ werden sollte. Die angestrebten Änderungen betrafen die Ideologie, die theoretischen Grundlagen und die politischen Strukturen, innerhalb derer die Produktion des Wissens vom Kind erfolgte.

III.1. Kinderpolitik und Kinderforschung in der frühen Sowjetunion

III.1.1. Die Kinder der Revolution: Kindliche ‚Defektivität‘ nach 1917

Das Leben von Millionen von Kindern und Jugendlichen in Russland wurde durch die Folgen der Revolution und des Bürgerkriegs, durch den Verlust von Familienangehörigen, aber auch durch Epidemien und Hungersnöte ständig bedroht. Die privaten wohltätigen Organisationen, die vor der Revolution Aufgaben der Kinderfürsorge übernommen hatten, wurden von der bolschewistischen Regierung verboten, ihre Träger enteignet. Nur während des großen Hungers in den Jahren 1921 und 1922 konnten ausländische wohltätige Organisationen unter der Leitung der ARA (American Relief Administration) in den betroffenen Regionen des

bolschewistischen Russlands arbeiten.²⁴² Im Übrigen gingen die Aufgaben der karitativen Einrichtungen an den Staat über und sollten neu aufgeteilt werden. An die Stelle der Ministerien traten jetzt Kommissariate, die deren Funktionen übernahmen. Drei neugebildete Kommissariate – das *Kommissariat für Volksbildung* (*Narkompros*), das *Kommissariat für Gesundheitswesen* (*Narkomzdrav*) und das *Kommissariat für Rechtsschutz* (*Narkomjust*) nahmen die junge Generation in ihre Obhut.

Wegen der hohen Kriminalitätsrate unter den Straßenkindern wurden einige Kompetenzen im Bereich des Kinderschutzes der Rechtspflege zugeteilt, das heißt der *Allrussischen Außerordentlichen Kommission zur Bekämpfung der Konterrevolution und Sabotage* (*VČK: Vserossijskaja Črezvychajnaja Komissija po bor'be s kontrrevoljuciej i sabotazem*) und der speziell eingerichteten Kindermiliz.²⁴³ In vielen Städten und auf dem Land boten Waisenhäuser und sogenannte Kinderkommunen kostenlose Mahlzeiten und medizinische Betreuung für Kinder an.²⁴⁴ Trotz der umfangreichen Maßnahmen spitzte sich das Problem der Obdachlosigkeit von Kindern weiter zu. Der Prozess der Verwahrlosung so vieler Kinder löste aufs Neue Ängste vor einer ‚Degeneration der Bevölkerung‘ aus.

²⁴² Unter der Leitung der ARA (American Relief Administration) nahmen sich weitere führende karitative Organisationen der Hungernden an und retteten viele Kinder durch Einrichtung von Waisenhäusern und Kliniken, Zusendung von Essenslieferungen und die Entsendung von medizinischem Personal. Wichtige Hilfsorganisationen waren: ARC (American Red Cross), YMCA (Young Men's Christian Association), die Quacker, Joint, Save the Children Fund (UK). Siehe u.a. Cabanes, Bruno (2014): „The hungry and the sick: Herbert Hoover, the Russian famine, and the professionalization of humanitarian aid.“ In: *The Great War and the Origins of Humanitarianism, 1918–1924*, Cambridge, S. 189-247; Kelly, Luke (2018): *British Humanitarian Activity in Russia, 1890-1923*, Basingstoke; Payne, Muriel A. (1923): *Plague, Pestilence and Famine*, London.

²⁴³ Nach dem Ersten Weltkrieg und der Oktoberrevolution stieg die Anzahl der obdachlosen Kinder rasant und betrug im Jahr 1921 ca. 4,5 Millionen. Im Jahr 1922 waren es bereits ca. 7 Millionen Kinder, die auf den Straßen der russischen Städte lebten. Vgl. Rožkov, Aleksandr Ju. (2000): „Bor'ba s besprizornost'ju v pervoe sovetskoe desjatiletie.“ In: *Voprosy istorii*, 11, S. 134-139, hier S. 134.

²⁴⁴ Vgl. Dekret SNK RSFSR „O detskoj social'noj inspekcii“ (23.09.1921), <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=17216#08997424811222137>. (abgerufen am 22.07.2022)

Zur Bekämpfung der Notlage der Kinder wurde in Moskau im Sommer 1920 der *Erste Kongress zur Bekämpfung kindlicher Defektivität, Kriminalität und Obdachlosigkeit (Pervyj Vserossijskij s'ezd dejatelej po bor'be s detskoj defektivnost'ju, besprizornost'ju i prestupnost'ju)* einberufen. Auf dem Kongress versammelten sich ca. 600 Teilnehmer aus verschiedenen Regionen Russlands. Der Kongress wurde von der *Abteilung zum Kinderschutz* organisiert, die ebenfalls 1920 im Rahmen des *Kommissariats für Volksbildung* eingerichtet worden war. Anna Elizarova (1864–1935), Vladimir Lenins (1870–1924) ältere Schwester, übernahm den Vorsitz auf dem Kongress. Die Abteilung war mit dem Aufbau eines Systems von Kinder- und Waisenhäusern und der Etablierung eines Erziehungskonzepts für „alle obdachlosen, sowohl normalen als auch defektiven Kinder“ beauftragt.²⁴⁵

Elizarova erhoffte sich von dem Kongress Antworten auf die drängenden Fragen des Kinderschutzes „sowohl wissenschaftlicher als auch organisatorischer Art“. In ihrer Eröffnungsrede erläuterte sie, dass unter dem kapitalistischen Regime der Prozess der Degeneration der arbeitenden Massen nicht aufgehalten werden könne. Die sowjetische Regierung dagegen schaffe Bedingungen, die es gestatten würden, die Kinder-Defektivität zu bekämpfen und die ‚Degeneration‘ der Bevölkerung einzudämmen:

Unter den Bedingungen der kapitalistischen Welt nahm die Defektivität von Jahr zu Jahr zu und die Folge war die Degeneration der Massen. [...] Die Notwendigkeit des Kampfes [gegen die Defektivität und Verwahrlosung von Kindern] erkannten auch die Vertreter der alten bürgerlichen Ordnung an; die Fachleute waren sich darüber einig, dass alle Ursachen, die das Phänomen bedingten, wie Vererbung, Degeneration der Massen sowie Ausbeutung und Unterdrückung der Massen, in großem Maßstab bekämpft werden mussten. Damals konnte der Kampf nicht geführt werden, da an der Spitze des alten Lebens das Eigentum stand, dem alles zum Opfer fiel, und nur in unserem System, im proletarischen Sowjetrussland, wo alle gleich sind, ist ein

²⁴⁵ „[для] всех беспризорных детей, как нормальных, так и дефективных.“ Redakcija Bjuro Mediko-Pedagogičeskoj konsul'tacii narkomprosa (1920): *Detskaja defektivnost', prestupnost' i besprizornost'.* Po materialam I Vserossijskogo s'ezda 24/VI-2/VII, Moskau, S. 10. Der Kongress ist auch unter dem Titel *Pervyj Vserossijskij s'ezd po social'no-pravovoj ochrane nesoveršennoletnich* (SPON) bekannt.

umfassender und aktiver Kampf gegen die Defektivität und Obdachlosigkeit von Kindern effektiv möglich.²⁴⁶

Vladislav Kaščenko unterbreitete zusammen mit der Ärztin Ljudmila Čulickaja auf dem Kongress konkrete Vorschläge zur Erziehung von ‚defektiven‘ Kindern und zu deren gemeinsamer Unterbringung mit ‚normalen‘ Kindern. Dabei versuchten die Redner, sich vom vorrevolutionären Gebrauch des Begriffs Defektivität zu distanzieren, indem sie den Akzent von der Vererbung auf die sozialen Faktoren der kindlichen Entwicklung verschoben.

Anatolij Lunačarskij (1875–1933)²⁴⁷, der Vorsitzende des *Narkompros*, störte sich am inflationären Gebrauch des Begriffs der Defektivität und rief zu einer differenzierteren Debatte über Normabweichungen bei Kindern auf:

Was beinhaltet der Begriff der Defektivität? Ein defektives Subjekt ist ein Subjekt, das von der Norm abweicht. Das Wort „Defekt“ steht für einen Fehler oder Mangel. [...] Mit dem Wort „defektiv“ wird nur so um sich geschmissen. Jedes Kind ist defektiv, denn wenn sich jetzt ein gesellschaftlicher Kampf vollzieht, ist das Kind genauso defektiv wie jeder Erwachsene und auf der gleichen Stufe wie ein nicht besonders kluger und willensstarker Erwachsener.²⁴⁸

²⁴⁶ „В капиталистическом мире, благодаря его условиям, дефективность возрастала год от года и получалось вырождение масс. [...] Необходимость борьбы [с детской дефективностью и беспризорностью] сознавали и представители старого буржуазного уклада; ученые специалисты сходились в том пункте, что необходима борьба с дефективностью в массовом масштабе, что бороться нужно со всеми причинами, вызывающими это явление, как с наследственностью, с вырождением масс, так и с эксплуатацией и угнетением этих масс. Но борьба была в то время невозможна, ибо во главе угла старой жизни стояла собственность, которой все приносилось в жертву, и лишь при нашем строе, в пролетарской Советской России, где все равны, возможна широкая продуктивная борьба с детской дефективностью и беспризорностью.“ Ebd., S. 9.

²⁴⁷ Lunačarskij verfügte über eine gründliche humanistische und naturwissenschaftlich-medizinische Bildung. Schon als Gymnasiast begeisterte er sich für die Philosophie von Avenarius und begab sich im Jahr 1895 nach Zürich, um dort Philosophie und Biopsychologie zu studieren. Zudem belegte er an der dortigen Universität weitere naturwissenschaftliche Seminare und einen Anatomiekurs. Vgl. Stejla, Daniela (1997): „V. V. Tronin i A. V. Lunačarskij v Cjuriche: sud'by dvuch russkich filosofov-émigrantov.“ In: *Russkaja émigracija do 1917 goda – laboratorija liberal'noj i revoljucionnoj mysli*, Sankt Petersburg, S. 128-141, hier S. 134.

²⁴⁸ „В чем заключается понятие дефективности? Дефективные, это – субъекты, отличающиеся от нормы. Самое слово ‚дефект‘ – значит худая сторона. [...] Это слово ‚дефективный‘ бросается направо и налево. Всякий ребенок дефективный, ибо если

Statt von Defektivität bei Kindern zu sprechen, solle man sich an jüngeren Studien orientieren, die zeigten, dass die schlechten Lebensbedingungen die eigentliche Ursache der Defektivität seien. Lunačarskij untermauerte seine Forderung nach einer reflektierteren Verwendung des Begriffs der Defektivität mit dem Verweis auf die statistischen Daten, die aus Untersuchungen an Schulkindern stammten.

Nach den an Schulen erhobenen Statistiken geht Defektivität im eigentlichen Sinne des Wortes weniger mit schlechten Erbanlagen als vielmehr mit schlechter Ernährung und schlechten Lebensbedingungen einher, ist also umweltabhängig. Ein anormales Kind ist die Folge anormaler Bedingungen und in erster Linie schlechter Ernährung. Kinder mit einem gering ausgeprägten eigenen Willen, unterernährt und unzufrieden mit den gegebenen Bedingungen und ihrem Umfeld, gelten derzeit als defektiv, in Wirklichkeit liegen sie in ihrer durchschnittlichen Entwicklung oft oberhalb der Norm. Sobald sich die Bedingungen ändern, ist von Defektivität bei diesen Kindern keine Spur.²⁴⁹

Diese Akzentuierung der Umweltkomponente und Abwendung von den Konzepten, die auf dem biologischen Determinismus basieren, war in dieser Zeit kein Novum. An Stärke gewann diese Aussage jedoch dadurch, dass sie von einem hohen Parteifunktionär auf dem Kongress ausgesprochen und damit als offizielle Doktrin in ihrer Legitimität bestätigt wurde. Im Folgenden sollte diese Grundhaltung sowohl für die Wissenschaft vom Kind als auch für die Institutionalisierung der sowjetischen Kinderpolitik von entscheidender Bedeutung sein. Gehörten die ‚moralisch defektiven‘ Kinder bis dahin in den Kompetenzbereich der drei Kommissariate – also des *Narkomzdrav*, des *Narkomjust* und des *Narkompros* –, machte Lunačarskij

сейчас происходит общественная борьба, то ребенок обладает всеми чертами дефективности взрослого, ребенок на одном уровне со слабоумным и безвольным взрослым.“ Redakcija Vjuro Mediko-Pedagogičeskoj konsul'tacii, S. 12.

²⁴⁹„Статистика школьной дефективности признает, что дефективность в собственном смысле этого слова идет рука об руку не столько с дурной наследственностью, сколько с дурным питанием, плохими жилищными условиями, т. е. зависит от среды. Ненормальный ребенок - результат исключительно ненормальных условий и главным образом питания. Дети с пониженной сознательной волей, недокормленные, неудовлетворенные окружающими условиями, в настоящее время, дефективные, в действительности их развитие умеренное, бывает зачастую выше нормы. Изменяются условия - и от дефективности данных детей не остается и следа.“ Ebd., S. 12f.

in seiner Funktion als Volkskommissar für Bildung den Vorschlag, die vernachlässigten Kinder zu dekriminalisieren und als prinzipiell normal zu betrachten. Die richtige Erziehung und Bildung, zusammen mit verbesserten Lebensbedingungen, sollten diejenigen bisher vernachlässigten Kinder, die als defektiv galten, wieder gesunden lassen. Dabei sollten diese Kinder ausschließlich unter die Obhut seiner Behörde, des *Narkompros* gestellt werden.

Alle Formen von Defektivität, mit Ausnahme von Kranken, die derzeit unter die Zuständigkeit des Volkskommissariats für Gesundheit fallen, sollten in den Kompetenzbereich des Volkskommissariats für Volksbildung übergehen. Die Arbeit sollte eng mit dem öffentlichen Programm der Volkserziehung verknüpft sein, denn Defektivität bei Kindern ist entweder auf Krankheit oder Vernachlässigung zurückzuführen.²⁵⁰

Die Verschiebung der Zuständigkeiten von rechtlichen und medizinischen zu pädagogischen Institutionen, für die Lunačarskij plädierte, war jedoch sehr umstritten. Die sogenannten ‚defektiven‘ Kinder waren nicht nur Objekt der Fürsorge und Forschung, sondern brachten den beteiligten Akteuren auch finanzielle Vorteile ein. Auch Vladislav Kaščenko beklagte die Uneinigkeit zwischen den drei für die Frage der kindlichen Defektivität zuständigen Volkskommissariaten. Diese Zerrissenheit behinderte nach seiner Auffassung die Implementierung geeigneter Gegenmaßnahmen sowohl in den großen Städten als auch in der Provinz:

Bei der Ermittlung der Ursachen von Defektivität und der Entwicklung von Maßnahmen zu ihrer Bekämpfung rückt eine weitere entscheidende Frage in den Vordergrund: Wie können die Dinge zentral und vor Ort so organisiert werden, dass sich die Arbeit produktiver und zielführender gestalten lässt. [...] Es ist unabdingbar, dass das Verhältnis der drei Kommissariate *Narkompros*, *Narkomjust* und *Narkomzdrav* richtig geregelt wird, da sie die Bekämpfung der Defektivität, um die sie sich in der Vergangenheit wenig gekümmert haben, an sich zu reißen versuchen. Die Fürsorge für defektive Kinder ist zwischen

²⁵⁰ „Вся дефективность, за исключением больных, подлежащих ведению Наркомздрава, должна быть сосредоточена в Наркомпросе. Работа должна итти тесно связанной с общественной программой Народного Просвещения, так как вся дефективность распадается на больных детей и детей заброшенных.“ Ebd., S. 10.

diesen drei Kommissariaten aufgeteilt, und solange die Zuständigkeitsbereiche nicht genau festgelegt sind, bleibt die Koordination schwierig.²⁵¹

Der Konflikt zwischen den verschiedenen Interessensgruppen entwickelte sich zum großen Teil aus der lockeren Definition des Begriffs der ‚Defektivität‘ und seiner relativ beliebigen Anwendung nicht nur im öffentlichen Diskurs, sondern auch unter Experten. Zudem waren die Beurteilungskriterien für eine Normabweichung sehr vage formuliert. Kaščenko bezeichnete außerdem die schlechte Ausbildung der ‚Defektologen‘ als den eigentlichen wunden Punkt, der die Umsetzung der Maßnahmen des Kinderschutzes behindere. Nur in manchen Großstädten existierten Ausbildungsstätten, welche Psychologen, Kinderärzte, Heilpädagogen und Pädologen auf einen professionellen Umgang mit der ‚Defektivität‘ vorbereiteten. In der Provinz dagegen fehlte es sowohl an Experten als auch an Bildungsinstitutionen mit einer derartigen Expertise. Die mangelhafte Professionalisierung auf dem Gebiet der ‚defektiven Kindheit‘ führte dazu, dass defektive Kinder nur sehr unspezifisch behandelt wurden. Daher schlug Kaščenko vor, das Konzept der ‚Defektivität‘ des Kindes, insbesondere der ‚moralischen Defektivität‘ zu überdenken und zwischen den bislang pauschal als defektiv bezeichneten Kindern zu differenzieren, um ihnen eine ihrer jeweiligen Symptomatik entsprechende Erziehung anbieten zu können.²⁵²

Der Psychologe Konstantin Kornilov (1879–1957), der seit 1914 am *Psychologischen Institut* der Moskauer Universität als Privatdozent lehrte, versuchte die praktischen mit den theoretischen Problemen der Kinderforschung auf dem Kongress zu verbinden. Aus Kornilovs Sicht sollten pädologische Methoden der Untersuchung von Kleinkindern eine breitere Anwendung unter den Kinderärzten

²⁵¹„Устанавливая причины дефективности и вырабатывая меры борьбы с ней, всплывает на очередь и другой, крайне важный вопрос, это – как наладить дело в центре и на местах, чтобы работа производилась продуктивнее и успешнее. [...] Необходимо урегулировать правильные взаимоотношения между тремя Комиссариатами: Наркомпросом, Наркомюстом и Наркомздравом, раздирающими на части детскую дефективность, до которой раньше им было мало дела. Забота о дефективных детях делится между этими тремя Комиссариатами, и пока не будут точно установлены границы их компетенции, до тех пор трудно установить согласованность.“ Ebd., S. 16.

²⁵² Ebd., S. 17.

finden. Die Erziehung eines konkreten Kindes betreffende Empfehlungen sollten stets anhand dieser Untersuchungen erarbeitet werden. Zudem forderte er die politisch und wissenschaftlich Verantwortlichen auf, mehr in die experimentell-empirische Arbeit und in den Ausbau der pädologischen Zentren und Laboratorien zu investieren und fundierte pädagogische und pädologische Theorien zu Fragen der kindlichen Defektivität zu formulieren. Diese Zentren sollten zu Orten der wissenschaftlich gesicherten Information für praktisch arbeitende Pädagogen werden. Zum anderen sollten die Pädologen den Pädagogen ihre Erkenntnisse in Form von Lehrbüchern und methodischen Arbeitsanleitungen zugänglich machen. In solchen Reden und politischen Programmen wurden nicht nur die Schwerpunkte der praktischen Arbeit, sondern auch die Ziele der theoretischen Pädologie definiert.

Im Herbst 1921 fanden in Moskau zwei weitere Konferenzen statt, die dank ihrer Themenschwerpunkte und der Zusammensetzung der Teilnehmenden zu bedeutenden Foren nicht nur für die ‚Defektologie‘, sondern auch für die Kinderforschung im weiteren Sinne wurden. Sowohl auf der *Zweiten Konferenz zur Bekämpfung der kindlichen Defektivität* (30.09.–08.10.) als auch auf dem *Dritten Allrussischen Kongress für Gesundheitsschutz der Kinder* (26.09.–05.10.) diskutierten die Teilnehmer die Möglichkeiten einer Wiederaufnahme der Kinderforschung und der Pädologie in Sowjetrußland.

Auf der *Zweiten Konferenz zur Bekämpfung der Defektivität* (1921) wurden Fragen der Sexualerziehung und -aufklärung besprochen und neue Vorschläge zur Klassifizierung kindlicher Defektivität und zur Verfeinerung der Methoden der psychologischen Untersuchung ‚moralisch defektiver‘ Kinder gemacht. In mehreren Vorträgen diskutierten Psychiater und Psychologen aktuelle Probleme und Maßnahmen zur Bekämpfung der kindlichen Defektivität. Auf dem parallel stattfindenden *Gesundheitskongress* besprachen die Teilnehmenden Perspektiven der Entwicklung der Pädologie und der Kinderpsychologie, definierten aktuelle Forschungsthemen

und -aufgaben für beide Richtungen der Kinderforschung und besprachen Möglichkeiten eines Ausbaus des Netzes der pädologischen Forschungs- und Ausbildungsinstitute.²⁵³

Die entscheidende Wende in der Diskussion über die kindliche Defektivität erfolgte im Jahr 1924. Auf dem *Ersten Moskauer Kongress zur Bekämpfung der Obdachlosigkeit (I Moskovskij s'ezd po bor'be s besprizornost'ju)* kritisierten die zwei führenden Pädologen Aron Zalkind (1888–1936) und Pavel Blonskij (1884–1941) die Theorie der „moralischen Defektivität“ als unbegründet. Der Psychiater Aron Zalkind behauptete, dass das abweichende Verhalten vieler obdachloser Kinder auf eine psychische Traumatisierung zurückzuführen sei, die jedoch nicht mit einer qualitativen Veränderung der Funktionen des Nervensystems verbunden sei.²⁵⁴ Pavel Blonskij, der als Professor für Pädagogik an der *Akademie für kommunistische Erziehung (Akademija kommunističeskogo vospitanija)* tätig war, verwies dagegen auf die Erziehungsdefizite obdachloser und vernachlässigter Kinder, die sich deswegen nur schwer in das Kinderkollektiv integrieren könnten. Er vertrat den Standpunkt, dass es keine „eingeborenen moralischen Gefühle“ gebe und die veraltete Theorie der „moralischen Defektivität“ deshalb völlig haltlos sei.²⁵⁵ Zur Fortsetzung dieser Diskussion kam es im November desselben Jahres auf dem *Zweiten Allrussischen Kongress zur Bekämpfung der sozial-rechtlichen Probleme des Kinderschutzes (II Vserossijskij s'zd social'no-pravovoj ochrany nesoveršennoletnich)*. Dort wurde die Theorie der „moralischen Defektivität“ als unhaltbar verworfen und als zur Lösung des Problems der Integration der schwererziehbaren Jugendlichen in den Prozess des kommunistischen Aufbaus nicht geeignet bezeichnet. Im Beschluss des Kongresses hieß es dann, dass eine Aufteilung der Kinder in „normale“ und „moralisch defektive“ nicht dem Geist der kommunistischen

²⁵³ Vgl. Paramonova, Anžela (2010): *Otkrytie detstva v Rossii: razvitie naučnogo znanija o rebenke v istorii otečestvennoj psichologii konca XIX-načala XX vv.*, Ischewsk, S. 64.

²⁵⁴ Gorelova Larisa E.; Šelkova Vera N. (2021): „Vklad vračej-psichiatrov v preodolenie detskoj besprizornosti v Moskve v 20-e gg.“ In: *Voprosy sovremennoj pediatrii*, 20 (3), S. 188-194, hier S. 190.

²⁵⁵ Vgl. Ebd. Eine erweiterte Version des Vortrages erschien 1923 in der Zeitschrift *Na putjach k novoj škole*, hier zit. nach Blonskij, Pavel P. (2000): „O tak nazyvaemoj moral'noj defektivnosti [1923].“ *Antologija gumannoj pedagogiki. Blonskij*, hrsg. v. Ljubov' I. Bogomolova, Moskau, S. 88-103.

Pädagogik entspreche und fortan zu unterlassen sei.²⁵⁶ Die Abschaffung der Kategorie der „moralischen Defektivität“ brachte einerseits eine Entlastung der gnadenlos überfüllten Einrichtungen für junge Kriminelle und Obdachlose mit sich. Zum anderen verbuchten die Psychiater das Verbot als eindeutigen Fortschritt für sich selbst und für die Kinder. Nach Auskunft des Psychiaters Nikolaj Ivanovič Ozereckij (1893–1955) kam es danach zu viel umfassenderen Untersuchungen der verhaltensauffälligen Kinder, was „zu einer genaueren Differenzialdiagnose kindlicher Anomalien“ führte, „die bis dahin unter dem weit verbreiteten Begriff ‚moralisch defektiv‘ zusammengefasst wurden“.²⁵⁷

Für die Durchführung solcher „Differenzialdiagnosen“ benötigte man jedoch ein hohes Maß an kinderärztlicher und –psychologischer Expertise. Die dringende Forderung nach einer Fortsetzung und nach einer Fortentwicklung der pädologischen Arbeit erfolgte also nicht nur auf Wunsch der Eliten, die den „Neuen Menschen“ schaffen wollten, sondern auch aus einem praktischen Handlungsbedarf heraus. In der pädologischen Bewegung versammelten sich nun diejenigen Experten, die bereit waren, die schwierige Lage der Kinder in der Sowjetunion mit Hilfe der Wissenschaft und institutioneller Reformen zu verbessern. Und so bildeten die neu organisierten Strukturen der Gesundheitsfürsorge und der Volksbildung fortan die Plattform der pädologischen Arbeit.

III.1.2. Die pädologische Plattform 1: Die Medizin

Die breite Bevölkerung hatte im vorrevolutionären Russland kaum Zugang zu medizinischer Versorgung. Dem Medizinhistoriker John F. Hutchinson zufolge war Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts „an extremely unhealthy place in which to

²⁵⁶ Gorelova „Vklad vračej-psichiatrov“, S. 191.

²⁵⁷ „к более точной дифференциальной диагностике детских аномалий, которые до этого момента покрывались широко распространенным термином ‚морально-дефективный‘.“ Ozereckij, Nikolaj I. (1926): „K voprosu o profkonsul'tacii i proforientacii v mestach zaključenija dlja nesoveršennoletnich pravonarušitelej.“ In: *Prestupnik i prestupnost'. Sbornik 1. Moskovskij kabinet po izučeniju ličnosti prestupnika i prestupnosti*, Moskau, S. 49-58.

live“, eine Feststellung, die insbesondere für Gebiete mit großer Bevölkerungsdichte, also auf die europäischen Teile Russlands zutrif.²⁵⁸ Die fehlende bzw. die sehr dürftige medizinische Infrastruktur war ursächlich dafür, dass sich Epidemien in weiten Gebieten Russlands sehr schnell verbreiteten, ohne dass Gegenmaßnahmen getroffen werden konnten. Die Kindersterblichkeit in Russland war wesentlich höher als in den anderen europäischen Ländern; sie betrug bei Neugeborenen ca. 28 Prozent, wobei in manchen Regionen die Sterberaten bei Kleinkindern fast 40 Prozent erreichte.²⁵⁹ Medizinische Fürsorge für Kleinkinder gab es nur auf der Ebene privater Initiativen, welche meistens nur in größeren Städten anzutreffen waren. Auf dem Land und in der Peripherie waren Einrichtungen für Vorschulkinder eine Seltenheit. Lediglich im Sommer wurden in manchen Dörfern Kinderkrippen betrieben, um die Erwachsenen bei der Feldarbeit zu entlasten.²⁶⁰

Nach der Revolution rief Aleksandra Kollontai (1872–1952), damals Vorsitzende des *Volkskommissariats für staatliche Fürsorge (Narkomat gosudarstvennogo prizrenija)*, eine Organisation ins Leben, welche Mütter in allen Fragen der Kinderfürsorge unterstützen sollte. Die Ärztin Vera Pavlovna Lebedeva (1881–1968) übernahm im Januar 1918 die Leitung der neugegründeten *Abteilung zum Schutz der Mutterschaft und des Kleinkindes (OMM: Otdel ochrany Materinstva i Mladenčestva)*. Am 11. Juli 1918 wurde die *OMM* in *Abteilung zum Schutz der Gesundheit von Kindern und Jugendlichen (OZD i P, auch OzdravDet: Ochrana Zdorov'ja Detej i Podrostkov)* umbenannt. Letztere wurde in die Struktur des 1918 gegründeten *Volkskommissariats für Gesundheitswesen (Narkomzdrav)* eingebaut.²⁶¹ Neben *OMM* und *OzdravDet* wurden einige Kleinkindereinrichtungen geschaffen,

²⁵⁸ Hutchinson, John F. (1990): *Politics and Public Health in Revolutionary Russia, 1890–1918*, Baltimore, London, S. 1.

²⁵⁹ Vgl. Kelly, Catriona (2007): *Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991*, Lancaster, S. 294f.

²⁶⁰ Im Jahr 1914 gab es in ganz Russland nur rund 550 Kinderkrippenplätze. Vgl. Stanovlenie i razvitie zdravoochranenija v pervye gody sovetskoj vlasti 1917–1924 gg. (1966): *Sbornik dokumentov i materialov*, Moskau, S. 8.

²⁶¹ „Dekret Soveta Narodnych Kommissarov RSFSR o Narodnom komissariate zdravoochranenija RSFSR (Polozenie) [18.07.1918].“ In: *Stanopvleine i razvitie zdravoochranenija*, S. 92-94, hier S. 93.

welche die Entlastung der Frauen von der Kinderbetreuung und ihre Mobilisierung für den Aufbau der Sowjetunion sicherstellen sollten.

Für den Schutz der Kinder im Schulalter wurden weitere Organisationen geschaffen, die gleichfalls entweder dem *Volkskommissariat für Gesundheitswesen* (*Narkomzdrav*) oder dem *Volkskommissariat für Volksbildung* (*Narkompros*) unterstellt wurden. 1917 eröffnete das *Narkompros* die *Abteilung für schulische Hygiene*, welche die Kontrolle über den hygienischen Zustand der Schulen gewährleisten und die Arbeit der Schulärzte regulieren sollte. Im Jahr 1919 wurde zudem vom *Narkompros* ein *Kinderschutzrat* (*Sovet ochrany zdorov'ja detej*) gebildet, der unter anderem auch die Funktion des Gesundheitsschutzes übernahm.²⁶² Somit waren die Aufgaben des Kinderschutzes zwischen beiden Kommissariaten aufgeteilt. Das Fehlen einer klaren Regelung ist insbesondere für die sogenannten „moralisch defektiven“ Kinder nachteilig gewesen: Deren Einweisung in eine Einrichtung der Gesundheitsfürsorge oder in eine Umerziehungsanstalt oblag einzig und allein der Entscheidung einer Kommission für Minderjährige.²⁶³ Die Zusammensetzung einer solcher Kommission wurde nicht genau definiert und konnte zwischen den Großstädten und ihrer Peripherie wegen der unterschiedlichen Personalausstattung beträchtlich differieren. 1921 wurden die Zuständigkeiten zwischen den beiden *Volkskommissariaten* per Dekret geregelt:

²⁶² „Postanovlenie Soveta Narodnych Komissarov RSFSR ob učrezhdenii Soveta zaščity detej [04.01.1919].“ In: *Stanovleina i razvitie zdravoochranenija*, S. 141-142.

²⁶³ „Воспитание морально-дефективных несовершеннолетних производится в соответствующих учреждениях Народных Комиссариатов Просвещения или Здравоохранения (наблюдательно-распределительные пункты, лечебно-воспитательные колонии и т. п.). Несовершеннолетние, обвиняемые в общественно-опасных действиях, направляются в те или другие учреждения Народных Комиссариатов Просвещения или Здравоохранения, по определению комиссии о несовершеннолетних.“ „Die Erziehung moralisch defektiver Minderjähriger erfolgt in den entsprechenden Einrichtungen der Volkskommissariate für Bildungs- oder Gesundheitswesen (Beobachtungs- und Verteilungszentren, Behandlungs- und Erziehungskolonien usw.). Jugendliche, die einer antisozialen Tat beschuldigt werden, werden in die eine oder andere Einrichtung des Volkskommissariats für Bildungs- oder Gesundheitswesen eingewiesen, die von der Kommission für Minderjährige bestimmt wird.“ „Postanovlenie Soveta Narodnych Komissarov. O soglasovanii funkcij Narodnych Komissariatov Prosveščeniija i Zdravoochranenija v dele vospitaniija i ochrany zdorov'ja defektivnych detej.“ In: *Sobranie uzakonenij i rasporjaženij pravitel'stva za 1919 g.*, hrsg. v. Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR, Moskau, 1943, S. 807.

Alle medizinischen Aufgaben des Kinderschutzes wurden dem *Narkomzdrav* zugeteilt, der *Narkompros* sollte mit den Aufgaben des Schulwesens betraut werden.²⁶⁴ Die Zusammenarbeit von medizinischen und pädagogischen Einrichtungen blieb allerdings im Rahmen der Aufgaben des *Kinderschutzrates* weiterhin erhalten.

Evgenij Petrovič Radin (1872–1939), studierter Psychiater und Schularzt, arbeitete seit 1917 als medizinischer Referent im *Narkompros* und übernahm 1918 die Leitung der Abteilung für schulische Hygiene. Seit Beginn seiner Tätigkeit für das Kommissariat für Bildung bemühte er sich um die institutionelle Stärkung der Kooperation zwischen Pädagogen und Ärzten und bezeichnete sich selbst als Pädologen. Als Leiter der Abteilung für schulische Hygiene des *Narkompros* behauptete er gegen Ende der 1920er-Jahre, dass die Geschichte des *Kinderschutzrates* und der sowjetischen Pädologie einen gemeinsamen Ursprung habe.²⁶⁵ Seine eigene Berufslaufbahn stellte er als modellhaft und als in beiden Institutionen der Kinderfürsorge – der Schule und der (Kinder-)Klinik – verankert dar:

Die Abteilung für die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen, die vor der Gründung des Volkskommissariats für Gesundheit aus dem Volkskommissariat für Volksbildung hervorging und Abteilung für Schule und Gesundheit hieß, beschreibt in der ersten ideologischen Darstellung ihrer Tätigkeit einen von ihr ins Leben gerufenen neuen Typus des Arbeiters - den Bio-Sozio-Pädologen: „Den Schulmediziner, der nur anthropometrische Messungen des Gewichts, der Größe und des Brustumfangs der Kinder vornimmt, muss ein psychologisch geschulter Arzt und Pädagoge ersetzen, der sich mit der Psyche des Kindes auskennt, die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes beobachtet und kontrolliert und für die partiell oder vorübergehend defektiven Kinder zuständig ist.“²⁶⁶

²⁶⁴ Vgl. „Dekret Soveta Narodnych Komissarov. Položenie ob ochrane zdorov'ja podroستkov i detej RSFSR [15.09.1921].“ In: *Sobranie zakonenij i rasporjaženij pravitel'stva za 1921 g.*, hrsg. v. Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR, Moskau, 1944, S. 817-819.

²⁶⁵ „История педологии в РСФСР – история Оздравдета.“ Radin, Evgenij P. (1929): „Vvedenie. Zadači OZD i P v svjazi s pjatiletnim planom.“ In: Ders. (Hg.): *Spravočnik dlja vračej po ochrane zdorov'ja detej i podroستkov*, Moskva, S. 5-10, hier S. 5.

²⁶⁶ „Зародившись в недрах НКПроса, до образования НКЗдрава и нося название Школьно-санитарного Отдела, Оздравдет в первом идеологическом освещении

Dieser neuartige Spezialist, dessen Funktionen Radin mit dem Kompositum ‚Bio-sozio-Pädologe‘ umschreibt, sollte dazu imstande sein, in der Schule als Universalexperte zur Evaluierung der kindlichen Entwicklung zu fungieren, und den inkompetenten Schularzt verdrängen, aber auch eine „leitende“ Rolle im Kontext der Rehabilitierung „defektiver Kinder“ übernehmen.

Eine solche Öffnung der frühsowjetischen Schule für die medizin-pädagogische Expertise war in der Tat vorhanden, wobei an den einzelnen Schulen des Landes kaum neue Stellen für Pädologen geschaffen wurden. Zum einen waren es finanzielle Gründe, die eine flächendeckende Einstellung von Pädologen an diesen Schulen verhinderten. Zum anderen mangelte es an ausgebildeten Experten, die diese Rolle hätten übernehmen können. Eine Ausbildung zum Pädologen war vor der Revolution nur ansatzweise möglich, und wer das aufwändige Studium erfolgreich absolviert hatte, konnte kaum auf eine Beschäftigung hoffen. Deshalb eröffnete der Enthusiasmus der roten Regierung gegenüber der Kinderforschung neue Perspektiven für diesen Beruf. Bereits 1919 sollten an der *Psychoneurologischen Akademie* in Petrograd medizinische *Pädologiekurse* angeboten werden, was allerdings in diesem turbulenten Jahr noch nicht realisiert werden konnte. Tatsächlich angeboten wurden die Kurse erst Anfang 1921, also zwei Jahre später. Dabei traten die folgenden Lehrstühle der Akademie mit je eigenen Kursen an: die experimentelle Biologie, die Reflexologie und die Tier-Reflexologie (*zoo-refleksologija*), die Psychophysiologie und die Anatomie des Nervensystems inklusive der Psychopathologie, die allgemeine Psychophysiologie, die Anthropologie, die allgemeine, die individuelle und die Kinderpsychologie, die Anatomie und die Physiologie des kindlichen Körpers. Außerdem vertreten waren die Lehrstühle für allgemeine und für experimentelle Pädagogik sowie für

своей деятельности так характеризует впервые вызванный им к жизни новый тип работника - био-социо-педолога: „Школьного врача-чиновника, регистрирующего только антропометрические измерения веса, роста и окружности груди детей, должен заменить врач-педагог с психологической подготовкой, с знанием детской души, выступающий и в роли наблюдателя, и в роли контролирующей психическое и физическое развитие ребенка и руководящей по отношению к частично или временно дефективным детям.“ Radin, 1923, S. 6-7. Interessant ist, dass die Defektivität nicht mehr als permanentes Merkmal, sondern ein temporäres Ereignis im Leben eines Kindes wurde.

medizinische Pädagogik. Die Kurse sollten eine professionelle Ausbildung künftiger „Wissenschaftler im Feld der Pädologie, der Reflexologie und Psychologie [gewährleisten] sowie der praktizierenden Experten in Fragen der Kindheitsuntersuchung“.²⁶⁷ Das Studium wurde als Aufbaustudium für Mediziner konzipiert und sollte 1 bis 2 Jahre dauern. Im Jahr 1923 wurden die Kurse in das Angebot des *Pädagogischen Instituts für soziale Bildung und Erforschung des normalen und defektiven Kindes (Pedagogicheskogo instituta social'nogo vospitanija i izuchenija normal'nogo i defektivnogo rebenka)* integriert, das der *Psychoneurologischen Akademie* unterstand. Der Schwerpunkt der Ausbildung im Bereich der *Pädologischen Kurse* lag auf der praktischen Arbeit, wobei die Studierenden ihre praktischen Unterrichtsstunden in den Akademie-eigenen Einrichtungen absolvierten.²⁶⁸ Dazu gehörten das *Institut für Kinderuntersuchung (DOBI: Detskij Obsledovatel'nyj Institut)*, das *Institut für moralische Bildung (Institut moral'nogo vospitanija)*, die *Zentrale Hilfsschule für geistig Behinderte (Central'naja vspomogatel'naja škola dlja umstvenno otstalych)*, die *Hilfsschule für defektive Kinder (Vspomogatel'naja škola dlja defektivnych detej)*. Jede solcher Einrichtungen hatte eigene Schwerpunkte: Am *DOBI* wurden Untersuchungen an verhaltensauffälligen und an Kindern mit Lernschwierigkeiten durchgeführt. Verschiedene Therapieangebote – von der Psychoanalyse bis zur Hypnose – sollten Kindern mit „krankhaften Angewohnheiten, Zwangsneurosen und pathologischen Reaktionen auf früher erlittene psychische Traumata“²⁶⁹ dort dabei helfen, diese pathologischen Zustände zu überwinden.²⁷⁰ Am Institut für moralische Erziehung legte man den Schwerpunkt auf die Erforschung der Ursachen von „fehlerhaftem und sozial inakzeptablem Verhalten“ bei Kindern und auf deren psychiatrische Behandlung. Die *Zentrale Hilfsschule* und die *Hilfsschule für defektive Kinder* boten den

²⁶⁷ Sidorchuk, Ilia (2019): „Pseudoscientists Training: Pedology Courses and Courses for Educational Institutions Doctors in Petrograd (1919–1923).“ In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 273, S. 470-473, hier S. 472.

²⁶⁸ Vgl. Sidorchuk, „Pseudoscientists Training“, S. 471f.

²⁶⁹ „[с] болезненно укоренившимися привычками, навязчивыми состояниями и патологическими реакциями на ранее перенесенные душевные травмы.“ Griboedov, Adrian S. (1928): *Na puti k prestupleniju (trudnovospituemye deti)*, Leningrad, S. 11.

²⁷⁰ Vgl. Tverdjukova, Elena D. (2021): „Prepodavanie psichoanaliza v detskom obsledovatel'nom institute vo vtoroj polovine 1920-ch godov.“ In: *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*, 6 (38), S. 19-23.

Studierenden der Kurse unter anderem eine Möglichkeit der theoretischen Arbeit an der Entwicklung neuer Erziehungsmethoden für Kinder mit unterschiedlichen Formen der Behinderung. Dabei erwiesen sich die pädologischen Kurse am *Pädagogischen Institut* als sehr attraktiv: Die Zahl der Studierenden im Jahr 1923 betrug 743 Personen.²⁷¹ Viele Republiken schickten ihre Schulabsolventen zum Studium nach Petrograd (seit 1924 Leningrad) ab. Allerdings konnten nicht alle Abiturienten die Aufnahmeprüfung in den Fächern Russische Sprache und Literatur, Mathematik, Physik, Biologie, Sozial- und Politikkunde bestehen. Überdies gab es beträchtliche Bildungsunterschiede zwischen den Abiturienten, und viele von ihnen konnten zwar praktische Erfahrungen, aber keine gute Vorbildung nachweisen.²⁷²

In den 1920er-Jahren entstanden trotz aller finanziellen Schwierigkeiten einige weitere auf die Prophylaxe spezialisierte Einrichtungen und Sanatorien in verschiedenen Regionen Russlands, in denen Kinder medizinisch-psychologisch untersucht und mit diätetisch-prophylaktischen Maßnahmen behandelt wurden. Diese medizin-pädagogischen Einrichtungen wurden zu Orten der Kooperation von Medizinern und Pädagogen, an denen pädologische Projekte und Ideen realisiert werden konnten. In der *Pädologischen Zeitschrift* (*Pedologičeskij Žurnal*), die 1923 und 1924 unter Vladimir Bechterevs Mitwirkung in der kleinen Stadt Orel publiziert wurde, erschienen die ersten (womöglich unvollständigen) Listen mit Angaben zu solchen Kinderforschungseinrichtungen in den Regionen.²⁷³ Als Nikolaj Rybnikov (1880–1961), der damalige Direktor des *Pädologischen Instituts* (Moskau), drei Jahre später eine Erfassung aller pädologischen Institutionen des Landes durchführen wollte, scheiterte er an dieser Aufgabe. Er stellte fest, dass „das Netz der pädologischen Einrichtungen außerordentlich groß“ geworden war und die

²⁷¹ Vgl. Dolgova, Evgenija A.; Hivinova, Daria A. (2018): „Pedagogičeskij institut social'nogo vospitanija i izučenija normal'nogo i defektivnogo rebenka V.M. Bechtereva (1921–1925): teoretičeskoe i prikladnoe značenie.“ In: *Psichologo-pedagogičeskie issledovanija*, 10 (2), S. 1-10, hier S. 5.

²⁷² Vgl. Ebd.

²⁷³ Siehe Redakcija „Pedologičeskogo žurnala“ (1923): „Adresa pedologičeskich učreždenij i organizacij.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 1, S. 108; Ders. (1924): „Pedologičeskie učreždenija SSSR.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 2, S. 97. In der erstgenannten Ausgabe sind zehn, in der letztgenannten fünf weitere Einrichtungen aufgelistet. U.a. in Kazan, Kostroma, Odessa, Saratov, Baku, Leningrad, Rostov-na-Donu.

„pädagogischen Basiszellen“ untereinander kaum kommunizierten.²⁷⁴ Deshalb versuchte man der fehlenden Kommunikation zwischen den einzelnen pädologischen Einrichtungen des Landes durch eine bessere Koordination, die Herausgabe der eigenen landesweiten Zeitschrift *Pädologie (Pedologija)* und die Organisation gemeinsamer pädologischer Kongresse abzuwehren. Der erste *Pädologische Kongress* fand ausgangs des Jahres 1927 in Moskau statt (27.12.1927–04.01.1928) und versammelte außer Pädologen deren Kollegen aus den benachbarten Disziplinen (Physiologie, Psychologie, Pädagogik usw.) sowie Parteivertreter, die dem Kongress und der ganzen pädologischen Bewegung, die sich zusehends zu einer Graswurzelbewegung entwickelte, eine neue geregelte Form geben sollten. Die Forderungen, die Lunačarskij am ersten Tag des Kongresses vortrug, geben Aufschluss über die von der Partei erwünschte Richtung:

Je stärker die Verbindung zwischen Pädologie und Pädagogik sein wird, je eher die Pädologie in die pädagogische Arbeit, in den pädagogischen Prozess integriert wird, desto schneller wird sie wachsen. Unser Schulsystem wird dann zu einem richtigen Schulsystem in einem sozialistischen Land, das das Leben nach marxistisch-wissenschaftlichen Standpunkten organisiert, wenn es gänzlich mit wissenschaftlich geschulten Pädologen versorgt ist. [...] Wir müssen dahin kommen, dass in jedem Lehrer, im Kopf eines jeden Lehrers, ein vielleicht kleiner, aber unverkennbarer Pädologe wohnt.²⁷⁵

Der Einsatz der Pädologie im schulischen Kontext ging nicht ohne gewisse Einbußen vonstatten, wodurch sich der Ausführungsmodus, die Ergebnisse, aber auch die Zielsetzung der pädologischen Untersuchungen veränderten. Abhängig von der Konstellation der Akteure, ihrem Bildungsweg und den vorhandenen Ressourcen, variierten die Formen der Kinderforschung, die an den einzelnen Schulen geplant

²⁷⁴ Etkind, *Eros*, S. 336.

²⁷⁵ „Чем сильнее будет смычка между педологией и педагогикой, чем скорее педология будет допущена к педагогической работе, к соприкосновению с педагогическим процессом, тем скорее она будет расти. Наша школьная сеть может приблизиться к действительно нормальной школьной сети в социалистическом марксистски-научно строящем свою культуру государстве, когда она будет насквозь проникнута сетью достаточно научно-подготовленных педологов. [...] надо еще, чтобы в каждом учителе, в мозгу каждого учителя жил, может быть, маленький, но достаточно крепкий педолог.“ Pečatnikov A. D. (1928): „Iz rečej N. K. Krupskoj, N. I. Bucharina, A. V. Lunačarskogo i N. A. Semaško po osnovnym voprosam pedologii.“ In: *Na putjach k novoj škole*, 1, S. 9-14, hier S. 10.

und durchgeführt werden konnten. Die Vielfalt der frühsowjetischen Schulformen und die wichtigsten Phasen der Reorganisation des Schulwesens unter den Bolschewiken sollen nun im Zusammenhang mit der Entwicklung der Kinderforschung und deren Implementierung im Schulalltag untersucht werden.

III.1.3. Die pädologische Plattform 2: Die Schule

Die sowjetische Erziehung wurde von der Parteispitze nach der Machtübernahme auf verschiedenen Ebenen der Politik und Wissenschaft zum wichtigsten Instrument der gesellschaftlichen Transformation erklärt. Den sowjetischen Pädagogen fiel die ehrenhafte Aufgabe zuteil, die praktische Umsetzung der neuen Kinderpolitik zu übernehmen. Dabei gab es gerade in dieser frühen Phase keinen Konsens bezüglich der grundlegenden Ziele und Theorien dieses pädagogischen Projekts. Genauso lag zu diesem Zeitpunkt kein einheitliches Konzept der sogenannten sowjetischen Schule oder der sowjetischen Pädagogik vor. Stattdessen überboten sich unterschiedliche Interessengruppen und einzelne Akteure in ihrem Eifer, verschiedene Formen der Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen zu entwickeln. Die Vielfalt der pädagogischen Ansätze spiegelt sich in der Diskussion um die Pädologie und die Rolle des Pädologen im Schulwesen wider. Die Figur des interdisziplinär ausgebildeten Pädologen, der das Kind ‚allumfassend‘ begreift und die verschiedenen für die Entwicklung und die Sozialisation des Kindes und damit auch für den Lernprozess wesentlichen Faktoren berücksichtigt, gewann zunehmend an Bedeutung.

Das neue Wissen vom Kind fand auf verschiedenen Wegen Eingang in die Schule. Neben den medizinisch oder psychologisch ausgebildeten Kindheitsexperten fühlten sich auch viele Pädagogen von den Versprechungen der Pädologie angesprochen und begannen, Untersuchungen an Kindern in ihre Schulpraxis zu integrieren. Einführungskurse in die Pädologie wurde seit 1922 an verschiedenen pädagogischen Hochschulen angeboten, und so konnten sich die künftigen Pädagogen neben ihrem regulären Studium an den pädagogischen Hochschulen

oder in Fortbildungskursen auch ein spezifisch pädologisches Wissen aneignen.²⁷⁶ Die so ausgebildeten Pädagogen versuchten ihre neuen Kenntnisse in den Schulalltag zu integrieren, oder aber sie eröffneten kleine Untersuchungszentren, die als *Pädologische Praxen (pedologičeskij kabinet)* firmierten.

Das zunehmende Interesse der Pädagogen, Psychologen und Kinderärzte an der Kinderforschung wurde von der Parteispitze zunächst sehr wohlwollend gesehen. Nadežda Krupskaja (1869–1939), die Ehefrau von Vladimir Lenin (1870–1924), gehörte zu den einflussreichsten Unterstützerinnen der pädologischen Bewegung. In ihrer Rolle als Leiterin der *wissenschaftlich-pädagogischen Sektion des Staatlichen Gelehrtenrates (Gosudarstvennyj Učenyj Sovet: GUS)* lud sie 1922 drei innovative Pädagogen zur Mitarbeit an den neuen Lehrplänen ein: Der Pädagoge Pavel Blonskij (1884–1941) spielte seit 1924 eine führende Rolle in der frühsowjetischen pädologischen Bewegung. Viktor Šul'gin (1894–1965) und Stanislav Šackij (1878–1934) entwickelten eigene pädagogische Konzepte: Šul'gin propagierte die Idee des ‚Absterbens der Schule‘ und einer vollständigen Verschmelzung der Schule mit dem betrieblichen Arbeitsleben; Šackij galt als der einflussreichste Pädagoge der NÖP-Zeit. Er erarbeitete sich diesen Ruf durch die Organisation eines Netzes von Experimentalschulen und Kinderkolonien und durch viele weitere pädagogische Projekte an zahlreichen Dorfschulen.

Während Nadežda Krupskaja und Anatolij Lunačarskij im Bereich der Bildungspolitik in Führungspositionen aufrückten, formulierten Blonskij, Šulgin und Šackij konkrete Schritte und Programme für das Bildungssystem. Pavel Blonskij machte sich besonders verdient auf dem Gebiet der Popularisierung der Pädologie unter Lehrern und Studierenden der Pädagogik. Obwohl er selbst sich erst seit 1924 als Pädologen zu bezeichnen begann, enthielten seine früheren pädagogischen Arbeiten viele Elemente dessen, was er später zu einem eigenen Konzept der Pädologie ausbaute.

²⁷⁶ Zu der Vielzahl der Studienangebote für Pädologieinteressierte siehe Etkind, Alexander (1996): *Eros des Unmöglichen. Die Geschichte der Psychoanalyse in Rußland*, Leipzig, S. 335.

Blonskij verband die pädagogischen Theorien seiner Zeit mit den jüngsten Entdeckungen auf dem Gebiet der medizinisch-biologischen Kinderforschung und formulierte als erster sowjetischer Pädagoge eine „einigermaßen abgerundete pädagogische Theorie“.²⁷⁷ Er erklärte das Prinzip des ‚Pädozentrismus‘ zu einem Schwerpunkt der marxistischen Schule. Mit dem Begriff ‚Pädozentrismus‘ bezeichnete man damals die ‚Pädagogik vom Kinde aus‘, ein pädagogisches Konzept, welches das Kind mit seinen Interessen und Besonderheiten ins Zentrum der pädagogischen Arbeit stellte. Dieses pädagogische Modell stammte zwar aus europäischen Reformkreisen und wurde zum Kern vieler bekannter pädagogischer Theorien damaliger Zeit, jedoch behaupteten sowjetische Pädagogen, dass der sozialistische Staat die besten Voraussetzungen für die Realisierung des Prinzips des ‚Pädozentrismus‘ biete.²⁷⁸

Blonskij's 1919 veröffentlichtes Buch *Die Arbeitsschule (Trudovaja škola)* und seine Arbeit im GUS sicherten ihm den Ruf eines führenden marxistischen Pädagogen. Die *wissenschaftlich-pädagogische Sektion des GUS* arbeitete 1923/24 neue Lehrpläne aus, die von den örtlichen Abteilungen des Narkompros (*ONO: Otdel Narodnogo Obrazovanija* und *GUBONO: Gubernskij Otdel Narodnogo Obrazovanija*) in Abhängigkeit von der vor Ort jeweils dominierenden Produktionsweise – schwere Industrie oder Landwirtschaft – den regionalen Erfordernissen angepasst werden mussten. Die Lehrpläne des GUS wurden in Übereinstimmung mit dem Konzept der Einheitlichen Arbeitsschule (*Edinaja Trudovaja Škola*) – so auch der Titel des Buches von Pavel Blonskij – entwickelt.²⁷⁹ Die Fortentwicklung der Idee der Arbeitsschule führte schließlich zur Entstehung der Theorie des ‚Absterbens der Schule‘ (Šul'gin).²⁸⁰ Diese experimentelle Schulform wurde in der Tat von manchen

²⁷⁷ Anweiler, Oskar (1978): *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlin, S. 177.

²⁷⁸ Zur Kritik am Pädozentrismus siehe Fallace, Thomas (2015): „The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871–1913.“ In: *American Educational Research Journal*, 52(1), S. 73-103.

²⁷⁹ Vgl. Blonskij, Pavel P. (1925): *Novye programmy GUSa i učitel'*, Moskau, S. 9.

²⁸⁰ Der Bildungshistoriker Oskar Anweiler hat darauf hingewiesen, dass solche Schulmodelle „gegen Ende des 19. Jahrhunderts zum Gemeingut des europäischen und russischen Sozialismus und Anarchismus geworden“ waren. Anweiler, *Geschichte der Schule*, Berlin, S. 77.

Pädagogen ausprobiert, erwies sich aber als wenig praktikabel. 1931, als die Pädologie bereits an Ansehen zu verlieren begann, wurde dieses Schulmodell als Bestandteil des pädologischen Projekts identifiziert und neben weiteren Experimenten im Bildungswesen scharfer Kritik unterzogen.

Die Anpassung neuer Lehrpläne an die örtlichen Gegebenheiten wurde zu einer großen Herausforderung für die lokalen Schulen. Ein großes Problem bestand darin, dass dieselben Lehrpläne an sehr unterschiedliche Schultypen versandt wurden. In den 1920er-Jahren erlaubte das föderative System den territorialen Einheiten die freie Wahl des bevorzugten Schultyps. Selbst innerhalb der RSFSR (Russische Sozialistische Föderative Sowjetrepublik) verfügten die kleineren Autonomen Republiken über eigene Volkskommissariate mit begrenzten Befugnissen, was zur weiteren Differenzierung der Schularten führte.²⁸¹

Die Freiheit bei der Wahl der Schulorganisation begünstigte die Entstehung von Experimentalschulen und -klassen sowie von Kinderheimen. Manche Schulen entschieden sich für eine systematische Anwendung von psychologischen und Intelligenztests, manche spezialisierten sich auf die Psychoanalyse, andere wiederum integrierten pädologisches Wissen in die Schulpraxis. Keine dieser Formen schulischer Praxis war verpflichtend, sie verdankten ihre Existenz vielmehr dem Interesse und der Motivation des jeweiligen Schulpersonals. Solche Experimente setzten indes eine gute personelle und finanzielle Ausstattung der betreffenden Schule voraus und konnten lediglich in Großstädten realisiert werden. In der Peripherie dagegen mangelte es sogar an einer schulischen Grundversorgung, an Lehrern und nicht selten an der Motivation der Eltern, ihre Kinder überhaupt einzuschulen. Noch schwieriger stellte sich Situation in den Nationalrepubliken dar, wo man Schulpersonal mit Kenntnissen der lokalen Sprache benötigte, um einen regulären Unterricht durchzuführen.

Die Idee der nationalen Autonomie der einzelnen Völker der Sowjetunion, die von Anfang an in Lenins Programm des sozialistischen Staates verankert war, sollte

²⁸¹ Zur Vielfalt der Schultypen in der frühen Sowjetunion siehe Anweiler, *Geschichte der Schule*, S. 196-212.

kontrolliert implementiert werden. Lenin fürchtete jedoch, dass diese Idee bei einzelnen ethnischen Gruppen nationalistische und separatistische Tendenzen aktivieren könnte. Die Schule sollte daher durch die gleichzeitige Propagierung der Ideen des Internationalismus zu einem Instrument der Kontrolle und Steuerung im Prozess der ‚Befreiung der Völker vom russischen Imperialismus‘ werden. Die proletarisch-internationale Schule sollte die bürgerlich-nationale Schule ersetzen. Noch 1913 legte Lenin seine Gedanken über die nationale Selbstbestimmung der Völker unter dem Titel „Kritische Bemerkungen zur nationalen Frage“ („Kritičeskie zametki po nacional’nomu voprosu“) in einem längeren Essay nieder. Darin sprach er sich dafür aus, dass die einzelnen nationalen Einheiten das allgemeinverbindliche marxistische, d.h. säkulare Schulprogramm übernehmen und den Religionsunterricht abschaffen sollten. Die Unterrichtssprache sollte jedoch frei zur Wahl stehen:

Die Marxisten [...] haben einen gemeinsamen Lehrplan, der [...] eine bedingungslos säkulare Schule fordert. Aus marxistischer Sicht darf in einem demokratischen Staat nirgendwo und nirgends von diesem allgemeinen Lehrplan abgewichen werden (er kann jedoch mit irgendwelchen „lokalen“ Fächern, Sprachen usw., die die lokale Bevölkerung bestimmt, ergänzt werden).²⁸²

Auch wenn Lenin die Verwendung der Regionalsprachen im Unterricht zulassen wollte, so hoffte er, dass die russische Sprache mit der Zeit ohne jegliche Zwangsmaßnahmen zur gemeinsamen *lingua franca* aller Ethnien auf dem Boden der Sowjetunion werden würde.²⁸³ Nach dem Ende der Revolution wurde die „große und mächtige russische Sprache“²⁸⁴ deshalb zunächst nicht zur offiziellen Staatssprache erhoben. Bis ins Jahr 1938 hielt sich in der Sowjetunion die Politik des

²⁸²„У марксистов [...] есть общая школьная программа, требующая [...] безусловно светской школы. С точки зрения марксистов, в демократическом государстве недопустимо нигде и никогда отступление от этой общей программы (а заполнение ее какими-либо ‚местными‘ предметами, языками и проч. определяется решением местного населения).“ Lenin, Vladimir (1913): „Kritičeskie zametki po nacional’nomu voprosu.“ In: *Prosveščenie*, 10, 11, 12, zit. nach Lenin, *PSS*, Bd. 24, S. 113-150, hier S. 141.

²⁸³„Мы думаем, что великий и могучий русский язык не нуждается в том, чтобы кто бы то ни было должен был изучать его из-под палки.“ Lenin, Vladimir (1914): „Nužen li objazatel’nyj gosudarstvennyj jazyk?“ In: *Proletarskaja pravda*, 14, vom 18.01.1914, zit. nach Lenin, *PSS*, Bd. 24, S. 293-295, hier S. 295.

²⁸⁴ Ebd.

sprachlichen Pluralismus und wurde auch im Schulsystem verankert. Erst am 13. März 1938 wurde mit dem Beschluss des Rats der Volkskommissare der Politik des sprachlichen Pluralismus ein Ende gesetzt und die russische Sprache in allen Republiken der Sowjetunion als Pflichtfach in allen Lehrplänen verankert.²⁸⁵

War schon der Lehrkräftemangel in den Nationalrepubliken ein Problem, stellte sich die Situation in den Gebieten mit multi-nationaler Bevölkerung sogar noch schwieriger dar. Marija Frumkina (1880–1943), Pädagogin und Mitglied des Minsker Rates der Jüdischen Gemeinde thematisierte dieses Problem auf dem *Ersten Allrussischen Kongress der Vorschulbildung* (1919). Das erklärte Ziel des Internationalismus konnte aus ihrer Sicht nur dann erreicht werden, wenn jedem Volk die Möglichkeit der Bildung in der eigenen Sprache geboten würde. Die Kinder, die gezwungen seien, in einer gemischten Gruppe zu lernen, und die nicht in der Muttersprache ausgebildet würden, sondern in der Sprache der dominanten Gruppe, rutschten beim Vergleich mit den Schulkameraden beträchtlich ab: „Hier wird eine Gruppe normal entwickelter Kinder gebildet, während die andere, weil die Sprache ihnen fremd ist, zu einer Gruppe zurückgebliebener, defekter Kinder erklärt wird.“²⁸⁶ Die Überwindung des Gefälles sei nur dann möglich, wenn die Kinder in jedem Alter die Möglichkeit bekämen, in ihrer Muttersprache zu lernen, statt sich auf langwierige und anstrengende Übersetzungsarbeit im Unterricht zu konzentrieren.²⁸⁷

Das Problem, das Frumkina 1919 in Bezug auf die nationalen und multinationalen Schulen ansprach, sollte sich auch bei der Organisation des Bildungswesens im multiethnischen Staat noch als gravierend erweisen. Die nationale Frage prägte auch die Entwicklung der pädologischen Bewegung auf eine ganz bestimmte Weise: Sah man zunächst in der Pädologie das geeignete Instrument zum ‚Umbau‘ des

²⁸⁵ Vgl. Arutjunova, M. A. (2012): „Jazykovaja politika i status russkogo jazyka v SSSR i gosudarstvach postsovetskogo prostranstva.“ In: *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 25. Meždunarodnye otnošenija i mirovaja politika*, 1, S. 155-178, hier S. 160.

²⁸⁶ „Здесь образуется одна группа нормально развитых детей, а другая, благодаря тому, что язык им чужд, превратится в группу отсталых, дефективных детей.“ Frumkina, Marija (1921): „O detskich učreždenijah nacional'nych men'sinstv.“ In: *Pervyj Vserossijskij s'ezd po doškol'nomu vospitaniju*, Moskau, S. 47-51, hier S. 50.

²⁸⁷ Vgl. Ebd., S. 49.

sowjetischen Menschen, erschien sie später eher wie ein zerbrochener Spiegel, dessen Anblick man lieber vermied. Mit der wachsenden Popularität der Pädologie und der Integration der pädologischen Kurse in die pädagogische Ausbildung wurde es möglich, Untersuchungen an Kindern in verschiedenen, sogar weit abgelegenen Regionen Russlands durchzuführen. Dabei schnitten die nicht-russischen Schüler schlechter ab als ihre russischen Kameraden. Ähnliche Differenzen fielen in Bezug auf Kinder aus dem ‚Proletariat‘ auf.

Bereits 1927/28 fingen lokale Eliten aus verschiedenen Republiken der Sowjetunion an, ihre Kritik an den aus ihrer Sicht diskriminierenden Methoden der Pädologen vorzubringen. Diejenigen Völker, die im zaristischen Russland unter dem Stigma der Entartung gelitten hatten, empfanden die Ergebnisse der pädologischen Untersuchungen als eine Fortsetzung des diskriminierenden Diskurses und der diskriminierenden Praxis.²⁸⁸ Diesem Eindruck versuchten die Pädologen durch die Überarbeitung und Anpassung der Tests an die jeweiligen lokalen Bedingungen entgegenzuwirken. Die Realisierung dieses Vorhabens erwies sich jedoch als viel komplizierter als gedacht. Erschwerend kam hinzu, dass die Pädologen oft eine Kontrollfunktion über Lehrer und Schulen hatten. Dies führte zu Spannungen zwischen der Lehrerschaft und den praktizierenden Pädologen, die gerade in der Provinz nach einer lediglich kurzen Ausbildung ihre Position antraten. Die Defizite und Probleme, mit denen es die Pädologen und Kinderärzte in den abgelegenen Gebieten der Sowjetunion zu tun hatten, wurden in einigen historischen Arbeiten beleuchtet.²⁸⁹ Die teuren pädologischen Expeditionen wurden demnach nur punktuell in einigen wenigen Regionen der Sowjetunion durchgeführt und waren von kurzer Dauer. Die Kinder der multinationalen Sowjetunion²⁹⁰ konnten daher

²⁸⁸ Vgl. Shibanova, Vera (2019): „Child Studies in Udmurtia in the 1920s.“ In: *Comparativ*, 29 (1), S. 44-63.

²⁸⁹ Byford, Andy (2016): „Imperial Normativities and Sciences of the Child: The Politics of Development in the USSR, 1920–1930s.“ In: *Ab Imperio*, 2, S. 71-124; Cenjuga, Sergej N. (2009): „Pedologičeskaya rabota v Sibiri pervoj treći XX veka.“ In: *Obrazovanie i nauka*, 67 (10), S. 82-93; Kurek, Nikolai S. (2004): *Istoriya likvidacii pedologii i psichotekhniki*, Sankt Petersburg.

²⁹⁰ Die russischsprachige Bevölkerung betrug 1926 lt. dem Zensus ca. 50 Prozent: http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/ussr_nac_26.php?reg=1. (abgerufen am 22.07.2022)

nicht flächendeckend mit Hilfe kultursensibler Methoden untersucht werden. Diese Tatsache, so unbefriedigend sie insbesondere für die Forschenden war, kann jedoch nicht als Hauptfaktor für das Verbot der Pädologie im Jahr 1936 angesehen werden. Die Gründe für das Verbot waren eher ideologischer Natur und hingen von den realpolitischen Entscheidungen der Regierung über die Wahl der Techniken der Bevölkerungsregulierung sowie mit der Auswahl der Theorien und Forschungsmethoden zusammen, die in den sowjetischen Sozialwissenschaften erwünscht waren. Die ideologischen, erkenntnistheoretischen und methodologischen Transformationen, welche die sowjetische Kinderforschung als sozialwissenschaftliche Disziplin durchlief, sollen in den folgenden Kapiteln untersucht werden.

III.2. Ideologien und Theorien in den frühsowjetischen Sozialwissenschaften

III.2.1. Erkenntnistheoretische Grundlagen der Sozialwissenschaft: Von der Dialektik zur Gleichgewichtstheorie

Das bolschewistische Projekt der Modernisierung Russlands schöpfte seine Kraft aus der Behauptung, eine auf wissenschaftlichen Erkenntnissen basierende neue Welt aufbauen zu können. Die ideologischen Prämissen, welche die Erschaffung dieser neuen Welt legitimierten, sollten nun auch von der Wissenschaft getragen werden. Im Folgenden zeichne ich einige Entwicklungen des bolschewistischen wissenschaftlichen Diskurses nach, die den sowjetischen Sozialwissenschaften im Allgemeinen und der pädologischen Bewegung im Besonderen die Richtung vorgeben.

Vladimir Lenin, der politische und ideologische Anführer der bolschewistischen Fraktion der Kommunistischen Partei, war überzeugt, dass einzig die marxistische Theorie Wissenschaftlichkeit und den Willen zur Transformation (*revolucionnost'*)

in sich vereine²⁹¹ und die Menschheit zum Aufbau einer neuen Gesellschaft befähigen würde. Den grundlegenden Vorteil des Marxismus gegenüber anderen wissenschaftlichen Theorien sah er in der dialektischen Methode der wissenschaftlichen Erkenntnis, die über transformative soziale Kraft verfüge. Die Methode entstammte der idealistischen Philosophie Hegels, der die Dialektik als einen fortschreitenden Prozess der inneren Entfaltung des Weltgeists nach dem Schema „These-Antithese-Synthese“ auffasste.²⁹² Karl Marx übernahm das Schema der Entwicklung von Hegel und benutzte es für die Analyse der Gesetze der ökonomischen Entwicklung innerhalb der Gesellschaft. Dabei verkehrte er das Verhältnis von Ideellem (Geist) und Materiellem (Realität), wie es Hegel verstanden hatte, in sein Gegenteil:

Meine dialektische Methode ist der Grundlage nach von der Hegelschen nicht nur verschieden, sondern ihr direktes Gegenteil. Für Hegel ist der Denkprozess, den er sogar unter dem Namen Idee in ein selbständiges Subjekt verwandelt, der Demiurg (= Weltschöpfer) des Wirklichen, das nur seine äußere Erscheinung bildet. Bei mir ist umgekehrt das Ideelle nichts anderes als das im Menschenkopf umgesetzte und übersetzte Materielle. [...] Die Mystifikation, welche die Dialektik in Hegels Händen erleidet, verhindert in keiner Weise, dass er ihre allgemeinen Bewegungsformen zuerst in umfassender und bewusster Form dargestellt hat. Sie steht bei ihm auf dem Kopf. Man muss sie umstülpen, um den rationellen Kern in der mystischen Hülle zu entdecken.²⁹³

²⁹¹ „она [марксистская теория] соединяет строгую и высшую научность (являясь последним словом общественной науки) с революционностью, и соединяет [...] в самой теории внутренне и неразрывно.“ „[...] sie [die marxistische Theorie] verbindet in sich auf untrennbare Weise strenge und höchste Wissenschaftlichkeit mit Revolutionarität [...]“ Lenin, Vladimir (1967): „Čto takoe ‚druz’ja naroda‘ i kak oni vojuyut protiv social-demokratov [1894].“ In: *Lenin, PSS*, Bd. 1, Moskau, S. 125-346, hier S. 341.

²⁹² Demnach befindet sich der Geist in einer dauernden Bewegung, die sich in Form eines dreistufigen Schemas als These – Antithese – Synthese entfaltet, um zu seiner Vervollkommnung zu gelangen. Der ursprüngliche Zustand des Geistes (These) wird in diesem Bewegungsprozess durch den nachfolgenden (Antithese) negiert, wobei beide wiederum durch die Negation der Negation zu einer höheren Einheit (Synthese) zusammenfinden. Dabei verschwinden die Eigenschaften der zwei ersten Zustände Hegel zufolge aber nicht etwa, sondern werden in der neu entstandenen höheren Seinsweise ‚aufgehoben‘. Diese höhere Entität erweist sich wiederum als das erste Glied eines neuen dialektischen Prozesses und einer neuen Synthese. Vgl. Wetter, Gustav A. (1960): *Der dialektische Materialismus. Seine Geschichte und sein System in der Sowjetunion*, Wien, S. 6.

²⁹³ Marx, Karl (1962): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie* [1890]. In: *MEW*, Bd. 23, Berlin/Ost, S. 27.

Auch wenn diese ikonisch gewordene Beschreibung der materialistischen Auffassung der Dialektik von Karl Marx stammt, war es Friedrich Engels, der sie zur erkenntnistheoretischen Methode im weiteren Sinne erhob. Während Marx in seinen Schriften vor allem die sozialen Verhältnisse in ihrer Entwicklung untersuchte, führte Engels' ausgeprägtes Interesse an den Naturwissenschaften ihn zu einer Auffassung der Dialektik als einer umfassenden wissenschaftlichen Methode oder, wie er an einer Stelle in *Anti-Dühring* behauptete, als einer allgemeinen Wissenschaft, die sowohl die Erscheinungen der physischen als auch der sozialen Welt umfasse: „Die Dialektik ist aber weiter nichts als die Wissenschaft von den allgemeinen Bewegungs- und Entwicklungsgesetzen der Natur, der Menschengesellschaft und des Denkens.“²⁹⁴

In Russland entwickelten sich in den Kreisen der revolutionär gestimmten Denker noch vor dem Machtwechsel im Jahr 1917 verschiedene Ausprägungen der Marxistischen Wissenschaftslehre. Starken Einfluss auf die Theoriebildung hatten neben Vladimir Lenin dessen einstige Mitstreiter Lev Trotzki, Alexander Bogdanov und Nikolaj Bucharin. Trotzki's Beitrag zur Staats- und Wissenschaftsideologie war beträchtlich, seine politische Karriere endete aber mit dem Aufstieg Stalins, der seinen Kontrahenten 1927 nach Alma-Aty verbannen und 1940 in Mexiko ermorden ließ. Trotzki trat der Fraktion der Bolschewiken erst 1917 bei; seine frühere Zugehörigkeit zu den Menschewiken erschwerte seine Integration in die Partei, und seine ideologischen Einstellungen wurden unter Stalin als „Linksabweichung“ und „menschewisierender Idealismus“ verdammt.²⁹⁵

Als Philosoph, Ökonom und Soziologe schrieb Alexander Bogdanov mehrere Entwürfe für die Organisation des sozialistischen Staates, die er als wissenschaftliche, publizistische und literarische Werke veröffentlichte. Er wurde zum Begründer des sogenannten *Empiriomonismus*, einer wissenschaftlichen Lehre, die sich auf die Arbeiten deutschsprachiger Positivisten und der Begründer des

²⁹⁴ Engels, Friedrich (1962): *Anti-Dühring (Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft)* [1894], MEW, Bd. 20, Berlin/Ost, S. 131f. Die konkrete Formulierung der Gesetze der Dialektik erfolgte in seinem unvollendeten Werk *Dialektik der Natur*, das 1873–1883 vom Autor verfasst und posthum - zum ersten Mal 1925 in Moskau - publiziert wurde.

²⁹⁵ Wetter, *Der dialektische Materialismus*, S. 163.

Empiriokritizismus²⁹⁶ E. Mach und R. Avenarius stützte. Die Philosophiehistorikerin Maja Soboleva bezeichnet Bogdanovs Empiriomonismus als „sozial-genetische“ Auslegung der Epistemologie von Mach, die er auf der Suche nach einem „naturwissenschaftlich fundierten erkenntnistheoretischen Orientierungsrahmen für den sozialen und politischen Marxismus“ erarbeitet habe.²⁹⁷ In Bogdanovs Lehre erhält der Begriff der „Erfahrung“, genau wie bei Mach, eine zentrale Position. Allerdings modifiziert Bogdanov den Begriff der Erfahrung, indem er „kognitive Erfahrung von den sozialen Arbeitsbedingungen abhängig macht“. Bogdanovs Empiriomonismus ist somit eine „soziale Erkenntnistheorie“, in der „praktische Methoden den Grund für die Erkenntnis bilden“:

Das wirkt sich bis in die konkrete wissenschaftliche Arbeit aus. So spricht Bogdanov in diesem Zusammenhang über die „soziale Praxis“ des Messens, der Setzung von Maß-, Rechen- und anderen Größen. Aller wissenschaftlichen Objektivität wird folglich intersubjektiv geteilte Lebenspraxis vorausgesetzt. Daher heißt für ihn „physisch“ „sozial organisiert“.²⁹⁸

Lenin kritisierte in *Materialismus und Empiriokritizismus (Materializm i Ėmpiriokriticizm)* (1909)²⁹⁹ Bogdanovs Empiriomonismus als „subjektiv-idealistisch“ und mit dem historisch-materialistischen Marxismus unvereinbar.³⁰⁰ Aufgrund der politischen und ideologischen Differenzen und auf Drängen von Lenin musste Bogdanov seine Mitgliedschaft in der Partei im gleichen Jahr beenden.

Die Differenzen zwischen Empiriomonisten und orthodoxen Marxisten waren nicht nur abstrakter Natur, sondern hatten Auswirkungen auf sozial-politische Themen, die innerhalb der sozialdemokratischen Partei intensiv diskutiert wurden. Bogdanovs Theorie führte ihn zu einer alternativen Auffassung der Entstehung der

²⁹⁶ Diese dem „subjektivistischen Positivismus“ zuzuordnende Denkrichtung „reduced phenomena to ‚experience‘, to sensations, which are neither purely physical, nor purely mental, but neutral“. Coplestone, Frederick R. (1986): *Philosophy in Russia; From Herzen to Lenin to Berdyaev*, Notre Dame, Indiana, S. 262.

²⁹⁷ Soboleva Maja (2019): „Vom Empiriokritizismus zum Empiriomonismus: Aleksander Bogdanovs Rezeption der Epistemologie von Ernst Mach.“ In: Friedrich Stadler (Hg.) *Ernst Mach – Zu Leben, Werk und Wirkung. Veröffentlichungen des Instituts Wiener Kreis*, Bd. 29, Cham, S. 87-97, hier S. 88.

²⁹⁸Ebd., S. 92.

²⁹⁹ Lenin, Vladimir (1986): *Materializm i Ėmpiriokriticizm. Kritičeskie zametki ob odnoj reakcionnoj filosofii* [1909], Moskau.

³⁰⁰ Vgl. Soboleva, „Vom Empiriokritizismus zum Empiriomonismus“, S. 95.

Klassen in der Gesellschaft. Während für Marx und Lenin die Teilung der Gesellschaft aus dem Besitz der Produktionsmittel hervorging, sah Bogdanov vor allem die organisatorische Erfahrung als das entscheidende Kapital der herrschenden Klasse. Um die Klassen zu vernichten, müsse man, so Bogdanov, nicht die Produktionsmittel umverteilen, sondern eine geeignete ideologische Erziehung der Arbeiterklasse gewährleisten, die das Proletariat zur selbständigen Organisation der Produktion befähigen würde. Bogdanov sah somit nicht in der Revolution, sondern in der pädagogischen und aufklärerischen Arbeit die Lösung für das Problem der Umverteilung von Macht. Diese Idee führte zur Gründung der Parteischulen für russische Arbeiter, die Bogdanov zusammen mit Maxim Gor'kij (1868–1936) und dem künftigen Volkskommissar für Bildung Anatolij Lunacharskij (1875–1933) auf der Insel Capri 1910 gründete. Zur gleichen Zeit fing er an, an seinem Hauptwerk *Tektologie: Allgemeine Organisationslehre* zu arbeiten.³⁰¹

Als besonders wirkmächtig im Organisationsprozess bewertete Bogdanov das *Gleichgewichtsgesetz*, das in den naturwissenschaftlichen Disziplinen Anwendung finde. Obwohl in der Physik und Chemie der Begriff ‚Organisation‘ nicht direkt benutzt werde und stattdessen von ‚mechanischen‘ Prozessen die Rede sei, galten nach Bogdanov für diese zwei Disziplinen die gleichen Prinzipien wie für die Organisationslehre mit ihrer ganzheitlichen, monistischen Betrachtungsweise. Die Untersuchung der Beziehungen einzelner Elemente innerhalb des Systems und dessen Relation zu anderen Systemen sei von zentraler Bedeutung für die Organisationslehre, argumentierte er. Harmonisierende Beziehungen ermöglichen demnach eine erfolgreiche Organisation, destruktive Beziehungen und Kräfte dagegen führen zur Desorganisation eines Systems, das sich stets unter dem Einfluss beider antagonistischen Kräfte befinde und dadurch ständiger Veränderung unterliege. Das Gleichgewicht ist daher in Bogdanovs System keine Konstante, sondern ein dynamischer Zustand: ein „bewegliches Gleichgewicht“ („podvižnoe

³⁰¹ Bogdanov, Aleksandr (1922): *Tektologija: Vseobščaja organizacionnaja nauka*, Bd. 1-3, Moskau. Der Titel ist eine Wortbildung Bogdanovs und besteht aus den griechischen Wörtern τεκτον (Aufbau) und λογος (Lehre), d.h. Lehre vom Aufbau. Die drei Bände der *Tektologie* (1912: Bd. 1, 1917: Bd. 2, 1922: Bd. 3) erschienen bis zu seinem Tod (1928) in drei Auflagen, Bd. 1 u. 2 auch auf Deutsch.

ravnovesie').³⁰² Bogdanov baute seine Gleichgewichtstheorie auf der Annahme auf, dass jede Bewegung aus der Wirkung verschiedener, gegeneinander gerichteter Kräfte hervorgehe. Unter diesen Kräften verstand er ein System und dessen Umwelt. Dabei konnte ein jegliches Ding als System und andere Dinge, die dieses System umgeben, als Umwelt aufgefasst werden. In diesem Sinne sei auch der Mensch ein System, welches von anderen Menschen, d.h. der sozialen Umwelt umgeben ist. Das Gleichgewicht zwischen System und Umwelt sei fragil und könne in jedem Moment durch die Veränderung einer der Kräfte gestört werden. Darauf folge die spontane Wiederherstellung des Gleichgewichts, weil alle Lebensformen und Systeme nach einem Gleichgewicht streben.³⁰³ Dieser Entwicklungsprozess wiederhole sich immer wieder aufs Neue, und zwar nach dem von Bogdanov vorgeschlagenen Schema *Gleichgewicht – Störung – Gleichgewicht*, und sei auf den Kampf und die Antagonismen zwischen den verschieden gerichteten Kräften zurückzuführen. Die *mechanische* Auffassung von Dialektik, wie sie bei Bogdanov formuliert wurde, übte einen großen Einfluss auf die weitere Entwicklung der philosophischen Debatten in Russland aus.

Unter anderem beeinflusste Bogdanovs *Gleichgewichtstheorie* das Denken von Nikolaj Bucharin (1888–1938), der neben Bogdanov als einer der bedeutendsten Vertreter der ‚mechanizistischen‘ Richtung galt. Nach dem von Bogdanov formulierten Entwicklungsschema stellte sich laut Nikolaj Bucharin das Gleichgewicht auch im Wirtschaftssystem ein, ganz ohne menschliche Einwirkung, welche die natürliche Dynamik nur störe. Aus diesem Denken heraus schlug Bucharin vor, eine Analyse der objektiven ökonomischen Tendenzen vorzunehmen und das Tempo der Industrialisierung auf das der Agrarwirtschaft abzustimmen. Das natürliche Gleichgewicht zwischen diesen zwei wichtigsten Wirtschaftsbereichen würde auf diesem Wege zu einem Gleichgewicht zwischen Bauernschaft und Proletariat führen.³⁰⁴

³⁰² Bogdanov, *Tektologija*, 1922, S. 197f.

³⁰³ Vgl. Ebd., S. 77f.

³⁰⁴ Vgl. Bauer, *The New Man* S. 30f.

Das Gleichgewichtsgesetz sah Bucharin auch über die Natur, Tierwelt und die Gesellschaft der Menschen walten.³⁰⁵ Der Einfluss des Individuums auf den Gang der Geschichte war in Bucharins Theorie dementsprechend gering; das menschliche Verhalten wird durch das „gesellschaftliche Resultat“ bestimmt, eine durch die Wirkung „unbewusster Elementarkräfte“ entstandene Situation.³⁰⁶ Der Mensch wird so sehr von seiner Umgebung und von seinen ökonomischen Verhältnissen determiniert, dass er kaum einen eigenen Willen besitzt. Aufgrund dieser angenommenen Determiniertheit des Menschen und seines Verhaltens entsteht in Bucharins Werken ein Konzept des Menschen als einer „lebendige[n] Maschine“, die bestimmten Einstellungen in sich aufnehmen, „akkumulieren“ und weitergeben kann.³⁰⁷ Als Wirtschaftstheoretiker entwickelte er Pläne für den Aufbau einer staatlichen Sozialwirtschaft und präsentierte sein Konzept einer proletarischen Gesellschaftswissenschaft in der *Theorie des historischen Materialismus (Teorija istoričeskogo materializma)*³⁰⁸. Er zeigte zudem großes Interesse an der Kinderforschung, unterstützte die Arbeit pädologischer Forschungszentren und nahm selbst an pädologischen Kongressen teil.

Obwohl es in der ersten Hälfte der 1920er-Jahre noch verschiedene Möglichkeiten der Interpretation des wissenschaftlichen Marxismus gab, schlossen sich viele Pädologen dem mechanizistisch-marxistischen Lager an. Bucharins spätere Verurteilung und die Kritik an seinem theoretischen Werk hatte eine unmittelbare Wirkung auf die Prozesse, die 1936 zum Verbot der Pädologie in der Sowjetunion führten.

³⁰⁵ Bucharin, Nikolaj I. (1928): *Teorija istoričeskogo materializma. Populjarnyj učebnik marksistskoj sociologii* [1921], Moskau, Leningrad, S. 74.

³⁰⁶ Ebd., S. 37.

³⁰⁷ Bucharin, Nikolaj I. (1923): *Proletarskaja revoljucija i kul'tura*, Petrograd, S. 36; Ders. (1926): „Bor'ba za novych ljudej.“ In: Ders., *Bor'ba za kadry*, Moskau, Leningrad, S. 25-36, hier S. 25.

³⁰⁸ So der Titel seines Lehrbuches für Soziologie, siehe Fn. 306.

III.2.2. Die bio-sozialen Theorien in der frühsowjetischen Kinderforschung

Der Rückgriff auf die bio-sozialen Theorien war in Sowjetrußland von Anfang an von einer grundlegenden Ambivalenz gekennzeichnet. Einerseits wurde seitens der Sozial- und Naturwissenschaften der Versuch unternommen, die ‚zwei großen Theorien des Fortschritts‘ – den Marxismus und den Darwinismus – zu verbinden. Andererseits wurde diese Verbindung durch die sozialdarwinistischen hierarchischen Konzepte der biologischen Theorien gestört, die dem marxistischen Egalitarismus entgegenstanden. Daher mussten sich die Vertreter der sowjetischen bio-sozialen wissenschaftlichen Disziplinen und Bewegungen, zu denen unter anderem die Eugenik und die Pädologie zählten, von diesen Ideen ihrer westlichen Kollegen abgrenzen. Diese Abgrenzung erfolgte oft auf rein rhetorischer Ebene, was zur Folge hatte, dass die liberalen und die bolschewistischen Theorien des sozialen Fortschritts im Kern kaum zu unterscheiden waren.³⁰⁹ Andererseits gelang es einigen Theoretikern durch eine stärkere Einbindung der Elemente des Lamarckismus, theoretische Konstrukte aufzubauen, die der Idee der „Produktion des Neuen Menschen“ nicht im Weg standen.

In Rußland haben die Arbeiten des Zoologen und Embryologen Aleksej Severcov (1866–1936) die Entstehung der sozio-biologischen Disziplinen stark beeinflusst.³¹⁰ Severcovs Interesse galt den komplexen Beziehungen zwischen Ontogenese (individueller Entwicklung) und Phylogenese (Entwicklung der einzelnen Arten), die zunächst in den Arbeiten von Ernst Haeckel (1866) untersucht und theoretisch begründet worden waren. Severcov versuchte mit einer eigenen Evolutionstheorie, der *Phyloembryogenese (filoëmbriogenez)*, eine neue Erklärung dieser komplexen Beziehungen zu entwickeln. Dort stellte er die These des Primats der ontogenetischen gegenüber den phylogenetischen (evolutionären) Veränderungen auf. Ohne ontogenetische Veränderungen gäbe es demnach keine Veränderungen der Arten; Nachfahren würden sich dann nicht von den Vorfahren

³⁰⁹ Vgl. Beer, *Renovating Russia*.

³¹⁰ Zum Einfluss Severcovs auf die Entwicklungspsychologie in der frühen Sowjetunion siehe Valsiner, Jaan (1988): *Developmental Psychology in the Soviet Union*, Brighton, S. 46.

unterscheiden.³¹¹ Zentrale Bedeutung räumte Severcov dem Prinzip der ‚Heterochronie‘ in der Entwicklung der einzelnen Organe des individuellen Organismus ein. Demnach entwickeln sich die einzelnen Organe eines Organismus im Prozess der Ontogenese mit unterschiedlicher Geschwindigkeit. Die Verhaltensunterschiede zwischen den Individuen ein und derselben Art in verschiedenen Lebensphasen seien durch die divergierenden Herausforderungen durch die Umwelt und die damit einhergehende unterschiedliche Entwicklung der einzelnen Organe zu erklären. Die ontogenetische ‚Heterochronie‘ ist also angeblich eine Folge der Evolution und spielt eine entscheidende Rolle im Kampf ums Dasein. Diejenigen Organe, deren Funktion in einer bestimmten Phase eine besonders wichtige Rolle für das Überleben spielt, entwickeln sich demnach in höherem Tempo.³¹² Die Überlebensfähigkeit eines Organismus sollte laut Severcov deshalb nicht unabhängig von den äußeren Bedingungen beurteilt werden, die zu einem bestimmten Zeitpunkt auf den Organismus einwirken; vielmehr spielen die Bedingungen, unter denen sich die einzelnen Organe entwickeln, im Kampf ums Dasein die entscheidende Rolle.³¹³ Phylogenetische Neubildungen sind daher bei den adulten Mitgliedern einer Spezies ebenso möglich wie in der Wachstumsperiode und treten in drei verschiedenen Modi auf: als Addition im Endstadium (Anabolie), als Abirren der Richtung im mittleren Stadium (Deviation) und als Änderung der ersten Anlagen (Archalaxis).

Von dem Konzept des von Severcov formulierten Mechanismus der evolutionären Veränderung durch funktionale Anpassung einzelner Organe ließ sich auch der

³¹¹ Severcov, Aleksej N. (1921): *Étjudy po teorii évoljucii: idividual'noe razvitie i évoljucija*, Berlin, S. 165.

³¹² „Ein neuer Endzustand, der für ein erwachsenes Tier wichtig ist, entwickelt sich genau zu der Zeit, wenn er gebraucht wird“, heißt es dort. „новое дефинитивное состояние, важное для взрослого животного, развивается как раз к тому времени, когда оно нужно.“ Severcov, *Étjudy po teorii*, S. 189.

³¹³ Vgl. Valsiner, S. 45. Vgl. auch Ernst Mayr: „As Severtsov showed, an intensification of function is often all that is needed to permit a structure to adopt a seemingly new function. In this manner, for instance, the anterior extremity of a walking mammal is converted into the digging shovel of a mole, the wing of a bat, or the flippers of a whale. All that is needed as the starting point for the development of eyes is the existence of light-sensitive cells. Natural selection will then favor the acquisition of any needed auxiliary mechanism.“ Mayr, *The Growth of Biological Thought*, S. 611.

Pädagoge und Pädologe Pavel Blonskij in seinen Forschungen leiten. In seinem Lehrbuch *Pädagogik* (1922) beschrieb er die „Hauptgesetze der Entwicklung und der Erziehung des Kindes“ vor der Folie von Severcovs Evolutionstheorie. Demnach werden Anpassungen, die das Überleben des Organismus sichern, an die nächsten Generationen weitergegeben. Veränderungen in der Umwelt verursachen demnach die Herausbildung neuer Anpassungsmechanismen, die sich als jüngere Anpassungen in der nächsten Generation gleichfalls manifestieren können, wenn sich die Umstände als günstig für die Verfestigung dieser Mechanismen erweisen. Gerade diese jüngeren Anpassungsmechanismen standen im Fokus von Blonskij's Aufmerksamkeit. Er unterschied sie von älteren Anpassungen „grundlegender physiologischer Natur“ und sah in ihnen eine „Anpassung an die Bedingungen des kulturellen Lebens der Menschheit“.³¹⁴

Kinder eignen sich Blonskij zufolge neue Anpassungen vor allem durch Nachahmung an. Unnötige oder schädliche Anpassungen, die Schmerz oder Leid verursachen, sterben dagegen ab. Beide Prozesse: jener der Aneignung und jener des Absterbens von Anpassungen sind naturgegeben und bedürfen keiner bewussten pädagogischen Einwirkung. Die Entwicklung des Individuums als eines biologischen und sozialen Wesens vollzieht sich angeblich primär durch die Entfaltung von biologischen Anlagen. Die Veränderungen in der späteren Phase der Ontogenese fasste er wiederum als einen Effekt der sozialen oder der kulturellen Beeinflussung auf. Die ontogenetischen und die phylogenetischen Veränderungen, deren Verhältnis Blonskij im Sinne von Severcovs Evolutionstheorie interpretierte, entscheiden ihm zufolge nicht nur über die Entwicklung des Individuums, sondern auch über die Überlebensfähigkeit der betreffenden Art. Die Anpassungsmechanismen eines Erwachsenen, die sich in der Wachstumsphase ausschließlich kraft Vererbung entwickeln und keiner Einmischung von außen bedürfen, seien die primären, allgemeinen Eigenschaften, die alle Individuen der betreffenden Art in einer frühen Entwicklungsphase erwerben.

³¹⁴ Blonskij, Pavel P. (1922): *Pedagogika*, Moskau, hier zit. nach ders., (1924): *Pedagogika*,
⁶Moskau, S. 31.

In späteren Phasen der Ontogenese bilden sich nach Blonskij diejenigen Anpassungen heraus, die in einer korrespondierenden späteren Phase der Phylogenese entstehen. Diese Eigenschaften bedürfen zu ihrer Entfaltung der Unterstützung von außen. Die Verfestigung dieser späteren Anpassungen bei einer Art führt ihm zufolge dazu, dass sich diese Neuerungen bei späteren Generationen in immer frühere Lebensphasen verschieben. Die jüngeren Anpassungsprozesse seien kultureller Art, behauptete er, und könnten durch pädagogische Einwirkung entweder verstärkt oder geschwächt werden. Die Erziehung als solche sei bloß als Verstärkung oder Abschwächung der sogenannten kulturellen Eigenschaften bei einem sich entwickelnden Individuum aufzufassen: Erziehung kann in der Tat als „kulturelle Vererbung“ definiert werden: Die menschliche Erziehung entspricht weitgehend der Erziehung eines Tieres, das auf zwei Beinen geht, entwickelte Arme hat, denkt und in einer zivilisierten Gesellschaft lebt.³¹⁵

Dieses pädagogische Modell Blonskijs entstand nicht nur unter dem Einfluss des russischen Biologen Severcov. Eine nachhaltige Wirkung auf das Denken der russischen Pädagogen und Pädologen hatte die phyletische Theorie G. Steven Halls, die dieser in Anlehnung an die phylogenetische Theorie von Ernst Haeckel entwickelt und in seinem zweibändigen Werk *Adolescence* im Jahr 1904 vorgelegt hatte.³¹⁶ In Übereinstimmung mit Haeckels Theorie besagt Halls Theorie, dass die Ontogenese in verkürzter Form die Phylogenese wiederholt. Die verkürzte Wiederholung phylogenetischer Entwicklungsphasen im Laufe der Ontogenese war in den Augen vieler Wissenschaftler eine geeignete Erklärung für die Entstehung bestimmter Verhaltensformen bei Kindern. Das Wissen über den natürlichen Gang der Entwicklung sollte helfen, bestimmte Eigenschaften bei Kindern durch die richtige Erziehung zu verfestigen bzw. abzuschwächen. Die Entschlüsselung dieses Mechanismus sollte laut Blonskij helfen, den sowjetischen Kindern neue Qualitäten

³¹⁵ „Воспитание действительно может быть определено как „культурная наследственность“: воспитание человека есть в большей своей части воспитание животного, ходящего на двух ногах, имеющего развитые руки, рассуждающего и живущего в цивилизованном обществе.“ Blonskij, *Pedagogika*, 26f.

³¹⁶ Hall, G. Stanley (1904): *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, Bd. 1 und 2, New York.

effektiv und nachhaltig anzuerziehen und so eine neue Generation sowjetischer Menschen zu ‚erzeugen‘.

In seinen theoretischen Werken suchte Blonskij auch nach den Ursachen des Verschwindens sogenannter „Atavismen“ bei Individuen und Arten. Als „Atavismen“ bezeichnete er „solche Eigenschaften, die bei den vorhergehenden Generationen einer Art vorhanden waren, aber im Zuge der Evolution verschwanden“³¹⁷. Sie lassen sich jedoch bei den heranwachsenden Individuen einer Art insbesondere in den frühen Wachstumsphasen aufs Neue beobachten. Genau an dieser Stelle setzte Blonskij an und erklärte, wie solche Merkmale durch pädagogische Einwirkung zur Regression oder Progression (Severcov) veranlasst werden könnten:

Ein heranwachsender Organismus rekapituliert diese veralteten Merkmale seiner erwachsenen Vorfahren umso weniger vollständig, je mehr neue Merkmale dieser Art sich entwickeln, die sie ersetzen; die Vollständigkeit der Rekapitulation hängt also nicht, wie oft angenommen, vom Alter der rekapitulierten Merkmale ab, sondern davon, wie stark jene Merkmale entwickelt sind, die sie ersetzt haben. Wenn letztere sehr stark entwickelt sind, hört die Rekapitulation veralteter Merkmale auf.³¹⁸

Das Verschwinden der Merkmale sei jedoch nicht zwingend, da es durchaus sein könne, dass Kinder in bestimmten Phasen ihres Lebens in ähnlichen Umständen leben bzw. mit ähnlichen Anforderungen konfrontiert sind wie ihre Vorfahren.

Die Rekapitulation überholter Eigenschaften seiner erwachsenen Vorfahren ist für den Heranwachsenden oft sehr notwendig und spielt eine wichtige Rolle bei der Entwicklung neuer Merkmale. Wenn ein Sprössling jedoch unter den gleichen Bedingungen aufwächst wie seine Vorfahren, werden die entsprechenden Anpassungen letzterer besonders deutlich und offensichtlich rekapituliert.³¹⁹

³¹⁷ Blonskij, *Pedagogika*, S. 27.

³¹⁸ „Подрастающий организм рекапитулирует эти отжившие признаки своих взрослых предков тем с меньшей полнотой, чем сильнее развиваются у данного вида новые вытеснившие их признаки; таким образом полнота рекапитуляции зависит не от древности рекапитулируемых признаков, как это часто думают, но от большей или меньшей интенсивности эволюции сменивших их признаков. При очень сильной эволюции последних рекапитуляция отживших признаков прекращается.“ Blonskij, *Pedagogika*, S. 28.

³¹⁹ „рекапитуляция подрастающим организмом отживших свойств взрослых его предков часто является очень нужной для него и играет большую роль в развитии у

Blonskij's Theorie ist dem sogenannten Mechano-Lamarckismus zuzuordnen, der in den 1920er-Jahren unter Biologen und Theoretikern des Marxismus intensiv diskutiert und popularisiert wurde. Die Vertreter dieser Richtung behaupteten, dass die Umwelt als entscheidender Faktor der Evolution zu sehen sei. Die Veränderungen der Umwelt „bestimmen die Richtung des Evolutionsprozesses, schaffen neue Strukturen und modifizieren die existierenden.“³²⁰

Die Vorstellung der Möglichkeit einer Einwirkung veränderter Umweltbedingungen auf die Entwicklung eines Individuums begrüßten mehrere Pädagogen und Pädologen und machten sich die Ideen des Lamarckismus zunutze. Der sowjetische Staat stellte demnach als einziger in der Welt diejenigen Bedingungen her, die unausweichlich zu Verhaltensänderungen führen würden. Bei nachfolgenden Generationen würden sich diese Veränderungen dann in die früheren Phasen der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung verlagern. Dieser Transformationsmechanismus, den Blonskij bereits in der ersten Ausgabe der *Pädagogik* (1922) ausformulierte, blieb in seinen späteren pädologischen Schriften unverändert erhalten. Wie Blonskij selbst erwähnte, war die Übertragung des biogenetischen Grundgesetzes auf die sozialen Verhältnisse unter den Sozialwissenschaftlern und Pädagogen des 19. und des beginnenden 20. Jahrhunderts weit verbreitet. Seine eigene Leistung sah er aber darin, die bio-sozialen Theorien mit dem Marxismus zu verbinden.

Während Blonskij diesen Mechanismus der Entstehung neuer Merkmale bzw. des Verschwindens alter Merkmale für bewiesen hielt, wies er auf die Gefahren dieser natürlichen Erziehung in einer Klassengesellschaft hin:

Letztere [die Erziehung, V. Sh.] wirkt in einer Klassengesellschaft gegenüber den Massen als organisierte Anpassung der Kinder/Nachkommen an die Bedürfnisse und Anforderungen der herrschenden Klasse. So betrachtet ist die Erziehung der Kinder des einfachen Volks die Erzeugung von Anpassungen an die Lebensbedingungen von Sklaven der heutigen Gesellschaft – billige und so

него новых признаков. В тех же случаях, когда молодой потомок растёт при тех же условиях, при которых развивались его предки, соответствующие приспособления последних рекапитулируются особенно ясно и очевидно.“ Ebd.

³²⁰ Kolčinskij, Eduard (1991): „Nesostojavšijsja „Sojuz“ Filosofii I Biologii.“ In: Michail Jaroševskij (Hg.) *Repressirovannaja nauka*, Leningrad, S. 34-70, hier S. 45.

hart wie möglich arbeitende menschliche Arbeitstiere, und dabei, wenn wir von der Moral sprechen, so gehorsam und treu wie möglich. Die Erziehung der Kinder der herrschenden Klassen besteht dagegen in der Herausbildung von Anpassungen an die Lebensbedingungen der von Herren: von Organisatoren und Ausbeutern der Menschheit. Erziehung als grundsätzlich einheitlicher, gleichartiger Prozess gibt es in einer Klassengesellschaft nicht. Eine einheitliche und gleiche Erziehung ist Charakteristikum einer klassenlosen Gesellschaft.³²¹

Die marxistische Erziehung gehe demnach mit dem Aufbau der klassenlosen Gesellschaft und der Entstehung neuer Lebensbedingungen einher, behauptete er. Die Kinder der Sowjetunion würden qualitativ neue Anpassungsformen entwickeln, die den Menschen in der kapitalistischen Gesellschaft fehlten.

In seiner Theorie der Erziehung als einer Einwirkung auf den sich entwickelnden Organismus traf Blonskij keine Unterscheidung zwischen der Entwicklung von Menschen, von Tieren oder einfacheren Organismen. Die Übertragung des Haeckelschen biogenetischen Gesetzes in seine eigenen pädagogischen Theorien scheint bei ihm nur konsequent zu sein. Auf dem ‚biogenetischen Grundgesetz‘ basierten nach Blonskij's Auffassung die Theorien mehrerer Denker und Pädagogen: als Beispiele nannte er neben den bereits erwähnten Theorien von G. Stanley Hall auch die pädagogischen Schriften von Lessing, Goethe, Herbart, Kant, Comte, Spencer und Fröbel.³²² Seine ausgeprägten marxistischen Überzeugungen hinderten Blonskij nicht daran, die phyletische Theorie von Hall, die starke rassistische

³²¹„Последнее [воспитание, V. Sh.] в классовом обществе выступает по отношению к человеческим массам как организованное приспособление детенышей их к нуждам и потребностям господствующего класса. С этой точки зрения воспитание детенышей человеческих масс есть выработка приспособлений к условиям жизни рабов современного общества - дешевого и максимально интенсивно работающего человеческого рабочего скота, притом, поскольку речь идет о сознательности его, возможно более покорного и верного. С другой стороны, воспитание детенышей правящих классов есть выработка приспособлений к условиям жизни господина: организатора и эксплуататора человечества. Воспитание, как принципиально единый однородный процесс, в классовом обществе не существует. Единое и равное воспитание есть функция бесклассового общества.“ Blonskij, *Pedagogika* S. 32f.

³²² Ebd. S. 29.

Implikationen enthielt, ohne jeglichen kritischen Kommentar in seine eigene Theorie zu integrieren.³²³

So neigt nach Stanley Hall („Adolescence“) zum Beispiel die Entwicklung des Kindes in jedem beliebigen Bereich der Kultur dazu, die Geschichte der menschlichen Rasse in diesem Bereich zu wiederholen. Der Jugendliche wiederholt so beispielsweise in der praktischen Tätigkeit sukzessive die Ungezügeltheit der Wilden, dann das isolierte Leben in primitiven Gemeinschaften mit ihrer totalen Unterordnung des Einzelnen unter die Gemeinschaft und schließlich das Heldentum der alten Griechen und Römer.³²⁴

Seine Kritik galt also nicht etwa den Theorien seiner westlichen Kollegen, sondern dem Zustand, in dem die ‚Wilden‘ und die ‚primitiven‘ Gesellschaften lebten. Deren Entfernung vom Kommunismus – der höchsten Stufe der Entwicklung im marxistischen teleologischen Modell – sei noch größer, als man dies von den kapitalistischen Gesellschaften behaupten könne. Anders als die Theoretiker des phyletischen Modells der graduellen Entwicklung erkannte die marxistische Interpretation des Darwinismus *Salvationstheorien* an und hielt das Überspringen mancher Phasen der Entwicklung für möglich und sogar notwendig.

Blonskij führte dagegen mit seiner pädagogischen Theorie die Tradition von G. Stanley Hall fort. Genau wie der amerikanische Kinderpsychologe behauptete Blonskij, dass Gesellschaften alle Phasen der Biogenese durchlaufen müssten, um sich harmonisch zu entfalten. Das gleiche gelte für die Entwicklung des Individuums: das Ausbleiben einer organischen Entwicklungsphase könne die gesamte Entwicklung behindern und sogar zur Degeneration führen. Mit dieser Vorstellung von Entwicklung entfernte sich Blonskij von der orthodox-marxistischen Interpretation des

³²³ Die kritischen Stimmen gegen die Rekapitulationstheorie und derer Anwendung zur Interpretation der sozialen Verhältnisse nahm Blonskij durchaus wahr. Erläutert werden in seinem pädagogischen Traktat allerdings nur diejenigen Meinungen, die die biogenetische Regel lediglich weiterentwickeln und spezifizieren. Die totale Ablehnung des biogenetischen Grundgesetzes hielt er für einen Fehler, ohne jedoch weiter auf die Theorien der Kontrahenten einzugehen. Ebd., S. 30.

³²⁴ „Так, например, по мнению Стенли Холла („Adolescence“), развитие ребенка в какой бы то ни было отрасли культуры стремится повторить историю расы в этой области. Так, например, юноша в практической деятельности последовательно повторяет необузданность дикаря, затем замкнутую жизнь в примитивных общинах с их полным подчинением индивидуума общине и, наконец, героизм древних греков и римлян.“ Ebd.

Darwinismus. In den 1920er-Jahren, als der Marxismus und der dialektische Materialismus noch nicht kodifiziert waren, gab es verschiedene Versionen der Verbindung von Evolutionstheorien mit marxistischen Theorien des sozialen Fortschritts und deren Verwendung in den Erziehungstheorien. Auch der Transfer rassistischen Gedankenguts aus dem Westen im Falle der Rekapitulationstheorie wurde zunächst akzeptiert.³²⁵ Jedoch veränderte sich bereits in der zweiten Hälfte derselben Dekade der sozialwissenschaftliche Diskurs, und der Prozess der Monopolisierung des Anspruchs auf wissenschaftliche Wahrheit beschleunigte sich. Die ideologischen Kämpfe verstärkten sich nicht nur zwischen den Interpreten der marxistischen Theorie, sondern auch zwischen den Wissenschaftlern anderer Disziplinen.

In Pädologen-Kreisen wurde die biogenetische Theorie nicht einheitlich wahrgenommen. Aron Zalkind, der eine soziogenetische Theorie der kindlichen Entwicklung vertrat, kritisierte Blonskijs „biologistischen Determinismus“ scharf. Konstantin Kornilov dagegen pries im Jahr 1922 in einem Aufsatz das biogenetische Prinzip als „das inhaltlich umfassendste, formal wissenschaftlichste und aufgrund der Fülle und Bedeutung der resultierenden Schlussfolgerungen attraktivste[...], das nicht umsonst von vielen als das Grundprinzip der gesamten Pädologie angesehen wird“.³²⁶ Während die frühere Wissenschaft vom Kind ausschließlich ‚spekulativ‘ (*umozritel'naja*) gewesen sei, mache die neuere Pädologie eine wahre Evolution durch, indem sie den biologischen Ansatz übernehme und den ‚literarisch-intuitiven‘ Ansatz beiseitelasse. Allerdings bezweifelte Kornilov, dass die Phasen der kindlichen Entwicklung, die von den Vertretern der phyletischen Theorie beschrieben würden, dem Anspruch an Wissenschaftlichkeit genügten. Gerade die

³²⁵ Zum Rassismus in den pädagogischen Theorien, die auf der Rekapitulationstheorie basieren, siehe u.a. Fallace, „The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy“ und Garrison, Joshua B. (2006): *Ontogeny Recapitulates Savagery: The Evolution of G. Stanley Hall's Adolescent*, Bloomington, Indiana University, PhD.

³²⁶ „наиболее широкий по своему содержанию, наиболее научный по форме своего выражения и наиболее привлекательный по обилию и значимости вытекающих выводов [...] который не даром многие считают основным принципом всей педологии.“ Kornilov, Konstantin (1922): „Bio-genetičeskij princip i ego značenie v pedagogike.“ In: *Detstvo i junost'*, Moskau, S. 3-16, hier S. 5.

angeblich zwischen Völkern und Individuen analog verlaufenden Entwicklungsschritte waren, so Kornilov, zutiefst spekulativ, da es noch keine empirischen Daten darüber gebe:

Deshalb ist das biogenetische Prinzip, das sich ganz und gar auf kulturgeschichtliche und pädologische Daten stützt, beim gegenwärtigen Stand der beiden Wissenschaften nichts anderes als eine Gleichung mit zwei Unbekannten und alle Parallelen, die man zwischen der Entwicklung des Kindes und der Entwicklung der Menschheit zu ziehen versucht, nicht mehr als Analogien, die als solche alle Schwächen aufweisen, die mit dieser Art von Schlussfolgerungen einhergehen.³²⁷

Ähnlich argumentierten Ivan Arjamov und Vera Torbek, die das biogenetische Prinzip nur teilweise anerkannten. Ivan Arjamov, ein pädagogisch interessierter Mediziner und Pädologe, der als Befürworter des biogenetischen Prinzips in der Pädologie galt, stellte die Universalität des Prinzips in Frage: „Ist dieses Gesetz wirklich so universell, und wiederholt der Mensch tatsächlich während seiner intrauterinen Entwicklung so genau die Entwicklungsstufen aller Lebewesen und nach der Geburt alle Entwicklungsstufen der menschlichen Gesellschaft?“³²⁸ Das Problem der Übertragung des biologischen Prinzips auf die kindliche Entwicklung lag nach Arjamov in der mangelhaften Erforschung des Einflusses von erblich-biologischen Faktoren auf die Formierung des Individuums:

Der in allen Altersstufen über seine Besonderheiten verfügende kindliche Organismus wird durch das soziale Umfeld beeinflusst, und als Ergebnis der Wechselwirkung dieser beiden Faktoren bildet sich die Persönlichkeit des Kindes heraus. Welcher Anteil in diesem Prozess den biologischen Besonderheiten des Kindes zukommt und welcher den sozialen Faktoren, die auf es einwirken, wissen wir nicht. Dies muss noch gründlich und sorgfältig für

³²⁷„Вот почему био-генетический принцип, который всецело должен бы базироваться на данных истории культуры и педологии, при современном положении и той и другой науки является пока ни чем иным, как уравнением с двумя неизвестными, и потому все параллели, которые пытаются установить между развитием ребенка и развитием человечества, суть не больше как аналогии и, как таковые, носят в себе все недостатки, свойственные этому типу умозаключений.“ Ebd., S. 12.

³²⁸„Так ли уж всеобъемлющ этот закон, и так ли уж точно и подробно повторяет человек в своем внутриутробном развитии этапы развития всех живых существ, а после рождения – все этапы развития человеческого общества?“ Arjamov, Ivan (1926): „Biogenetičeskij zakon i ego primenenie v pedagogike.“ In: *Vestnik prosvěščenija*, 1, S. 82-97, hier S. 88.

jedes einzelne Kind untersucht werden. Auf jeden Fall muss der Pädagoge in der Praxis, wenn er seiner Arbeit bewusst und wissenschaftlich fundiert nachgehen will, beides berücksichtigen, sonst kann er sich schwer verkalkulieren.³²⁹

Die Frage des Verhältnisses von biologischen und sozialen Faktoren im Prozess der Persönlichkeitsbildung blieb unter Pädologen umstritten. Der Spielraum, den sie in diesen Debatten zunächst hatten, reduzierte sich jedoch in dem Maße, in welchem die Ausformulierung der marxistischen Doktrin voranschritt und deren Einfluss auf die Sozialwissenschaften immer spürbarer wurde.

Zu einem wichtigen Meilenstein in der Geschichte der sowjetischen Pädologie wurde der *Erste Allrussische Psychoneurologische Kongress*, der 1923 in Moskau stattfand. Die Debatte um die Verbindung von sozialen und biologischen Theorien erhielt auf dem Kongress schärfere Konturen. Vorträge und Referate des Kongresses wurden auf sieben verschiedene Sektionen verteilt, darunter eine psychologische, eine pädologische und eine psychotechnische. Die zahlreichen Vorträge, die in der pädologischen Sektion angeboten wurden, belegen das große Interesse an Pädologie unter den Experten.³³⁰

Für die marxistische Psychologie und in der Folge für die Pädologie der frühsowjetischen Periode wurde dieser Kongress zu einem identitätsstiftenden Ereignis. Die Kinderärztin Klara Pavlovna Veselovskaja (1882–1955) schrieb in ihrem Kongressbericht: „Mit der Gründung einer eigenständigen pädologischen Sektion auf dem ersten Allrussischen Psychoneurologischen Kongress wurde eine

³²⁹ „На этот-то своеобразный в различных возрастах детский организм воздействует окружающая его социальная среда, и в результате взаимодействия этих двух факторов образуется личность данного ребенка. Сколько процентов приходится в этом процессе на долю биологических особенностей ребенка и социальных факторов, на него воздействующих, мы не знаем. Это еще нужно долго и кропотливо изучать по отношению к каждому ребенку. Во всяком случае педагогу в его практической работе, если он хочет ее осмыслить и научно обосновать, необходимо учитывать и то и другое, иначе он может жестоко просчитаться.“ Ebd., S. 97.

³³⁰ Auf dem ganzen Kongress wurden 156 Vorträge gehalten. In der psychologischen Sektion 18, in der pädologischen Sektion 23 und in der psychotechnischen Sektion (Psychophysiologie der Arbeit) 10. Für ein großes Interesse an der Pädologie sprechen auch die zahlreichen Zuhörer in der pädologischen Sektion des Kongresses. Stojuchina, Natal'ja u.a. (2013): „Zabytyj s'ezd: Pervyj vserossijskij s'ezd po psichonevrologii.“ In: *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*, 4, S. 251-260, hier S. 253.

neue Ära in der Geschichte der russischen Pädologie eingeläutet.“³³¹ Die Anerkennung der Bedeutung der Erziehung in ihrer „biologischen und sozialen Breite“ und somit der entscheidenden Rolle der Kinderärzte für den Erziehungsprozess zeugte laut Veselovskaja von einem positiven Wandel. Gerade angesichts der brennenden Frage der ‚defektiven‘ Kindheit wachse die Bedeutung des „medizinischen Pädologen“ [врача-педагога]. Der Pädologe sollte die Erforschung des anormalen Kindes zu seiner eigenen Aufgabe machen und die ‚Defektologie‘ in den Kanon der sozialmedizinischen Berufe integrieren. Die Verknüpfung der Pädologie mit der ‚Defektologie‘ könnte helfen, eine vergleichende Perspektive einzunehmen und „von einer anormalen Kindheit zu einer normalen Kindheit übergehend“ die pädologischen Forschungs- und Erziehungsmethoden zu verbessern.³³²

Diese Herangehensweise an die Erforschung des Kindes – vom Pathologischen zum Normalen – war bereits in den frühen theoretischen Arbeiten von Bechterev formuliert und im Labor praktiziert worden. Allerdings führte der Physiologe seine Studien nur an wenigen Kindern durch und seine theoretischen Studien waren für einen engeren Expertenkreis bestimmt. Im Fall der sowjetischen Pädologie konnte man dagegen die Studien in anderen Größenordnungen durchführen und umfassendere Fragen beantworten. Veselovskaja erweiterte die Anwendung dieses Prinzips im evolutionistischen Sinn auf die Erforschung des menschlichen Lebens und bezeichnete die Kindheit als eine pathologische Phase im menschlichen Lebenszyklus:

Eine Grundannahme zieht sich wie ein roter Faden durch die gesamte Forschungsmethodik, alle Programme, Schemata, Fragebögen, die mit einem medizinisch-pädologischen Ansatz erstellt wurden: Der Zustand der frühkindlichen Psyche gleicht dem Zustand physiologischer Unter-

³³¹„В истории русской педологии надо признать эрой – выделение педологической секции в самостоятельную на первом Всероссийском психоневрологическом съезде.“ Veselovskaja, Klara P. (1923): „Zadači pedologii na I Vserossijskom S”ezde po psichonevrologii.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 1, S. 54-63, hier S. 54.

³³² Ebd., S. 57f.

entwicklung, psychischer Anomalie und damit der pathologischen Abweichung von der Norm, wodurch auch die Forschungsmethoden näher aneinanderrücken.³³³

Die Kindheit als eine Entwicklungsstufe im Menschenleben erscheint hier als eine Anomalie, die es zu überwinden gilt. Das Kind wird als defizitär dargestellt, und seine noch nicht entwickelten Fähigkeiten werden als Mängel betrachtet.

Die Bestimmung der „*qualitativen Differenzen*“ bei Kindern erklärte Veselovskaja zur wichtigen Aufgabe der Pädologie, die neben der quantitativen auch die qualitative Forschung dahingehend stärken sollte. Skalierung der Intelligenz bei Kindern in Korrelation mit dem zunehmenden Alter sollte zudem helfen, den Normalitätsgrad bei Kindern und bei Erwachsenen zu definieren.³³⁴

Zum Hauptereignis des Kongresses wurde der Vortrag des Psychologen Konstantin Kornilov, den er am 14. Januar in der Sitzung der psychologischen Sektion hielt.³³⁵ Kornilov appellierte an die Versammlung mit der Forderung, mit dem Dualismus von Geist und Materie zu brechen und von nun an „das Psychische, das Geistige im Materiellen zusammenzuführen“.³³⁶ Im Kornilovs Programm der dialektisch-materialistischen Psychologie wurde die menschliche Psyche als eine Form der physischen Energie aufgefasst. Die Psychologie erklärte er entsprechend zum „Teilgebiet der Physik“.³³⁷ Kornilovs Opponent Georgij Čelpanov versuchte zwar

³³³ „Красной нитью через всю методику исследования, все программы, схемы, опросные листы, составленные с врачебно-педологическим подходом, проходит основное положение: состояние психики раннего детского возраста, как состояние физиологического недоразвития и психики аномальных, как состояние патологического уклонения от нормы, сближает методику исследования.“ Ebd., S. 58.
³³⁴ Ebd., S. 59.

³³⁵ Vgl. Budilova, Elena (2009): *Filosofskie problemy sovetskoj psichologii* [1972], Moskau, S. 11.

³³⁶ „сводя духовное, психическое к материальному.“ Kornilov, Konstantin (1923): „Sovremennaja Psichologija i Marksizm. Doklad, pročitanij na I-m Vserossijskom S“ezde po psichonverologii 14 janvarja 1923 goda.“ In: *PZM*, S. 41-50, hier S. 42.

³³⁷ Ebd., S. 44. Die Vorstellung von verborgenen Energien im menschlichen Organismus verbreitete sich in Russland um die Jahrhundertwende vor allem durch die Rezeption der Arbeiten zur *Energetik* von Wilhelm Ostwald. Zur Popularität dieses Konzeptes in der russischen und frühsowjetischen Wissenschaft und Kultur siehe Hagemester, Michael (2005): „Unser Körper muss unser Werk sein‘: Beherrschung der Natur und Überwindung des Todes in russischen Projekten des frühen 20. Jahrhunderts.“ In: Boris Groys/Michael Hagemester (Hg.): *Die Neue Menschheit. Biopolitische Utopien in Russland zu Beginn des 20.*

seine Theorie des psycho-physischen Parallelismus zu verteidigen, aber es gelang ihm nicht, sich gegen die Gruppe der jungen Psychologen aus dem Kreis von Kornilov durchzusetzen.³³⁸

War auf dem ersten Kongress (1923) zum ersten Mal eine pädologische Sektion eingerichtet worden, trug der zweite Kongress, der in Leningrad in 1924 stattfand, bereits den Titel des *Zweiten Allrussischen Kongresses für Pädologie, experimentelle Pädagogik und Psychoneurologie*. Die Wahl der Stadt Leningrad als Versammlungsort führte dazu, dass die meisten Referenten die zwei führenden Leningrader psychologisch-reflexologischen Schulen repräsentierten und somit die Reflexologie zum dominanten Thema des Kongresses wurde.³³⁹ Laut dem Bericht des Arztes Ivan Arjamov erzeugte die deutliche Mehrheit der Reflexologen „eine besondere Stimmung“, welche sich von der des ersten Kongresses grundlegend unterschied. Drei von zehn Sektionen des Kongresses waren reflexologisch ausgerichtet. Die pädologische Sektion war mit der experimental-pädagogischen zusammgelegt, wobei für die ‚defektive Kindheit‘ eine eigene Sektion eingerichtet wurde.

Die Debatte um das Thema Objektivität in der psychologischen Forschung, die auf dem ersten Kongress zwischen Čelpanov und Kornilov ausgetragen wurde, verschob sich hin zur Frage nach der Existenzberechtigung der Psychologie angesichts der jüngsten Entwicklungen in der reflexologischen Forschung.³⁴⁰ Konstantin Kornilov stellte in seinen zwei auf dem Kongress gehaltenen Vorträgen ein neues Konzept der marxistischen Psychologie vor, die er in ‚Reaktologie‘ umtaufte. Kornilov konzipierte die ‚Reaktologie‘ als eine modifizierte und erweiterte Form der Reflexologie. Zur Schlüsselkategorie seines psychologischen Konzepts erklärte er

Jahrhunderts, Frankfurt am Main, S. 19-67, hier S. 22-25. Für Vladimir Lenins Kritik des *Energetismus* siehe Lenin, *Materialism i ėmpiriokriticizm*, S. 291f.

³³⁸ In Folge der Niederlage Čelpanovs auf dem Kongress wurde er seines Postens als Leiter des Moskauer Instituts für Experimentalpsychologie enthoben. Konstantin Kornilov, wurde zu seinem Nachfolger bestimmt. Vgl. Budilova, *Filosofskie problemy*, S. 11.

³³⁹ Auf dem zweiten Kongress wurden zehn Sektionen gebildet, in denen 326 Vorträge gehalten wurden. Vgl. Šnirman, Aleksandr L. (1925): „Refleksologičeskaja sessija Vserossijskogo s'ezda po pedologii, ėksperimental'noj pedagogike i psicho-nevrologii.“ In: *Novoe v refleksologii i fiziologii nervnoj sistemy*, Moskau, Leningrad, S. 354-375, hier S. 354.

³⁴⁰ Georgij Čelpanov wurde noch im November 1923 als Leiter des Instituts für Psychologie verabschiedet und nahm am *Zweiten Psychoneurologischen Kongress* in Leningrad (1924) nicht mehr teil.

die Reaktion, die er sehr breit als Hauptform der Existenz aller lebendigen Organismen auffasste und damit alle Reaktionen psychischer und physischer Art als eine Einheit verbunden sah. Die Reaktion entstehe demnach als Antwort des gesamten Organismus auf die Umwelteinflüsse. Die Aufgabe der ‚Reaktologie‘ solle es sein, die Geschwindigkeit, Stärke und die Verlaufsformen der Reaktionen zu messen. Nur die ‚Reaktologie‘ ermöglichte nach Kornilov die Synthese der subjektiven und objektiven Psychologie, die zuvor weder den westlichen noch den russischen Psychologen oder Physiologen gelungen sei. Kornilovs Kritik richtete sich vor allem gegen seinen früheren Mentor Čelpanov, den er als ‚Subjektivisten‘ unter den Psychologen bezeichnete, aber auch gegen die Objektive Psychologie bzw. gegen die Reflexologie Bechterevs:

Der Kampf zwischen den beiden Hauptströmungen der Psychologie – der subjektiven und der objektiven – ist in seinem Kern nicht nur methodisch, sondern betrifft vor allem das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes selbst. Die Subjektivisten sehen ihre Aufgabe in der Untersuchung von Gemütsbewegungen oder seelischen Erscheinungen. Die Objektivisten sehen ihre Aufgabe im Studium des menschlichen Verhaltens. Es liegt auf der Hand, dass die Subjektivisten in erster Linie auf Selbstbeobachtung zurückgreifen, die Objektivisten dagegen auf objektive und experimentelle Methoden. [...] Aber im Grunde erreichen weder die Subjektivisten noch die Objektivisten ihr selbst gestecktes Ziel. [...] Denn das, was wir das menschliche Verhalten nennen, ist nicht rein biologischer, sondern bio-soziologischer Ordnung. Deshalb kann nur eine Synthese aus biologischen und soziologischen Daten die Frage beantworten, was die Wissenschaft vom menschlichen Verhalten ist.³⁴¹

³⁴¹„Сущность борьбы двух основных направлений в психологии – субъективного и объективного – заключается не только в области применяемых этими двумя направлениями методов, а прежде всего в понимании самого объекта изучения. Субъективисты видят свою задачу в изучении душевных переживаний или душевных явлений. Объективисты – в изучении поведения человека. Понятно, что субъективисты прибегают в первую очередь к самонаблюдению, а объективисты – к объективному и экспериментальному методам. [...] Но по существу и субъективисты и объективисты не достигают поставленной ими себе цели. [...] Факт, именуемый поведением человека, есть факт не чисто биологического, а био-социологического порядка. Вот почему только синтез биологических и социологических данных способен дать ответ на вопрос, что же представляет собой наука о поведении человека.“ Dajan, G. (1924): „Vtoroj psichonevrologičeskij s“ezd.“ In: *Krasnaja Nov’*, 19 (2), S. 155-166, hier S. 160.

Der Aufruf Kornilovs zur Synthese von biologischen und soziologischen Erkenntnissen sowie seine Kritikpunkte an der zeitgenössischen Psychologie waren zwar nicht neu. Eine nachhaltige Wirkung hatte sein Vortrag aber trotzdem. Kornilov bemühte sich in seinem Vortrag „Dialektische Methode in der Psychologie“ („Dialektičeskij metod v psihologii“), den Marxismus und die Psychologie epistemologisch zu verbinden und formulierte als erster sowjetischer Psychologe die Leitlinien der marxistischen Psychologie.³⁴² Aus seiner Sicht sollte die marxistische Psychologie vier Prinzipien anerkennen: 1) das Prinzip der ständigen Veränderlichkeit alles Seienden; 2) das Prinzip der allgemeinen Verbundenheit der Erscheinungen, einer allgemeinen Gesetzmäßigkeit; 3) das Prinzip der sprunghaften Entwicklung von Prozessen mit dem Übergang von quantitativen zu qualitativen Veränderungen; 4) das Prinzip der fortschreitenden Entwicklung bzw. der Hegel-Triade (These-Antithese-Synthese).³⁴³ Einzig die ‚Reaktologie‘, behauptete Kornilov, sei auf diese Prinzipien gegründet und solle deshalb sowohl die Psychologie als auch die Reflexologie ersetzen.

In seinen historischen Arbeiten zur sowjetischen Psychologie zeigte Sergej Bogdančikov jedoch, dass die theoretischen Grundlagen, die Kornilovs Projekt der ‚Reaktologie‘ zugrunde lagen, auf der Lektüre der Sekundärliteratur zu den Arbeiten der Klassiker des Marxismus basierten. Auf diesem dünnen Fundament konnte Kornilov keine belastbaren Argumente für die marxistische Psychologie formulieren.³⁴⁴ Zudem stützte sich das Konzept der ‚Reaktologie‘ auf eine eklektische Zusammenführung von marxistischen Postulaten und einigen mechanizistischen und energetischen Theorien und wurde so zum Ziel dauernder Kritik sowohl vonseiten der Marxisten als auch der Psychologen und Reflexologen. 1931 wurde Kornilovs

³⁴² Sein Vortrag erschien bald darauf unter dem Titel „Dialektische Methode in der Psychologie“ als Aufsatz in der ersten sowjetischen philosophischen Zeitschrift *Unter dem Banner des Marxismus (Pod znamenem Marksizma: PZM)*. Kornilov, Konstantin (1924): „Dialektičeskij metod v psihologii.“ In: *PZM*, 1, S. 107-113.

³⁴³ „1. принцип непрерывной изменчивости всего сущего; 2. принцип всеобщей связи явлений, всеобщей закономерности; 3. принцип скачкообразного развития процессов, с переходом от количественных определений к качественным; 4. принцип прогрессивного развития, триада Гегеля (тезис - антитезис - синтез).“ Ebd., S. 107-111.

³⁴⁴ Bogdančikov, Sergej (2000): *Proischoždenie marksistskoj psihologii: diskussija meždu K. N. Kornilovym i G. I. Čelpanovym v otečestvennoj psihologii 20-ch gg.*, Saratov.

marxistische Psychologie endgültig verworfen. Kornilov verlor seinen Posten als Direktor des *Instituts für experimentelle Psychologie*, das in *Staatliches Institut für Psychologie, Pädologie, Psychotechnik und Defektologie (Gosudarstvennyj institut psichologii, pedologii, psichotechniki und defektologii: GIPPP)* umbenannt wurde.

Die Verbindung sozialer und biologischer Theorien brachte neben den rein sprachlichen Argumenten die Verwendung mathematischer Beweisstrategien und statistischer Verfahren mit sich. Die Mathematik wurde zum unentbehrlichen Teil der pädologischen Forschung. Der mathematische Diskurs innerhalb der Pädologie und die Angriffsflächen, die er den marxistischen Theoretikern der Pädologie bot, möchte ich hier genauer erläutern.

III.2.3. Die Abstraktion und die Konstruktion: Das sowjetische ‚Massenkind‘

Pavel Blonskij verstand sein pädologisches Projekt als Teil eines umfassenden Maßnahmenpakets zur Reform der Wissenschaft in Russland. Die Biologisierung der Kinderforschung bedeutete für ihn gleichzeitig ihre Mathematisierung, die Anwendung statistischer Verfahren und mathematischer Methoden in der Tradition von Adolph Quetelet und Francis Galton. In seiner Arbeit *Die Wissenschaftsreform (Reforma nauki)* (1920) definierte Blonskij die Aufgabe jeglicher wissenschaftlichen Arbeit im Geiste des Determinismus als „Ermittlung der Veränderungen bei bedingten und sich ständig ändernden Phänomenen.“³⁴⁵ Mithilfe von quantitativen, mathematisch-statistischen Methoden wollte Blonskij die stetige Veränderung der Realität sowie die Diversität des Lebens auffangen und sie auf das Typische reduzieren.

Pavel Blonskijs Hinwendung zur Pädologie erfolgte nach seiner eigenen Aussage im Jahr 1924 und war, wenn man sich seinen wissenschaftlichen Werdegang vergegenwärtigt, nur konsequent. Noch während seines Studiums der Philosophie und

³⁴⁵„определение изменений обусловлено и непрерывно изменяющихся явлений“ Blonskij, Pavel P. (1920): *Reforma nauki*, Moskau, S. 48.

Psychologie (1902–1908) zweifelte er an der Möglichkeit der Geisteswissenschaften, zu neuen Erkenntnissen zu gelangen. Dagegen teilte er mit vielen seiner Zeitgenossen das Interesse an Naturwissenschaften und an materialistischen Erkenntniskonzepten. Für eine Weile hielt er sich für einen Anhänger des Empirio-kritizismus (Mach, Avenarius), las aber mit Begeisterung auch Werke von Marx und Engels, Lenin und Plechanov.³⁴⁶ Nach der Revolution stellte er sich auf die Seite der Bolschewiken und entfaltete eine aktive pädagogische Tätigkeit.³⁴⁷

1919 wurde er vom Kollegium des *Narkompros* gebeten, die Organisation der *Moskauer Akademie der Volksbildung* (*Moskovskaja Akademija Narodnogo Obrazovanija*) zu übernehmen. Die Akademie, die 1924 den Namen *Akademie der kommunistischen Erziehung* (*Akademija kommunističeskogo vospitanija*: AKV) erhielt, wurde zum Erfolgsprojekt. Im zweiten Studienjahr sollten sich die Studierenden der Akademie vor allem auf die pädagogischen Herausforderungen ihrer beruflichen Laufbahn vorbereiten. Pädagogik, Psychologie und die Pädologie gehörten an der Akademie zum Kernbereich des Studiums für angehende Lehrer.³⁴⁸ Weitere Pflichtfächer waren die Einführung in die höhere Mathematik, die Linguistik und die Logik der Beobachtung, des Experiments und des Beweises. Blonskij selbst unterrichtete an der Akademie die Fächer Pädagogik und pädagogische Psychologie. Marxistische Lehrbücher für diese Disziplinen fehlten noch und Blonskij wurde zu einem der ersten Autoren der sowjetischen pädagogisch-psychologischen Literatur.

³⁴⁶ Blonskij, Pavel P. (1971): *Moi vospominanija*, Moskau, S. 65f.

³⁴⁷ Ebd., S. 144f. Blonskij wurde bald nach der Revolution zum Herausgeber der Zeitschrift *Narodnoe prosvěšenie*, dem Sprachrohr des *Volkskommissariats für Bildung*. Im Jahr 1919 erschien sein Buch *Die Einheitliche Arbeitsschule*, welches international Anerkennung fand und 1921 ins Deutsche übersetzt wurde.

³⁴⁸ Blonskij beschrieb in seiner Biografie *Meine Erinnerungen* (*Moi vospominanija*) ausführlich die Arbeit der Akademie und die Zusammensetzung der Kurse für angehende Pädagogen und Lehrer. In diesen Erinnerungen wurde die Pädologie nicht erwähnt. Wahrscheinlich ist es der Vorsicht des Autors zuzuschreiben, denn das Buch erschien erst nach dem Verbot der Pädologie. Er spricht hier jedoch von einem Pflichtfach „Wissenschaft vom Kind“, das damals auch als Kinderanthropologie bekannt gewesen sei: „Второй курс проектировался как общепедагогический. На нем завершались предметы первого курса, но центральными предметами были психология, наука о ребенке (детская антропология, как иногда она называлась), история педагогики и педагогика.“ Ebd., S. 161.

1919 veröffentlichte er einen kurzen Aufsatz unter dem Titel „Es bedarf nicht nur einer Schulreform, sondern auch einer Reform der Wissenschaft“.³⁴⁹ In diesem Text behauptete er, dass nur durch die Koevolution der Bildungs- und Wissenschaftssysteme eine erfolgreiche Reform vollzogen werden könne. Im nächsten Jahr erschien eine weitere Broschüre ähnlichen Inhalts. In *Reform der Wissenschaft (Reforma Nauki)* beschrieb er die künftige Wissenschaft als ein System des synthetischen Wissens, das über eine einheitliche objektive analytische Methode verfüge.³⁵⁰ Letztere sei aus der mathematischen Philosophie abgeleitet und auf die Analyse jeglicher Zusammenhänge und Forschungsobjekte anwendbar. Dank ihres Universalismus führe diese Methode zur Verringerung, ja sogar zur Eliminierung der Barrieren zwischen den Disziplinen und Forschungsbereichen, so Blonskij. Die Methode bedürfe einer Sprache, die es erlaube, wissenschaftliche Aussagen über die zu untersuchenden Sachverhalte zu machen. Im Rückblick auf die Geschichte der Wissenschaften bemängelte er die unnötige Verkomplizierung der zeitgenössischen Wissenschaftssprache, die er auf historische Fehlentwicklungen in der Mathematik und Logik zurückführte. Blonskij nahm sich vor, eine einfachere analytische Sprache zu entwickeln, die allen Wissenschaftlern zugänglich sein sollte.³⁵¹

Neben der Einführung einer allgemeingültigen logischen Sprache strebte Blonskij eine Experimentalisierung des Erkenntnisprozesses an. Das Experiment ermögliche die Gewinnung geprüfter Fakten, welche wiederum mathematisch erfasst und logisch beschrieben werden könnten. Nicht nur die Naturwissenschaften, selbst die Geisteswissenschaften könnte man Blonskij zufolge auf der Basis mathematisch-logischer Methoden praktizieren. Die Psychologie, die er 1921 noch den Geisteswissenschaften zuordnete, sollte unter den neuen Bedingungen sogar ihren Forschungsgegenstand neu definieren und von einer Wissenschaft von der menschlichen Seele zu einer Wissenschaft des menschlichen Verhaltens werden. Das Verhalten, worunter er „alle äußeren und inneren Bewegungen des Körpers“ fasste, sollte zum eigentlichen Forschungsgegenstand der Psychologie werden.

³⁴⁹ Vgl. Blonskij, Pavel P. (1919): „Neobchodima ne tol'ko reforma školy, no i reforma nauki.“ In: *Narodnoe prosvěšćenie*, 11-12, S. 7-13.

³⁵⁰ Blonskij, *Reforma nauki*, S. 16f.

³⁵¹ Ebd., S. 19f. und 47-49.

Dabei könnte man selbst Emotionen („innere instinktive Bewegungen“) und Gedanken („Triebfeder der Bewegung“) beobachten und messen.³⁵² Die Messbarkeit ihrer Untersuchungsobjekte mache die Psychologie laut Blonskij zu einer exakten Wissenschaft:

Die Psychologie als Wissenschaft vom Verhalten ist eine biologische Wissenschaft [...] als biologische Wissenschaft untersucht die Psychologie ihren Gegenstand – das Verhalten von Lebewesen – mit den üblichen Methoden der Naturwissenschaften, d.h. durch Beobachtung und Experiment, wobei sie letztlich versucht, möglichst genaue, sprich mathematische Formeln des Verhaltens wie z.B. Funktionen verschiedener Variablen zu liefern und dabei stark von der vergleichend-evolutionären Sichtweise ausgeht.³⁵³

Blonskij legte mit dem Text *Reforma Nauki* einen Entwurf seiner Universalmethode vor, die allerdings nicht die erwünschte Klarheit im Bereich der Psychologie zu erbringen vermochte. Mehrfach verschachtelte Sätze und komplizierte mathematische Formeln, derer sich Blonskij bei der Formulierung der Methode bediente, sorgten für Verwirrung. Wahrscheinlich war die Unvollkommenheit der Methode dem Autor bewusst, da er selbst einräumte, dass sie weiterer Ausarbeitung bedürfe. Seine praktische pädagogische Arbeit ließ jedoch eine intensive Beschäftigung mit philosophischen und wissenstheoretischen Fragen nicht zu. Die Idee der Entwicklung einer universellen wissenschaftlichen Methode gab Blonskij jedoch nicht auf und arbeitete an ihrer Verwirklichung im Rahmen der Pädologie. Seine Interpretation der Pädologie als einer synthetischen Wissenschaft vom Kind ermöglichte ihm eine Bündelung seiner Interessen unter einem breiteren Konzept und eine Vernetzung mit weiteren Aktivisten der Kinderforschungsbewegung innerhalb und außerhalb der Sowjetunion. Dabei vertiefte er sich in das Studium der Reflexe, wobei er

³⁵² Ebd., S. 28.

³⁵³ „Психология, как наука о поведении, есть биологическая наука [...] в качестве биологической науки, психология изучает свой предмет – поведение живых существ – обычными методами естественно-научного познания, т.е. наблюдением и экспериментом, стремясь, в конечном счете, дать наиболее точные, т.е. математические формулы поведения, как функции различных переменных, и широко пользуясь сравнительно-эволюционной точкой зрения.“ Ebd., S. 28.

sich als Vertreter der Verhaltenspsychologie und der Marxistischen Psychologie bezeichnete.³⁵⁴

Eindeutig als marxistischer Wissenschaftler positionierte er sich in seinen Schriften nach 1921.³⁵⁵ In diesen Arbeiten bekannte er sich ideologisch zum Marxismus; wobei seine Definition der Psychologie einen starken Einfluss behavioristischer Theorien auf sein Denken erkennen lässt. Blonskij erklärte das Verhalten zu einer beobachtbaren und messbaren Größe und zum eigentlichen Gegenstand der marxistischen Psychologie. Die Möglichkeiten der Regulation des Verhaltens sollten sich aus der Erkenntnis der Gesetze menschlicher Verhaltenstypen ergeben. Die Typologien, derer sich Blonskij dabei bediente, entstammten ihrerseits der anthropologischen und psychologischen Forschung seiner Zeit. Beide Disziplinen, die Anthropologie und die Psychologie, wiesen eine starke Verbindung zur Biologie und dem evolutionistischen Denken auf.

Im Vorwort zur ersten Ausgabe seines Lehrbuchs *Pädagogik*, das zunächst 1922 erschien und bis 1924 in sechs Auflagen erschien, schrieb Blonskij, dass er eine Wende in seiner pädagogischen Weltanschauung beobachtet habe.³⁵⁶ Diese neue Weltanschauung nahm er zum Anlass, ein neues Lehrbuch der wissenschaftlichen Pädagogik zu schreiben. Auf den ersten fünfzehn Seiten des Lehrbuchs erklärte er die Grundlagen der wissenschaftlichen Pädagogik, die er als eine naturwissenschaftliche Disziplin, eine Wissenschaft von der Erziehung des gesamten Organismus auffasste:

Die beste Definition von Erziehung ist die folgende: Erziehung ist ein willentlicher, organisierter, langfristiger Einfluss auf die Entwicklung eines

³⁵⁴ „Я лично называю себя представителем „психологии поведения“.“ Blonskij, Pavel P. (1927): *Psichologičeskie očerki*, Moskau, S. 4.

³⁵⁵ Siehe insb. Blonskij, Pavel P. (1921): „Marksizm kak metod rešenija pedagogičeskich problem.“ In: *Narodnoe prosveščenie*, 21-22, S. 8-10.

³⁵⁶ Blonskij, *Pedagogika*, S. 4.

bestimmten Organismus. Das Wort „Organismus“ zeigt an, dass jedes Lebewesen Gegenstand von Erziehung sein kann: sowohl Mensch als auch Tier und Pflanze.³⁵⁷

Die Parallelisierung der menschlichen mit der Entwicklung von Tieren und Pflanzen folgt bei Blonskij der Logik der sozial-evolutionistischen Theorien, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts eine neue Interpretation erfahren und zur Entstehung bzw. Etablierung der sozio-biologischen Teildisziplinen – der Genetik, Eugenik, Embryologie und Entwicklungspsychologie – beigetragen hatten. Für die pädologische Bewegung, die von diesen Disziplinen profitierte, war deren Entstehung von großer Relevanz. 1925 publizierte Blonskij die erste sowjetische Monografie, die der Darstellung und Systematisierung der pädologischen Forschung dienen sollte.³⁵⁸ In der interdisziplinär angelegten Pädologie sah Blonskij eine Wissenschaft, die objektive Erkenntnis auf empirisch-experimenteller Basis ermöglichte und eine Annäherung an sein Ideal der Wissenschaft darstellte.

In *Pädologie (Pedologija)* (1925) zeigte er, wie sich Entwicklungen und Veränderungen eines Individuums durch die wissenschaftlichen Operationen des Beobachtens und Beschreibens mithilfe der Kategorien des *Wachstums*, der *Konstitution* und des *Verhaltens* einschätzen lassen. Die drei Kategorien sollten jedoch in ihrem Zusammenhang als miteinander korrelierende Größen beschrieben und analysiert werden. Dieser synthetisierende Blick auf das sich entwickelnde Kind machte laut Blonskij die Pädologie zu einem distinkten Forschungszweig unter den pädagogischen und psychologischen Disziplinen. Den Zusammenhang zwischen den Variablen bezeichnete Blonskij mit dem eigens eingeführten Begriff als ‚Simptomokomplex‘, was wortwörtlich ein Bündel von Symptomen bedeutet. Der ‚Simptomokomplex‘ wurde zum zentralen Begriff in Blonskijs Pädologie, deren

³⁵⁷ „Наиболее правильным определением воспитания является следующее: воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие данного организма. Слово ‚организм‘ показывает, что объектом воспитания может быть всякое живое существо: человек, животное, растение.“ Ebd., S. 26f.

³⁵⁸ Blonskij, Pavel P. (1925): *Pedologija*, Moskau.

Forschungsziel er als „das Studium von *Simptomokomplexen* verschiedener Epochen, Phasen und Stadien des Kindesalters in ihrer zeitlichen Abfolge und in der Abhängigkeit von verschiedenen Bedingungen“ auffasste.³⁵⁹

Indem Blonskij den ‚Simptomokomplex‘ zum Gegenstand der pädologischen Forschung erhob, versuchte er, diejenige epistemische Wende in den Wissenschaften vom Kind einzuleiten, über die er bereits in seinen früheren wissensphilosophischen Arbeiten nachgedacht hatte. Seine deterministische Auffassung von der Wissenschaft vom Kind barg die Hoffnung, dass die determinierenden Faktoren der menschlichen Entwicklung mit mathematischen Mitteln berechenbar und auf einer zeitlichen Skala darstellbar seien. Das Kompositum ‚Simptomokomplex‘ stellt eine Verbindung zum medizinisch-wissenschaftlichen Diskurs her und verweist auf einen normativistischen Ansatz seines pädologischen Projekts. Das Prinzip der „Normativität des Lebens“, welches Caungilhem in *Das Normale und das Pathologische* beschrieb, wirkt in Blonskijs pädologischem Konzept weiter. Die Verwendung des Worts ‚Symptom‘ zur Beschreibung von sozialen Phänomenen ist ihrerseits typisch für die 1920er-Jahre. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte sich die Statistik zwar als Disziplin bereits etabliert, aber die statistisch erfassten Normvorstellungen entfalteten ihrerseits eine normative (präskriptive) Wirkung. Die Grenzen des ‚Normalen‘ ließen sich nicht so einfach verschieben. Die Mediziner des beginnenden 20. Jahrhunderts hegten weiterhin große Zweifel an statistischen Forschungen und priorisierten die Untersuchungen von Einzelfällen anstelle der Untersuchung großer Gruppen. Blonskij bemühte sich jedoch um eine Syntheseleistung und hoffte, diese lasse sich in der Pädologie bewerkstelligen. Er beschrieb die pädologischen Verfahren, als ob es sich um medizinische diagnostische Arbeit handeln würde, unterschied aber zwischen angewandter und theoretischer Pädologie. In seinen Arbeiten zur „angewandten Pädologie“ wurde die Herangehensweise des praktizierenden Pädologen oft mit diejenigen eines Arztes verglichen, der sich mit der Untersuchung von Einzelfällen beschäftigt. Die theoretische

³⁵⁹ Blonskij, *Pedologija*, S. 8f.

Pädologie habe dagegen große Datenmengen vor Augen und suche nach den für deren Verteilung bestimmenden Gesetzen.³⁶⁰

In seiner zweiten Monografie über die Grundlagen der pädologischen Forschung schrieb Blonskij im Jahr 1929:

Die Pädologie zieht es vor, sich nicht auf das Studium eines einzelnen, zufällig herausgegriffenen Kindes zu stützen, sondern auf das Studium der Masse von Kindern. Die Pädologie will nicht über Einzelfälle nachdenken, sondern über die Massen. Ihr Ausgangspunkt ist das Massenkind, die Masse der Kinder.³⁶¹

Die Verwendung des Begriffs der „Kindermassen“ bei Blonskij lässt sich auf die Kollektivmaßlehre des deutschen Naturphilosophen Gustav Theodor Fechner (1801–1887) zurückführen.³⁶² Die Bekanntschaft mit der Kollektivmaßlehre machte Blonskij über den Mediziner Hermann Rautmann (1885–1956). Rautmanns 1921 in Jena erschienenenes und dem Andenken an Fechner gewidmetes Buch *Untersuchungen über die Norm, ihre Bedeutung und Bestimmung*³⁶³ listete Blonskij bereits in der ersten pädologischen Monografie (1925) als Pflichtlektüre für seine Kurs Teilnehmer auf.³⁶⁴ Rautmann beklagte in seinem Buch die Unbestimmtheit des Begriffs ‚normal‘.³⁶⁵ Während die einzige zeitgemäße Form des Normalen aus seiner Sicht nur mathematisch zu ermitteln sei, z.B. mit Hilfe von Durchschnittswerten, gab es ihm zufolge zu seiner Zeit noch viele, die idealistische Normvorstellungen pflegten.³⁶⁶

³⁶⁰ Nach Jürgen Link befindet sich eine Gesellschaft mit einem solchen Normmodell in einer protonormalistischen Entwicklungsphase und kann noch nicht als flexibel-normalistisch beschrieben werden.

³⁶¹ „педология предпочитает основываться на изучении не отдельного, случайного ребенка, но детской массы. Педология хочет мыслить не единицами, но массами. Ее исходная точка - массовый ребенок, детская масса.“ Blonskij, Pavel P. (1930): *Vozrastnaja Pedologija*, Moskau, S. 9.

³⁶² Fechner, Gustav T. (1897): *Kollektivmasslehre*, hrsg. (posthum) von Gottlob F. Lipps, Leipzig.

³⁶³ Rautmann, Hermann (1921): *Untersuchungen über die Norm, ihre Bedeutung und Bestimmung*, Jena.

³⁶⁴ Vgl. Blonskij, *Pedologija*, S. 26.

³⁶⁵ Rautmann, *Untersuchungen*, S. 1.

³⁶⁶ Mit seiner Kritik zielte Rautmann vor allem auf seinen Kollegen, den promovierten Psychiater und seit 1934 Professor für Philosophie Kurt Hildebrandt. Hildebrandt war

Zur Illustration der Verteilung von Einzelfällen bediente sich Rautmann der Normalverteilungskurve. Wie er an mehreren Beispielen veranschaulichte, erfolgt die Verteilung der Einzelfälle in der Realität niemals symmetrisch; es sollte daher bei der Ermittlung des Richtwerts bzw. der Norm in der Biologie und in der klinischen Medizin nicht der idealisierte arithmetische Mittelwert, sondern der „dichteste Wert“ im Scheitelpunkt der Kurve gelten. Abweichungen von der Norm dagegen verteilten sich bei dieser Vorgehensweise an beiden Enden der Glockenkurve. Um die Gesetzmäßigkeit bei der Verteilung der Befunde festzustellen, griff Rautmann auf die Theorie der Kollektivmaßlehre zurück, „eine[r] junge[n] Wissenschaft“, wie er sie nannte, „die in der neueren Anthropologie und Erblchkeitsforschung bereits wohlbekannt ist und eifrig gepflegt wird, im Gebiete der Medizin aber [,] noch so gut wie unbekannt zu sein scheint“.³⁶⁷ Die Kollektivmaßlehre beschäftigte sich nicht mit Einzelfällen, führte Rautmann weiter aus, sondern mit Kollektivgegenständen. Ein Kollektivgegenstand, erklärte er, Fechner folgend, sei ein „Gegenstand, der aus unbestimmt vielen, nach Zufall variierenden Exemplaren besteht, die durch einen Art- oder Gattungsbegriff zusammengehalten werden“. So bildeten „die verschiedenen Körpergrößen, Brustumfänge, Pulszahlen, Herzgrößen usf. die einzelnen Exemplare eines Kollektivgegenstandes“. Um in der biologischen Diversität Regelmäßigkeiten zu finden, müsse man „eine große Anzahl von ihnen [d.h. der entsprechenden Messwerte] zu einer *Gesamtheit* zusammenfassen und *kollektiv* behandeln“.³⁶⁸

Rautmanns Standpunkt in der Debatte um den Normalmenschen und der wissenschaftlich-mathematische Anspruch seiner medizinischen Theorie dürften Blonskij inspiriert haben. Auffallend ist, dass Blonskij bei der Auswahl der Titel für die

Mitglied des George-Kreises, wandte sich aber von diesem ab, um sich der naturwissenschaftlich fundierten Philosophie des Menschen zu widmen. Aus seinem Interesse für Eugenik entstanden zwei 1920 in Dresden publizierte Studien: *Norm und Entartung des Menschen* und *Norm und Verfall des Staates*. Der Rassenhygieniker Fritz Lenz bestritt jedoch die Wissenschaftlichkeit der Arbeiten, weil sie ihm zu metaphysisch erschienen und angeblich nicht auf Erfahrung basierten. Vgl. Breuer, Stefan (2005): „Ästhetischer Fundamentalismus und Eugenik bei Kurt Hildebrandt.“ In: Bernhard Böschenstein u.a. (Hg.) *Wissenschaftler im George-Kreis*, Berlin, New York, S. 291-310, hier S. 301.

³⁶⁷ Rautman, *Untersuchungen*, S. 11.

³⁶⁸ Ebd., S. 12. (Hervorhebung im Original.)

Pflichtlektüre für Pädologen keine Werke nannte, die einen traditionellen medizinischen Standpunkt vertraten. In Übereinstimmung mit dem quantitativ-forschenden Ansatz wählte Blonskij die ‚Kindermasse‘ zum Objekt der Untersuchung, die er von der ‚Kinderpopulation‘ unterschied. Erstere definierte er als „eine in Bezug auf Alter und Altersfaktoren homogene Menge von Kindern, die nach bestimmten altersspezifischen Merkmalen, die der Untersuchung unterliegen, klassifiziert ist.“³⁶⁹ Letztere versammelte Kinder verschiedener Art, was die Analyse dieser Gruppe unmöglich machte.

Forschungsarbeiten an Gruppen, die in ihrer Entwicklung „ziemlich gleichmäßig“ waren, wurden in 1920er-Jahren in Deutschland zu einer anerkannten Praxis. Auf diese Weise reduzierte man die Heterogenität des ‚Menschenmaterials‘ und bekam bei diesen einheitlicheren Gruppen andere Korrelationen und Mittelwerte als bei allgemeineren Untersuchungen. Der Begriff ‚Individuengruppen‘ tauchte in der deutschen Literatur in dieser Zeit sehr oft als Bezeichnung für die untersuchten Probanden auf.³⁷⁰ Im sowjetischen Kontext war aber die Betonung des Individuellen aus ideologischen Gründen selbst in den 1920er-Jahren riskant. Um die Verwendung dieser Terminologie zu vermeiden, ersann Blonskij eigene Begriffe, die sich zwar ideologisch konform präsentierten, ihrem Inhalt nach jedoch mit den oben genannten Begriffen westlicher Forschung identisch waren.

Nachdem Blonskij in seinen Arbeiten das ‚Massenkind‘ als Analyseeinheit und die ‚Massenerziehung‘ als Aufgabe der Pädologie etabliert hatte, baute er eine starke Verbindung zur marxistischen Theorie und zur Ideologie der Befreiung der Massen auf, soll heißen der proletarischen Massen. Diese Wortschöpfung machte seine pädologische Theorie nicht nur ideologisch konform, sondern sie suggerierte auch eine gewisse Parallelität mit anderen gesellschaftlichen Gruppen, wie z.B. den „Bauernmassen“, „Arbeitermassen“, aber auch mit den „Massen der Arbeiter der

³⁶⁹ „однородную по возрасту и возрастным факторам совокупность детей, проклассифицированную по определенным, подлежащим изучению возрастным признакам ее.“ Ebd., S. 10.

³⁷⁰ Vgl. Stukenbrock, Karin (2002): „Individuum oder Gruppe. Mediziner auf der Suche nach dem normierten Menschen.“ In: Stephan Selzer/Ulf-Christian Ewert (Hg.) *Menschenbilder-Menschenbildner. Individuum und Gruppe im Blick des Historikers*, Berlin, S. 53-65, hier S. 60, Fn. 28.

Aufklärung“ – eine damals verbreitete Bezeichnung für die Lehrerschaft. Solche Berufsgruppen wurden in der sowjetischen ideologischen Rhetorik zu sozialen Kategorien, die durch die Tätigkeit der betreffenden Menschen definiert wurden. Die „Kindermasse“ jedoch wurde auf der Basis des Entwicklungsstandes und der Entwicklungsfähigkeit definiert und anhand dieser Charakteristika beschrieben. Blonskij's theoretische Ausführungen blieben für seine Studierenden anspruchsvoll und erforderten pädagogisches und medizinisches Wissen sowie Kenntnisse in den Naturwissenschaften und in höherer Mathematik.

Der Frage der Anwendbarkeit dieser Theorie stellte sich Blonskij durchaus. Mehrere seiner Lehrbücher und Broschüren sind als Anleitungen zur Durchführung pädologischer Untersuchungen konzipiert, welche die schwere wissenschaftliche Kost zu einem anwendbaren Regelwerk machen sollten. In einer solchen Anleitung zur pädologischen Untersuchung und pädagogischen Behandlung von ‚schwierigen‘ Schülern beschrieb er die Ambivalenz seines Ansatzes:

Ich habe versucht, einfach zu schreiben, aber keineswegs auf die Wissenschaftlichkeit zu verzichten. Im Gegenteil, wo immer es möglich war, habe ich die Notwendigkeit einer genauen Untersuchung der Fakten betont. Die Pädologie sollte sich um größtmögliche Genauigkeit und größtmögliche Stichhaltigkeit bemühen, indem sie die tatsächlichen Fakten analysiert.³⁷¹

Die Formeln, die Blonskij in seinen langen und komplizierten Ausführungen zur pädologischen Statistik verwendete, stammten von Statistikern, Eugenikern, Bildungsforschern und Psychologen aus aller Welt, deren Werke er zum Weiterstudium der sozialwissenschaftlichen Statistik empfahl.³⁷²

³⁷¹ „Я старался писать просто, но отнюдь не жертвовать научностью. Наоборот, где только было возможно, я подчеркивал необходимость точного изучения фактов. Педология должна стремиться к возможно большей точности и возможно большей обоснованности при помощи анализа реальных фактов.“ Blonskij, Pavel P. (1929): *Trudnye škol'niki*, Moskau, S. 3.

³⁷² Blonskij bezog sich in seinen Werken auf westliche Statistiker wie Karl Pearson, Charles Spearman, George James Lidstone, Harold Rugg, aber auch auf russische Autoren, u.a. den Eugeniker Jurij Filipčenko und seinen eigenen engen Mitarbeiter, den Mathematiker V. P. Levinskij.

Der arithmetische Mittelwert wurde von vielen praktizierenden Pädologen mit der Norm verwechselt. Diese Verwechslung ist nicht allein der Komplexität der mathematischen Operationen zuzurechnen, denen die praktizierenden Pädologen, die oft keine ausreichende Ausbildung genossen hatten, nicht gewachsen waren. Aus Blonskij's Ermahnung an die Pädologen, die Norm nicht mit dem Mittelwert zu verwechseln, geht hervor, dass hier zwei unterschiedliche Auffassungen des Normalen in Konflikt gerieten:

In der Pädologie wird der Durchschnitt oft als „Norm“ bezeichnet, aber man sollte sich vor der Verwendung vager, manchmal metaphysischer Begriffe wie – „Norm“ und „normal“ – hüten: Das Durchschnittsgewicht von Kindern in einem Hungergebiet ist nicht das Normalgewicht, wenn man unter „normal“ „ideal“ oder „nicht-pathologisch“ versteht.³⁷³

Die medizinische Denkungsart, die den Zustand eines gesunden Organismus als Norm betrachtet, sollte in der Pädologie mit den mathematischen Normen in Einklang gebracht werden. Dabei sollte die Versöhnung dieser zwei Normarten auf dem mathematischen Weg erfolgen. Um dies zu erreichen, unterschied Blonskij zwischen verschiedenen Arten mittlerer Werte. Der arithmetische Mittelwert (M) sollte weder als Norm noch als absoluter Standard gelten. Sehr viele Faktoren, die bei der Berechnung des Mittelwertes nicht in Betracht kämen, verzerrten die Vorstellung davon, wodurch sich ein typisches Kind in einer ‚Kindermasse‘ auszeichne. Daher hielt es Blonskij für sinnvoll, weitere mittlere Werte, wie den Median (Me) und den Modalwert (Mo), zur Beschreibung des typischen ‚Massenkindes‘ heranzuziehen. Me , der Wert, der genau in der Mitte einer Datenverteilung liege (1,2,3_5_6,7,12), habe einige Vorteile gegenüber M . Besonders vorteilhaft sei die Verwendung von Me bei asymmetrischen Verteilungen: „Je asymmetrischer die Verteilung ist, desto weniger fassbar ist M und desto besser ist es, stattdessen Me zu verwenden.“³⁷⁴ Zudem sei die Berechnung von Me unkompliziert, und die außerordentlichen

³⁷³„В педологии часто средний уровень называют ‚нормой‘, но надо остерегаться пользоваться неясными, подчас метафизическими терминами – ‚норма‘ и ‚нормальный‘: средний вес детей голодающей местности не есть нормальный вес, если под ‚нормальным‘ понимать ‚идеальный‘ или ‚непатологический‘.“ Blonskij, *Vozrastnaja pedologija*, S. 14.

³⁷⁴„Чем асимметричней распределение, тем менее доступно пользоваться M , тем лучше пользоваться вместо Me .“ Ebd., S. 26f.

Abweichungen beeinflussten den *Me* in viel geringerem Maße: „Wenn man sich bei der Charakterisierung einer bestimmten Masse von Kindern zwischen *Me* und *M* entscheiden muss, sollte man *Me* immer vorziehen, da es das Massenkind genauer charakterisiert.³⁷⁵ Optimal sei jedoch die Verwendung des *Mo*, des Wertes, der am häufigsten bei der Messung des Merkmals in einer Gruppe auftrete: „Es ist der Modus (der Modalwert), der das Massenkind, das meist anzutreffende, gewöhnliche Kind charakterisiert, und deshalb sollte die Pädologie vorzugsweise den Modus (den Modalewert) verwenden.“³⁷⁶ Aus diesen Ausführungen über die Verwendung von statistischen Methoden ist ersichtlich, wie wichtig Blonskij die Kategorisierung der Kinderpopulation erschien. Erst durch die richtige Typisierung konnten seiner Ansicht nach valide Erkenntnisse über die einzelnen Gruppen von Kindern und derer Entwicklung ermittelt werden.

Mit statistischen Methoden sollte die Beschreibung des *Massenkindes* und der zu untersuchenden *Kindermasse* anfangen. Die eigentliche Aufgabe der wissenschaftlichen Forschung, die Kausalanalyse, konnten die quantitativen Methoden Blonskij zufolge jedoch nicht ersetzen:

In der Pädologie kommen statistische Methoden in großem Umfang zum Einsatz, sie dienen der Präzisierung der pädologischen Erkenntnisse. Man sollte sich der Statistik aber nicht ganz und gar verschreiben; sie liefert lediglich Wahrscheinlichkeitsurteile, was sich durch die Komplexität und Vielschichtigkeit der pädologischen Fakten erklären lässt, und ist daher nur eine unvermeidliche Folge der Komplexheit der pädologischen Forschung. Aber gerade deshalb ist sie nicht perfekt und kann die Kausalanalyse in keiner Weise ersetzen. Die Statistik kann in der Pädologie nur ein erster Anhaltspunkt sein. Sie ist einer der Ausgangspunkte der pädologischen Forschung, aber bei weitem nicht der letzte.³⁷⁷

³⁷⁵„В том случае, если, при характеристике данной детской массы приходится выбирать между *Me* и *M*, следует предпочитать *Me*, как точнее характеризующую массового ребенка.“ Ebd., S. 27.

³⁷⁶„Именно мода характеризует массового, наиболее частого, обычного ребенка, и потому педологии следует пользоваться преимущественно модой.“ Ebd.

³⁷⁷„Статистика в педологии имеет широкое применение, служа уточнению педологических знаний. Однако, не надо чрезмерно увлекаться ею, она дает лишь суждения вероятностей, объяснимые сложностью и запутанностью педологических фактов, и тем самым является лишь необходимым следствием трудности педологических исследований. Но именно поэтому она не является чем-либо совершенным

Die besondere Attraktivität der Statistik sah Blonskij jedoch in der Möglichkeit, die Korrelation zwischen einzelnen Eigenschaften und dem Alter der Kinder einer Gruppe zu berechnen. Die Anwendung dieser auf Galton zurückgehenden Methode erfolgte in der Pädologie im Kontext der biotypisierenden anthropologisch-medizinischen Konzepte, die am Anfang des 20. Jahrhunderts in Europa entwickelt wurden.

III.3. Feldarbeit: Der methodologische Apparat sowjetischer Kinderforscher

Die Ideologien und Theorien zur kindlichen Entwicklung, die aus der Feder sowjetischer Pädologen und Parteiideologen stammten, bedurften faktischer Untermauerung. Das Sammeln von Daten erfolgte damals auf vielfältigen Wegen. Kinderstätten und Kliniken wurden zu denjenigen Orten, an denen diese Daten massenhaft gesammelt werden konnten. Das Netz der pädologischen Forschungszentren, die oft in Schulen, Kinderhäusern oder Kliniken eingerichtet wurden, wuchs gegen Mitte der 1920er-Jahre schnell. Selbst in kleineren Städten und Dörfern gab es unter dem Namen „pädagogisches Büro“ oder „pädagogisches Kabinett“ örtliche Dependancen. Die Auswertung der Daten, die in solchen Büros gewonnen wurden, konnte nicht unmittelbar vor Ort erfolgen, da das lokale Personal nur selten über die nötige Qualifikation verfügte. Die Forschungsarbeiten wurden in der Regel an spezialisierten Forschungsinstituten sowie, mit Hilfe von Studierenden, an den pädagogischen oder medizinischen Fakultäten der Universitäten in den größeren Städten bzw. in der Hauptstadt durchgeführt. Diskrepanzen in der personellen Ausstattung der einzelnen Dependancen führte dazu, dass sich die Methoden zur Gewinnung der Daten je nach verfügbarer Infrastruktur stark unterschieden. Während manche Pädologen die Untersuchung der physikalisch-chemischen Prozesse im Organismus als einzige wissenschaftlich gesicherte pädolo-

и никак не может заменить причинного анализа. Статистика в педологии может дать только предварительную ориентировку. Она – одна из начальных моментов педологического исследования, но далеко и далеко не заключительный.“ Ebd., S. 46.

gische Methode bezeichneten, waren anderen selbst die einfachsten anthropometrischen Geräte nicht zugänglich. Die Mehrheit der Pädologen griff allerdings auf die Methoden zurück, die schon in der vorrevolutionären Zeit Anwendung gefunden hatten: Der Intelligenztest, die Anthropometrie, die Beobachtung und das Experiment waren weiterhin sehr verbreitet. Fortschritte in der Methodologie der Kindheitsforschung waren weltweit zu verzeichnen, und auch die sowjetischen Wissenschaftler erzielten auf diesem Gebiet einige Erfolge, mussten aber ihre Abgrenzung von den westlichen Kollegen klar markieren.

III.3.1. Methoden 1: Beobachtung und Beschreibung

III.3.1.a. Tagebücher zur kindlichen Entwicklung: Die neue Objektivität

Eine besonders weit verbreitete Methode der pädologischen Forschung war die Beobachtung, die selbst unter Einsatz der einfachsten Mittel erfolgen konnte. Die Pädologen unterschieden hier zwischen Tagebuchführung und der professionellen Beobachtung in einem hoch technisierten Verfahren.

Die ambivalente Haltung gegenüber der Tagebuch-Methode, die sich bereits unter russischen Psychologen, Pädagogen und Ärzten beobachten lässt, bestand auch in der frühsowjetischen Periode fort. Einerseits bezweifelten manche sowjetische Kindheitsforscher die Objektivität dieser Methode und stellten die Verwertbarkeit der Aufzeichnungen von Laien in Frage. Andererseits bemühten sie sich darum, diese Methode für die interessierten Eltern zu vereinfachen und möglichst stringent einzugrenzen und zu standardisieren. Dafür wurden Leitfäden entwickelt, welche die Grundsätze der Beobachtung und der Aufzeichnung von kindlichen Aktivitäten und Entwicklungsfortschritten beschrieben. Zudem enthielten sie vorgefertigte Tabellen sowie Fragebögen mit Multiple-Choice-Antworten. Diese Leitfäden ähnelten in vielen Aspekten denen aus der vorrevolutionären Zeit, jedoch richteten sie sich an eine andere Zielgruppe. Mit der Auflösung der bürgerlichen Familie und der Etablierung der staatlichen Kinderbetreuungsinstitutionen, oft in Form von Ganztagsbetreuung, verschoben sich die Rollen und die Aufgaben. Die Erziehung der

Kinder wurde zunehmend zur Aufgabe des Staates, und die Beobachtung der Kinder übernahmen Kindertageseinrichtungen. Eltern verloren damit ihre Eigenschaft als die besten Kenner ihrer Kinder, und die Expertise ging an die professionellen Betreuerinnen in den Kinderanstalten über. Die neuen sowjetischen Leitfäden zur Tagebuchführung zeichneten sich durch eine professionalisierte Sprache und erhöhte Erwartungen an die Qualität der Aufzeichnungen aus. Vor allem erwartete man von den Erzieherinnen, dass sie viel weniger als die Eltern zur Sentimentalität neigten und deshalb besser geeignet seien, eine objektivere Beobachtung durchzuführen.³⁷⁸ Allerdings erlebten die Erzieherinnen das Ritual der Tagebuchführung oft als eine Belastung, die sie zusätzlich zu allen anderen primären Pflichten und Aufgaben im Kindergarten erfüllen mussten. Unter diesen Umständen gingen sie oft mit Widerwillen an diese Arbeit, was die Qualität der Einträge beeinträchtigte.³⁷⁹

Eine prominente Rolle hinsichtlich der Popularisierung und Standardisierung der Tagebuch-Methode sowohl vor als auch nach der Revolution spielte Nikolaj Rybnikov (1880–1961), Gründer und Direktor des *Moskauer Zentralen Pädologischen Instituts* (*Moskovskij Central'nyj Pedologičeskij Institut*). Die Zunahme des elterlichen Interesses an der Methode der Tagebuchführung wurde durch die Arbeit der *Russischen Psychoanalytischen Gesellschaft* befördert, die 1921 von dem Psychiater Ivan Dmitrievič Ermakov (1875–1942) gegründet wurde. Weltweite Berühmtheit erlangte das Tagebuch von Vera Fedorovna Šmidt (1889–1937)³⁸⁰, die als Mitglied der *Russischen Psychoanalytischen Gesellschaft* und pädagogische Leiterin des psychoanalytischen Kinderheim-Laboratoriums in den 1920er-Jahren durch ihre Publikationen international bekannt wurde. Die Beobachtungen in ihrem Tagebuch wurden auf der Grundlage der psychoanalytischen Methode gemacht. Zu

³⁷⁸ In vorrevolutionären Leitfäden, die vor allem an die Eltern gerichtet waren, wurde ein höheres Maß an Objektivität von den Vätern erwartet. Zu Gender-Zuschreibungen in Handbüchern für Eltern um 1900 siehe Byford, „Parent Diaries“, S. 230.

³⁷⁹ Siehe Kirschenbaum, Lisa A. (2001): *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932*, New York, S. 114. Als Beispiele solcher Anleitungen für Erzieherinnen und Ärzte siehe Kornilov, Konstantin N. (1921): *Metodika issledovanija rebenka rannego vozrasta. Rukovodstvo dlja pedagogov i vračej*, Moskau; Moložavji, Stepan S. (1925): *Učet sredy i raboty detučreždenija: Programma izučenija rebenka i detskogo kollektiva v ee praktičeskom primenenii*, Moskau.

³⁸⁰ Šmidt, Vera F. (2009): *Dnevnik materi: pervyj god žizni*, Bd. 1, Ischewsk; Ders. (2012): *Dnevnik materi: vtoroj i tretij god žizni*, Bd.2, Ischewsk.

dieser Zeit gingen die Psychoanalytiker davon aus, dass jede neurotische Pathologie eine Fehlverteilung der Energie bewirke, die „den Neurotiker de facto zu einem Behinderten“ mache und ihn von „wertvoller sozialer Arbeit“ abhalte.³⁸¹ Sie sahen die Ursache dieser „Behinderung“ in einer Beziehungsstörung, die ihren Ursprung in den kindheitlichen familiären Beziehungen habe und sich dann auf alle Interaktionen mit der äußeren Umgebung ausweite. Vera Šmidt suchte in der Psychoanalyse eine theoretische Begründung für die Humanisierung und Demokratisierung der Erziehung, für eine Pädagogik, die imstande sein werde, das Verhalten der Kinder ohne Sanktionen zu regulieren. Die Tagebuchaufzeichnungen über die Entwicklungsschritte ihres Sohnes Volik aus den Jahren 1920–1926 dienten Šmidt als Grundlage für ihre psychoanalytische Forschung. So untersuchte sie anhand der Aufzeichnungen unter anderem die Entwicklung des „Wissensdurstes“ bzw. „Wißtriebes“ bei Kindern.³⁸² Dabei nahm sie an, dass nicht die Vererbung, sondern die Erziehung dessen Entfaltung ermögliche, und sah „den Kern der Erziehung in der Gewährung der Befriedigungsmöglichkeiten des Wisstriebes“.³⁸³

Ein weiteres Tagebuch, das in psychologischen und pädologischen Kreisen in der sowjetischen Zeit schnell bekannt wurde, stammte von V. A. Rybnikova-Šilova. Es erschien 1923 in Orel unter dem Titel *Mein Tagebuch: Notizen zur Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Alter von dreieinhalb Jahren (Moj dnevnik: Zapiski o razvitii rebenka ot roždenija do 3,5 let)* und war begleitet von zwei pädologischen Kommentaren.³⁸⁴ Mit der Verwendung des Personalpronomens ‚Mein‘ (‚Moj‘) verwies Rybnikova-Šilova bereits im Titel auf den persönlichen Stil der Aufzeichnungen. Die Autorin verzichtete bewusst darauf, bei der Beobachtung der Entwicklungsprozesse ihres Sohnes objektiv zu bleiben und betonte stattdessen ihre subjektive

³⁸¹ „Основной вред всякой невротической патологии заключается в том неправильном распределении энергии, которая делает невротика фактическим инвалидом.“ Perepel', Ilia A. (1927): *Sovetskaja psichonevrologija i psichoanaliz. K voprosu o lečenii i profilaktike nevrozov v SSSR*, Leningrad, S. 12.

³⁸² Schmidt, Wera F. (1930): „Die Entwicklung des Wißtriebes bei einem Kinde.“ In: *Imago*, XVI (2), S. 246-289.

³⁸³ Göddertz, Nina (2018): *Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung*, Dortmund, S. 95.

³⁸⁴ Rybnikova-Šilova (1923): *Moj dnevnik: Zapiski o roždenii rebenka ot roždenija do 3,5 let. S prilozheniem statej: E. K. Kričevskaja. Pedologičeskaja ocenka dnevnika Šilovoj, Očn. Ocenka dnevnika s pedologičeskoj točki zrenija*, Orel.

Sicht. Sie rückte ihren laienhaften Schreibstil in den Vordergrund und sah sich nicht als ausgebildete objektive Pädagogin, sondern als emotional verhaftete Mutter, die ihren Sohn gleichwohl beobachtete. Rybnikova-Šilovas Tagebuch sollte ganz explizit als ein Eingeständnis der Unfähigkeit der Autorin gesehen werden, eine objektive Beobachtung durchzuführen. Ihre subjektiven und sehr detailreichen Aufzeichnungen wurden von einem Vorwort des Herausgebers Nikolaj Rybnikov und zwei weiteren Kommentaren begleitet, die allesamt sehr freundlich ausfielen. Rybnikov bezeichnete das Tagebuch als einen Lehrgang der praktischen Pädologie und Pädagogik, der für alle mit der Pflege von Kindern Befassten von Interesse sein könnte.

Noch großzügiger fiel die Bewertung des Tagebuches durch den Kommentator Oèn aus.³⁸⁵ Gerade die Subjektivität, die die Beobachterin immer wieder an sich selbst bemerkte und thematisierte, pries Oèn als eine besonders wertvolle Eigenschaft für die pädologische Praxis. Im Gegensatz zu dem faktografischen Stil, durch den sich die meisten Tagebücher von Erzieherinnen auszeichneten, hob sich Rybnikova-Šilovas Tagebuch durch seine Authentizität und Offenheit ab. Oèn verteidigte diese Schreibstrategie der Autorin und behauptete, dass die Subjektivität der Mutter aus dem Forschungsprozess nicht ausgeschlossen werden dürfe, sondern ein unverzichtbarer Aspekt der Mutter-Kind-Beziehung sei. Angesichts der vonseiten der Pädologen und Psychologen immer wieder vorgetragenen Forderung, die Eltern sollten ihre Kinder in einer natürlichen Umgebung beobachten, kam dieser authentische Stil der Tagebuchführung bei den Pädologen gut an, auch wenn die Autorin selbst ihren eigenen unwissenschaftlichen Beobachtungs- und Dokumentationsstil missbilligte.³⁸⁶ Der Beicht-Stil, den Oèn dem Tagebuch von Rybnikova-Šilova attestierte, wurde von ihm auch insofern als vorteilhaft bewertet, als er die Fähigkeit der Autorin zur Selbstbeobachtung und zur Selbstkritik bewies. Nur in der Anerkennung der eigenen Fehlbarkeit, so Oèn, liege der Weg zur Wahrheit.³⁸⁷

Trotz der einzelnen Stimmen, die ihre Wertschätzung der Subjektivität in der Kinderforschung zeigten, war der allgemeine Trend in Sowjetrußland in Richtung

³⁸⁵ Es lässt sich nicht herausfinden, wer sich hinter dem Namen Oèn verbirgt.

³⁸⁶ Vgl. Rybnikova-Šilova, *Moj dnevnik*, S. 143, 147.

³⁸⁷ Ebd., S. 164.

objektiver Forschung weitaus stärker. In diesem Kontext wurden die professionellen Methoden einer Form von Beobachtung weiterentwickelt, die nur unter klinischen Bedingungen durchgeführt werden konnten.

III.3.1.b. Professionelle Formen der Beobachtung

Die Grundprinzipien empirischer Beobachtung formulierte Pavel Blonskij bereits 1921 in seiner später zur Pflichtlektüre eines jeden Psychologen und Pädologen avancierten Broschüre *Grundriss der wissenschaftlichen Psychologie (Očerki naučnoj psihologii)*.³⁸⁸ Darin erklärte er, dass der Beobachter „systematisch, gewissenhaft und sorgfältig“³⁸⁹ die Handlungen des zu beobachtenden Subjekts verfolgen solle, um der Objektivität der Untersuchung nicht zu schaden. Die größte Gefahr, der sich Forschende Blonskij zufolge bei der Beobachtung aussetzen, ist die Vernachlässigung der subjektiven Einflüsse auf den Beobachtungsprozess. Viele Experimentalpsychologen schlugen damals vor, der Beobachter möge die Auswirkungen der eigenen Subjektivität oder Unaufmerksamkeit an sich selbst zu beobachten. Die Möglichkeiten der Selbstanalyse für den Forscher stellte Blonskij jedoch in Frage. „Selbsterkenntnis ist die schwierigste [von allen Erkenntnissen]“, schrieb er und wies auf die Grenzen der menschlichen Wahrnehmung hin, die keine Spaltung der Aufmerksamkeit zulasse: „Selbsterkenntnis ist aus vielerlei Gründen schwierig, vor allem aber deshalb, weil die Beobachtung des eigenen Verhaltens eine Spaltung bedeutet: Gleichzeitig zu handeln und das eigene Handeln zu analysieren.“³⁹⁰ Erschwerend hinzu komme noch, dass die unbewussten psychischen Prozesse für die Selbstbeobachtung gar nicht zugänglich seien, aber die Sicht auf das Objekt der Forschung stark beeinträchtigen könnten. Eine Selbstanalyse (Introspektion) sollte

³⁸⁸ Blonskij, Pavel P. (1921): *Očerki naučnoj psihologii. Trudy Moskovskoj Akademii Social'nogo Vospitanija*, Moskau, hier zit. nach ders.. (1964): „Očerki naučnoj psihologii.“ In: *Izbrannye psihologičeskie proizvedenija*, hrsg. von Boris M. Teplov, Viktor N. Kolbanovskij, Moskau, S. 33-131.

³⁸⁹ Ebd. S. 45.

³⁹⁰ „Самопознание трудно по очень многим причинам, и прежде всего по той причине, что наблюдать свое поведение – значит раздвояться: одновременно и действовать, и анализировать свои действия.“ Ebd., S. 53.

aus diesen Gründen vom Forschenden deshalb weder im Hinblick auf die eigene noch auf die zu beobachtende Person vorgenommen werden.

Die Abkehr von der Introspektion veranlasste Blonskij dazu, eine eigene Methode der Beobachtung und einen detaillierten Beobachtungsplan festzulegen. Laut diesem Plan werden zunächst der Kopf, dann das Gesicht und dessen Bewegungen beschrieben. Die besondere Aufmerksamkeit des Beobachters gelte den Bewegungen der Arme, Hände, Finger, die genauso viel über das Individuum aussagen könnten wie das Gesicht und die Mimik. Gleichzeitig könnten die Besonderheiten im Umfeld eines Probanden und innere Prozesse bestimmte Handlungen auslösen.³⁹¹ Die Beobachtung der inneren Prozesse sah Blonskij als besondere Herausforderung an, genauso wie die Fähigkeit des Individuums, den Beobachter zu täuschen. Um die Objektivität der Beobachtung zu steigern, helfe es, die Bewegungen der inneren Organe, die man kaum bewusst steuern könne, zu beobachten. Gerade die Aufzeichnungen der Bewegungen von Herz, Blut und Blutgefäßen, die Bewegungen des Atems seien für die objektive Beobachtung und für wissenschaftliche Erkenntnis der menschlichen Psyche von besonderer Relevanz. Diese Bewegungen entzögen sich allerdings einfacher Beobachtung und verlangten den Einsatz verschiedener technischer Mittel. Blonskij schenkte zwar in seinen Anleitungen der Beschreibung und Bedienung des technischen Instrumentariums viel Aufmerksamkeit, aber er konnte nicht leugnen, dass diese auf Technik gestützten Methoden wohl erst in Zukunft breitere Anwendung finden würden. Nach einer längeren Passage über die Messung von inneren Bewegungen schlug er vor, nicht abzuwarten, bis die „komplizierten Apparate“ zu Verfügung stehen. Vielmehr solle man sich im Beobachten trainieren. So übe man seine Beobachtungsfähigkeit etwa in Studien an Kindern, indem man deren Nachahmungsverhalten registriere. Trotz der erwähnten Schwierigkeiten ermunterte er seine Leser, die Beobachtung als eine Methode der Forschung nicht aufzugeben.³⁹²

³⁹¹ Ebd., S. 45.

³⁹² Seine Empfehlungen an den angehenden Psychologen listete er in Form von Aufgaben auf, die täglich ausgeführt werden sollten: die Beschreibung der Mimik einer Person, der Bewegungen ihrer Finger und etwaiger Verhaltensmodifikationen nach einer Erkrankung oder nach familiären und/oder beruflichen Veränderungen. Vgl. Ebd., S. 59.

Einer der herausragendsten Schüler und späterer Mitarbeiter von Vladimir Bechterej war ein junger Psychologe namens Michail Basov (1892–1931), der 1924 zum Leiter der pädologischen Abteilung des Leningrader *Psychologischen Instituts* ernannt wurde; gelernt hatte er Psychologie an der Sankt Petersburger Universität auch bei Alexander Lazurskij (1870–1917) – einem Befürworter der introspektiven Methode. Basov wandte sich wie Blonskij von der Introspektion als Methode der psychologischen Forschung ab, da er sie für subjektivistisch hielt:

Um erfolgreich an der Erforschung der Persönlichkeit des Kindes wie auch des Menschen im Allgemeinen arbeiten zu können, muss man sich von bestimmten Irrtümern der führenden Strömungen der modernen Psychologie lösen. Einer ihrer größten Fehler ist ihr subjektivistischer Charakter.³⁹³

Der Subjektivismus der introspektiven Methode entstammte laut Basov dem dualistischen Welt- und Menschenbild, welches eine klare Trennung zwischen Leib und Seele vorsehe. Die psychischen Prozesse und Empfindungen lassen sich innerhalb dieser Logik nur vom Subjekt selbst nachvollziehen. Eine fremde Seele (oder Psyche bzw. ein anderes Bewusstsein) bleibe aber für Außenstehende immer ein Rätsel.³⁹⁴ Eine Erforschung der kindlichen Psyche sei deshalb nur möglich, wenn man sich zuvor von diesem dualistischen Weltbild verabschiede. Da der Zugang zum Seelenleben eines Kindes, insbesondere eines Kleinkinds oder gar eines Säuglings nur sehr eingeschränkt möglich sei, könne nur die Beobachtung seines Verhaltens Auskunft über sein inneres Befinden geben. Das Verhalten des Kindes und seine Interaktion mit dem Umfeld zu beobachten und zu analysieren, sei daher die primäre Aufgabe eines Kinderpsychologen. Erfolgreich könne diese Beobachtung jedoch nur sein, wenn der betreffende Psychologe über die Eigenarten des betreffenden Kindes und dessen soziale Umgebung (also dessen Herkunfts- „Kollektiv“) und die zu untersuchenden Verhaltensformen im Bilde sei.

³⁹³ „Для того чтобы плодотворно работать над изучением личности ребенка, как и человека вообще, надо отрешиться от некоторых заблуждений господствующих течений современной психологии. Один из главных пороков последней заключается в ее субъективистском характере.“ Basov, Michail (1975): „Metodika psihologičeskich nabljudenij nad det'mi [1924].“ In: *Izbrannye psihologičeskie proizvedenija*, hrsg. von Vladimir Mjasiščev, S. 27-189, Moskau, S. 52.

³⁹⁴ Vgl. Ebd.

Die Technik der Beobachtung sowie die Verfahren der Aufzeichnung und Fixierung der beobachtbaren Fakten spielten Basov zufolge für das Ergebnis der psychologischen Untersuchung eine besondere Rolle. Dabei verwendete er die Bezeichnung ‚Technik‘ sowohl im figurativen als auch im buchstäblichen Sinne. Er setzte bei der Durchführung von Untersuchungen an Kindern neben den selbstentwickelten Techniken schriftlicher Aufzeichnung oft professionelle Aufnahmegeräte ein, wie z.B. einen Fotoapparat und einen Phonographen. Er musste aber feststellen, dass viele Aufnahmegeräte für die psychologische Forschung noch nicht ausgereift waren, und hoffte, dass sie schon in naher Zukunft einen gebührenden Platz im Forschungslaboratorium des Psychologen und des Pädologen bekommen würden. Er hoffte dabei, dass die Methode der Aufzeichnung psychischer Prozesse zu einer eigenen Disziplin heranwachsen und eine bessere „Beherrschung des Werkzeugs der psychologischen Beobachtung“ ermöglichen würde. In der Gegenwart verfüge man aber nur über die ‚Technik‘ der schriftlichen Aufzeichnung, die für den massenhaften Einsatz dringend verbessert werden sollte. Unter den drei verschiedenen Arten der schriftlichen Aufzeichnung – der interpretierenden, der verallgemeinernd-deskriptiven und der ‚fotografischen Aufschrift‘ – habe die letztgenannte einen besonderen Stellenwert. Sie könne, so Basov, die Fotografie ersetzen, solange der Einsatz des Fotoapparates dem Psychologen noch nicht möglich sei. Die fotografische Aufzeichnung verdiene ihren Namen, weil sie die beobachteten Prozesse lückenlos wiedergebe und ein sehr genaues Bild der Realität vermittele: „Sie [die fotografische Aufzeichnung] versucht, jedes Element des Verhaltens mit einem entsprechenden verbalen Symbol zu erfassen, so dass am Ende der Prozess in allen Einzelheiten festgehalten wird“³⁹⁵.

Solche technisierenden Beschreibungen der Verfahren, die in der Forschung am Menschen zum Einsatz kommen sollten, waren ein typisches Merkmal des sozialwissenschaftlichen Diskurses in der frühen Sowjetunion. Die Wortwahl der Pädologen zeugt von ihrem Bestreben, durch die Mechanisierung wissenschaftlicher Aufzeichnung zu objektivem Wissen zu gelangen – ein allgemeiner Trend, der auch

³⁹⁵ „стремится каждый элемент поведения зафиксировать соответственным словесным символом, так что в результате фиксируется вся ткань процесса.“ Ebd., S. 131.

im Westen seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts sehr verbreitet war und heute in der historischen Forschung unter dem Begriff der ‚mechanischen Objektivität‘ thematisiert wird.³⁹⁶ Andererseits ist diese Sprache ein Ausdruck der „mechanizistischen“ Weltsicht der sowjetischen Pädologen, die sich, dem Wunsch nach der Objektivität in der Forschung folgend, oft dem Lager der Mechanizisten anschlossen und das ‚menschliche Material‘, so die zeitgenössische Terminologie, zu verändern suchten.

Gemeinsam war Basov und Blonskij der Verzicht auf die Introspektion, eine Methode, die aus ihrer Sicht zum Verlust der Objektivität führte. Zugleich waren beide marxistischen Wissenschaftler der Meinung, dass die Introspektion eine subjektivistisch-idealistische Forschungsmethode sei und ihre Anwendung der marxistischen Erkenntnislehre widerspreche. Die Beobachtungsmethode wurde allerdings von vielen Forschern der damaligen Zeit als unzureichend für die komplexe, allseitige Erforschung des Kindes angesehen. Das Prinzip der Ganzheitlichkeit, ein Kriterium, durch das sich die Pädologie ja gerade von anderen sozialwissenschaftlichen Disziplinen unterschied, konnte aus der Sicht mancher Pädologen nur im Experiment realisiert werden.

III.3.2. Methoden 2: Experiment und Test

III.3.2.a. Physiologische Experimente: Das Fortleben der Reflexologie

Der allgemeine Wunsch der Pädologen nach strenger Wissenschaftlichkeit in der Kinderforschung führte zur Priorisierung von Methoden, die einen höheren Grad an Objektivität versprachen. In diesem Kontext avancierten quantitative Forschungsmethoden wie zum Beispiel anthropometrische Messungen und IQ-Testungen zu den wichtigsten Forschungsinstrumenten der Pädologie. Andererseits ließ die Popularität des physiologischen Experiments nicht nach, das im Rahmen der neu

³⁹⁶ Siehe dazu Daston, Lorraine; Galison, Peter (2007): *Objektivität*, Frankfurt am Main, hier insb. Kap. 3, *Mechanische Objektivität*, S. 121-200.

gefassten Reflexologie popularisiert wurde. Die einst von Bechterev entwickelte Reflexologie und die Reflexlehre Pavlovs gingen in diesem neuen Forschungstrend auf. Vladimir Bechterevs Reflexologie, wie er seine „objektive“ Experimentalpsychologie seit 1907 bezeichnete, gab einer sehr populären Richtung innerhalb der sowjetischen Pädologie den Namen. Reflexologische Experimente an Kindern wurden in den 1920er-Jahren unter den Vertretern der pädologischen Bewegung sehr beliebt. Nicht nur Bechterevs Forschung zur Herausbildung der Reflexe übte einen starken Einfluss auf die Pädologie aus. Auch Pavlovs Reflexlehre wurde zu einem wichtigen Bestandteil der Kinderforschung, wobei seine vage Hypothese über die Weitergabe von bedingten Reflexen an die Folgegeneration eine prominente Stellung in diesem neuen reflexologischen Konzept erhielt. Die Debatten um diese Hypothese, die Pavlov selbst niemals für eindeutig geklärt hielt³⁹⁷, veranlassten einige Psychologen und Pädologen zu weiteren Experimenten, welche die Möglichkeiten einer nachhaltigen Konditionierung von Menschen über Generationen hinweg ausloten sollten. Im Kontext von kollektivpsychologischen Theorien, die von einigen Pädologen (u.a. Aron Zalkind, Aleksandr Zalužnyj, Stepan Moložavjy) vorgeschlagen wurden, wurde es für möglich gehalten, bedingte Reflexe sogar ganzen Gruppen von Menschen anzutrainieren. Infolgedessen kam es unter dem Namen der pädagogischen Reflexologie zu einer Vermischung der theoretisch-methodologischen Prinzipien der von Pavlov und Bechterev etablierten physiologischen Schulen.

Der Psychologe und Pädologe Ivan Arjamov (1884–1958), der sich für einen Anhänger der Bechterevschen physiologischen Schule hielt, versuchte zwischen dieser und der Pädagogik eine engere Verbindung herzustellen. Arjamov unterrichtete Reflexologie an pädagogischen Instituten und war überzeugt, dass die Erkenntnisse der experimentellen Forschung am Kind im Schulunterricht fruchtbar gemacht werden sollten. Insbesondere die neuartigen Lern- und Unterrichtsmethoden, die in den Schulen seit der Einführung der neuen *GUS*-Lehrpläne im Schuljahr 1923/24

³⁹⁷ Vgl. Thomas, Roger K. (1997): „Correcting Some Pavloviana regarding ‚Pavlov’s Bell‘ and Pavlov’s ‚Mugging‘.“ In: *The American Journal of Psychology*, 110 (1), S. 115-125, hier insb. S. 117f. und Todes, Daniel P. (2014): *Ivan Pavlov: A Russian Life in Science*, Oxford, hier insb. S. 451f.

Eingang fanden, waren laut Arjamov gut dafür geeignet. Wegen der Komplexität der theoretischen Grundlagen der Reflexologie und des extrem spezifischen Begriffsapparates war es jedoch nicht ganz einfach, den angehenden Lehrern deren Prinzipien zu vermitteln (vgl. Kapitel II.4.3. zu Bechterevs reflexologischem Begriffsapparat). Die Pädologen übernahmen nicht selten die Aufgabe der Übersetzung der hermetischen Terminologie für das breitere Auditorium und trugen damit zur Popularisierung der pädagogischen Reflexologie und der Pädologie selbst bei. Außer Ivan Arjamov beteiligten sich weitere einflussreiche Pädologen und Pädologinnen wie Vera Torbek, Avgusta Dernova-Jarmolenko, V. L. Rozenberg an der Popularisierung der pädagogischen Reflexologie.³⁹⁸

Unter dem Einfluss dieser neuen Generation von Pädologen entfernte sich die pädagogische Reflexologie, die zunächst von Bechterev und später von seiner Studentin und Mitarbeiterin Vera Nikolaevna Osipova (1876–1954) initiiert worden war, immer mehr von dem ursprünglichen Konzept. Die Vermischung von Bechterevs und Pavlovs reflexologischen Lehren im Bereich der Pädologie und der Pädagogik führte dazu, dass die Reflexologie durch ein vereinfachtes Konzept der Anpassung an die Umwelt durch Arbeit ersetzt wurde. Solche populärwissenschaftlichen Konzepte verbreiteten sich schnell unter Lehrern, Pädagogen, Pädologen, aber auch unter interessierten Laien. Die Rezeption der komplizierteren wissenschaftlichen Reflexlehren von Pavlov, Bechterev und ihren Schülern hingegen nahm erheblich ab.

Das oben beschriebene Konzept der Reaktologie des Psychologen Kornilovs (Kapitel III.2.2.) war auch ein Teil des neuen Unterfangens der Einübung neuer Reflexe bei Kindern. Die Forschungsmethoden und -instrumente, die in reaktologischen Studien angewandt wurden, waren den reflexologischen Experimenten von Pavlov und Bechterev sehr ähnlich. Kornilovs Studenten und Mitarbeiter untersuchten die Geschwindigkeit von Reaktionen, die Bedingungen von deren Entstehung und deren

³⁹⁸ Dernova-Jarmolenko, Avgusta (1929): *Refleksologičeskie osnovy pedologii i pedagogiki*, Moskau; Arjamov, Ivan A. (1925): *Osnovy Refleksologii*, Moskau; ders. (1926): *Refleksologija i pedagogika*, Moskau; Torbek, Vera M. (1929): „Bezuslovnye i uslovnye refleksy.“ In: *Pedagogičeskaja enciklopedija*, hrsg. v. Aleksej G. Kalašnikov u. a., Bd. 1, Moskau, S. 83-98; Rozenberg, V. L. (1926): *Refleksologija i pedagogika*, Rostov-Don.

Abhängigkeit von der Art der sie auslösenden Reize. Neu war, dass Kornilov zwischen biologischen und sozialen Reizen unterschied, um die Reaktologie theoretisch neu zu fundieren und das menschliche Verhalten als ein *bio-soziales Phänomen* zu definieren. Doch trotz aller Bemühungen, die ‚Reaktologie‘ als eine neue objektive Psychologie zu etablieren, konnte Kornilov seinem reaktologischen Projekt keinen dauerhaften Erfolg sichern. Seinen Kritikern gelang nicht nur die Verdrängung der Reaktologie aus der pädologischen Forschungspraxis, sondern auch die Entfernung des Begründers dieser Richtung vom Posten des Direktors des *Instituts für experimentelle Psychologie* im Jahr 1930. Die Leitung des Instituts ging an Aron Zalkind, den Vertreter der sozio-genetischen Richtung innerhalb der Pädologie über.

Die Erforschung der Reflexe konnte im Rahmen der neurologischen Forschung unter der Bechterevs Leitung trotzdem fortgesetzt werden. Sein *Pädologisches Institut* wurde zwar nach der Revolution restrukturiert, aber es gelang ihm, einige weitere wissenschaftliche Forschungseinrichtungen zu gründen, die sich des Problems obdachloser Kinder und kindlicher ‚Defektivität‘ annehmen sollten. Die *Staatliche Psychoneurologische Akademie* und das *Reflexologische Institut für Gehirnforschung*, die 1922 dank großzügiger Investitionen der Regierung eröffnet wurden, beherbergten das *Department für die Erforschung kindlicher Defektivität*, das *Pädagogische Institut sozialer Erziehung für normale und defektive Kinder*, das *Diagnostische Kinderforschungsinstitut (DOBI)*, das *Erziehungs-Klinische Institut* und das *Institut für Moralische Erziehung*.

Ein weiteres reflexologisch-pädologisches Forschungsfeld entwickelte sich infolge des steigenden Interesses der sowjetischen Regierung an der Berufsorientierung junger Leute. In dieser Hinsicht arbeiteten die Pädologen eng mit Schulen, Ausbildungsstätten und dem *Narkompros* zusammen. Von Bechterev gegründete Kinderforschungseinrichtungen beteiligten sich an dem Projekt der frühen Professionalisierung und der Vorbereitung der Schüler auf die industrielle Arbeit. Innerhalb des neu entstandenen Forschungsbereichs der *Pädagogischen Reflexologie* (*pedagogičeskaja reflexologija*) entwickelte sich als distinkter Teilbereich die *Arbeitsreflexologie* (*refleksologija truda*). Dieser Forschungsbereich war eng mit der Psychotechnik verbunden, einem Teilbereich der angewandten Psychologie, die zur

gleichen Zeit wie die Pädologie in Russland große Aufmerksamkeit fand.³⁹⁹ Vera Osipova leitete am *Institut für Gehirnforschung* das *Laboratorium der pädagogischen Reflexologie*. Unter ihrer Leitung wurden Studien an Schülern durchgeführt, die deren Einstellung zur Arbeit, ihre Konzentrationsfähigkeit, die Geschwindigkeit und Genauigkeit, mit der sie Schulaufgaben erledigten, ihre Ausdauer und ihre Ermüdungsrate quantifizierten. Außerdem erforschten Osipova und ihre Mitarbeiter neben den Verhaltensmustern auch die Herausbildung und Stabilisierung neuer Reflexe, die angeblich als Reaktion auf bestimmte Reize auftreten sollten. Um Probanden gezielt *sekundäre Reflexe* anzutrainieren, führte Vera Osipova in ihrem Labor ähnliche Experimente durch, wie sie Vladimir Bechterev schon in der vorrevolutionären Zeit mit Tieren und Kleinkindern angestellt hatte. Osipovas pädagogisch-reflexologische Experimente lassen sich zudem mit denen des Pavlov-Schülers Nikolaj Krasnogorskij (1882–1961) vergleichen. Krasnogorskij führte seine – aus heutiger Sicht unethischen – Experimente, die in Design und Zielvorgabe Pavlovs Experimenten an Hunden ähnelten, in den 1920er-Jahren an obdachlosen Kindern durch. Seine Forschungen schlossen gesundheitsgefährdende operative Maßnahmen ein, die eine Messung des Speichelvolumens im Kontext der Erforschung des Speichelflussreflexes der kindlichen Probanden ermöglichten.⁴⁰⁰ Bechterev und seine Mitarbeiterin Osipova interessierten sich primär für die Herausbildung der ‚assozierten Reflexe‘, verzichteten aber auf operative Eingriffe und setzten Elektroschocks oder Stimmimpulse als Reiz ein.⁴⁰¹

³⁹⁹ Die Psychotechnik, der Vorläufer der Arbeitspsychologie, wurde von William Stern (1903) als ein eigener Forschungsbereich der angewandten Psychologie definiert und später expliziter von Hugo Münsterberg (1914) als „Wissenschaft von der praktischen Anwendung der Psychologie im Dienste der Kulturaufgaben“ begründet. Münsterberg, Hugo (1914): *Grundzüge der Psychotechnik*, Leipzig. S. 1. 1922 wurde das erste psychotechnische Laboratorium am *Zentralen Arbeitsinstitut* in der Sowjetunion eröffnet. Die Psychotechnik und die Pädologie bedienten sich ähnlicher Methoden, ihre Zielgruppen und Arbeitsbereiche überschritten sich oft. 1936 wurden beide Disziplinen per gleichem Erlass verboten. Vgl. Kurek, *Istorija likvidacii*.

⁴⁰⁰ Trotz seiner Arbeit im Bereich der Kinderforschung war Krasnogorskij nicht aktiv an der pädologischen Bewegung beteiligt. Zu seinen Experimenten an Kindern in den 1920er und 1930er-Jahren siehe Krasnogorskij, Nikolaj I. (1954): „O metodike issledovanija uslovnych refleksov u detej.“ In: Ders., *Trudy po izučeniju vysšej nervnoj dejatel'nosti čeloveka i životnych*, Bd. 1. Moskau, S. 227-246.

⁴⁰¹ Artemov, Vladimir A. (1929): *Detskaja eksperimental'naja psihologija: Škol'nyi vozrast*, Moskau, Leningrad, S. 43-49.

Mehrere Anhänger von Bechterevs *Reflexologie*, die sich zum großen Teil der pädologischen Bewegung anschlossen, führten Laborexperimente auch unabhängig von ihrem Mentor durch. Bechterevs experimentelle Arbeit mit Kleinkindern war hochkomplex. Deshalb konnten angesichts der aufwendigen Methoden und Apparaten nur wenige Kinder im Rahmen eines Experiments untersucht werden. Jüngere Generation sowjetischer Pädologen suchte dagegen nach Formen von Experimenten, die sowohl an größeren Gruppen von Kindern als auch unter einfacheren Bedingungen durchführbar waren. So entstanden in kurzer Zeit mehrere Forschungsinstitute, die sich der experimentellen Untersuchung der kindlichen Entwicklung widmeten. Die Mehrzahl dieser Institute befand sich in den akademischen Hauptstädten Moskau und Leningrad, jedoch wurden auch einige Forschungsgruppen in der Peripherie zu aktiven Treibern der sich entfaltenden pädologischen Bewegung, die schon bald im ganzen Land ihre Ableger hatte.

Nach dem Tod von Vladimir Bechterev im Jahr 1927 wurde die *Pädagogische Reflexologie* zum großen Teil der Pädologie unterordnet, wobei eine Vermengung der Reflexologie mit Pavel Blonskijs biologisch-reflexologischen Theorien und Konstantin Kornilovs Reaktologie stattfand. Seit dem Verbot der Pädologie im Jahr 1936 konnten die experimentellen Forschungen am Kind nur noch in sehr geringem Ausmaß in einem klinischen Kontext fortgesetzt werden.

III.3.2.b. Gedankenexperimente in der Pädologie

Es waren jedoch nicht nur Experimente unmittelbar an und mit Kindern, wovon sich die Kinderforscher eine Erweiterung ihres Wissens erhofften. Bei westlichen Forschern fanden auch Gedankenexperimente, die aus der Philosophie und der Physik in die Sozialwissenschaften wanderten, Anwendung. Der Vorteil solcher Experimente lag offensichtlich darin, dass sie ressourcensparend und ethisch unbedenklich durchgeführt werden konnten. Im Rahmen der sowjetischen Ideologie bargen sie jedoch ganz spezifische Gefahren.

Die Herausgeber der Anthologie der Menschenversuche weisen im Vorwort des Bandes darauf hin, dass der Erkenntnisgewinn des Gedankenexperiments häufig über den je aktuellen wissenschaftlichen Forschungsstand hinausweise und dass dieses Verfahren deshalb eher zu den *arts* als zu den *sciences* gehöre. Sie sprechen von der „grundsätzliche[n] Ergebnisoffenheit von solchen Versuchen, die nicht als empirische Tests im Spektrum bereits bestehenden Wissens, sondern als Exploration von möglichen Formen zukünftigen Wissens begriffen werden können“.⁴⁰² Pethes u.a. rekurren dabei auf Hans-Jörg Rheinberger, der einen „unbändigen, entfesselten, geradezu wilden Charakter“ der zukunftsorientierten Forschung beschreibt. Eine nach wie vor existierende Grenze zwischen „bodenständig verfahrenen Experimenten, die, als *science* ausgewiesen, in entsprechenden Laboren die Faktizität empirischer Beobachtung für sich reklamieren können, und den phantastisch ausschweifenden Gedankenexperimenten im Feld der *arts*“⁴⁰³ sei aufgrund der Spezifik des Menschenversuchs mehrfach in der Wissenschaftsgeschichte überschritten worden. Diese Grenzüberschreitung, die dem Experiment inhärent sei, dürfe nicht unterschätzt werden:

Wenn man erkennt, wie effektiv der Begriff des ›Versuchs‹ eine genuine, semantische Mittlerrolle zwischen den ›zwei Kulturen‹ spielen kann, dann lädt dies geradezu dazu ein, unterhalb herkömmlicher Disziplinschemata die Geschichte des Menschenversuchs als Kulturgeschichte ganz unterschiedlicher Epistemologien der Erprobung des Menschen zu schreiben.⁴⁰⁴

Die sowjetische Wissenschaft, die Pädologie inbegriffen, war explizit zukunftsgerichtet. Der neue Staat sah sich als ein Zukunftsmodell der Menschheit, und auch seine Menschen sollten eine neue physische und psychische Gestalt annehmen.⁴⁰⁵ In diesem Kontext schien die Pädologie dazu prädestiniert, nicht nur eine Vision des künftigen Menschen zu formulieren, sondern auch methodische Verfahren zur

⁴⁰² Pethes, Nicolas; Griesecke, Birgit; Krause, Marcus und Sabisch, Katja (2008): „Vorwort.“ In: Dies. (Hg.) *Menschenversuche. Eine Anthologie 1750–2000*, Frankfurt am Main, S. 11–32, hier S. 20f.

⁴⁰³ Ebd., S. 21.

⁴⁰⁴ Ebd., S. 21f.

⁴⁰⁵ Vgl. Zalkind, Aron B. (1928): „Psichika človeka buduščego.“ In: Arnost Kol’man (Hg.) *Žizn’ i tehnika buduščego. Social’nye i naučno-techničeskie utopii*, Moskau, Leningrad, S. 432–503; Melik-Pašae, N. Š. (1928): „Čelovek buduščego.“ In: Kol’man, *Žizn’ i tehnika*, S. 337–431.

Realisierung der entsprechenden Zielvorstellungen auszuarbeiten. Auch wenn Gedankenexperimente als eine auf die Zukunft gerichtete Methode der Forschung gelten können, wurden sie gerade in der sowjetischen Wissenschaft zu einer problematischen und nur selten angewandten Vorgehensweise.

In seinem programmatischen Essay „Über Gedankenexperimente“ beschrieb Ernst Mach Formen des Denkens, die als Gedankenexperimente fungieren können:

Der Projektmacher, der Erbauer von Luftschlössern, der Romanschreiber, der Dichter sozialer oder technischer Utopien experimentiert in Gedanken. Aber auch der solide Kaufmann, der ernste Erfinder oder Forscher tut dasselbe. Alle stellen sich Umstände vor, und knüpfen an diese Vorstellung die Erwartung, Vermutung gewisser Folgen; sie machen eine Gedanken- erfahrung.⁴⁰⁶

Zwar lässt diese Aufzählung kreativer Denkweisen das Experimentieren in Gedanken zunächst relativ beliebig erscheinen, jedoch fügte Mach folgende Einschränkung hinzu:

Während aber die ersteren in der Phantasie Umstände kombinieren, die in Wirklichkeit nicht zusammentreffen, oder diese Umstände von Folgen begleitet denken, welche nicht an dieselben gebunden sind, werden letztere, deren Vorstellungen gute Abbilder der Tatsachen sind, in ihrem Denken der Wirklichkeit sehr nahe bleiben. Auf der mehr oder weniger genauen unwillkürlichen Abbildung der Tatsachen in unseren Vorstellungen beruht ja die Möglichkeit der Gedankenexperimente.⁴⁰⁷

Laut dieser Definition werden also Denkprozesse, die der Wirklichkeit nahe bleiben, als Gedankenexperimente qualifiziert, diejenigen dagegen, die sich von der Realität entfernen, als Phantasiekonstrukte gewertet, wobei die Grenze zwischen den beiden Arten des Denkens relativ unscharf verläuft. Die Nähe zur Wirklichkeit und zur Erfahrung, um die es hier geht, wird Mach zufolge durch die Erinnerung, welche in der Sprache formuliert wird, konstituiert. Als Grundlage des Gedankenexperiments galt Mach die Möglichkeit der Variation der Tatsachen in Gedanken, analog dem physikalischen Experiment, für das seiner Auffassung zufolge ebenfalls die „Methode

⁴⁰⁶ Mach, Ernst (1905): „Über Gedankenexperimente.“ In: Ders., *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*, Leipzig. S. 180-197, hier S. 183.

⁴⁰⁷ Ebd., S. 183f.

*der Variation*⁴⁰⁸ konstitutiv ist. Und während das physikalische Experiment oft eine aufwendige, bisweilen gar nicht realisierbare Unternehmung sei, folge das Gedankenexperiment dem ökonomischen Prinzip und könne mit wenigen Ressourcen fast uneingeschränkt durchgeführt werden.

Die wissenstheoretische Beschäftigung mit dem Gedankenexperiment fand zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Russland vor allem im Kontext der Rezeption von Mach statt. Zunächst sind Gedankenexperimente im Werk von Alexandr Bogdanov anzutreffen, vor allem in seinen wissenstheoretischen Schriften. Bogdanov beschrieb in seinem Hauptwerk *Tektologija (Allgemeine Organisationslehre)*, die er als eine neue Form der proletarischen Wissenschaft konzipierte, verschiedene Stufen des Denkens, wobei das Gedankenexperiment der höchsten Stufe des Denkens zugeordnet wird. Das Gedankenexperiment unterscheidet sich im Ablauf nicht sonderlich vom physikalischen Experiment, der Unterschied bestehe nur im Abstraktionsniveau.⁴⁰⁹

Mit Lenins Kritik an Mach und dem Empiriekritizismus als einer idealistisch-subjektivistischen Denkrichtung war es problematisch geworden, an der methodischen Weiterentwicklung des Gedankenexperiments zu arbeiten.⁴¹⁰ Nach der Revolution wurde zudem Bogdanovs Werk in der Sowjetunion verboten; eine offene Erwähnung seiner Ideen oder Theorien wurde gefährlich. Trotz dieser ideologisch-politischen Umstände kann man von einem absoluten Verzicht auf das Gedankenexperiment in der frühsowjetischen Wissenschaft nicht sprechen. Anatolij Černov, der 1979 eine Geschichte des Gedankenexperiments in der Sowjetunion schrieb, stellte fest, dass diese Erkenntnismethode zwar lange Zeit unterschätzt, jedoch in der Psychologie weiterhin ansatzweise verwendet worden sei.⁴¹¹

⁴⁰⁸ Ebd., S. 180. (Hervorhebung im Original)

⁴⁰⁹ Bogdanov, Aleksandr (1989): *Tektologija: veseobščaja organizacionnaja nauka* [1922], Bd. 2, Moskau, S. 286.

⁴¹⁰ Die Wiederentdeckung des Gedankenexperiments in der sowjetischen Wissenschaft erfolgte erst nach dem Tauwetter in den 1960er-Jahren. Eine der ersten Arbeiten zum Gedankenexperiment erschien 1962 im Verlag der Universität Tartu: Val't, Lembit O. (1962): *Myslennyj eksperiment*, Tartu. Für weitere Titel siehe Bibliografie in: Černov, Anatolij, P. (1979): *Myslennyj eksperiment. Opyt psichologičeskogo issledovanija*, Moskau.

⁴¹¹ Vgl. Černov, *Myslennyj*, S. 3f.

In der Tat lassen sich in den Werken der Pädologen einige Gedankenexperimente finden. Im vierten Kapitel des Buches *Entwicklung des Denkens beim Schüler* beschreibt Pavel Blonskij folgendes „erdachte Schema“:

Das Denken hilft erheblich bei der Aneignung von Wissen, indem es bestimmt, was aufgenommen werden soll und wie es aufgenommen werden soll; es durchdringt die Einzelheiten des Lernstoffes und verbindet und ordnet die Informationen. Diese Hilfestellung des Denkens kann an folgendem Schema veranschaulicht werden. Angenommen, die Versuchspersonen A und B haben die gleiche Gedächtniskapazität und müssen sich Stoff aneignen, der aus 20 Kombinationen besteht, von denen sich jede wiederum aus 5 Elementen zusammensetzt, und bei der gegebenen Gedächtniskapazität sind 10 Wiederholungen notwendig, um den Stoff hundertprozentig zu verinnerlichen. Angenommen, B setzt nur das Gedächtnis ein und A sowohl das Gedächtnis als auch das logische Denken. B wiederholt, nehmen wir an, wie gewohnt nur 5 Mal, ohne darüber nachzudenken. A dagegen kontrolliert bewusst den Aneignungsprozess und wiederholt 10 Mal. A erlernt in diesem Fall doppelt so gut. Jedoch hat A sich die Aufgabe gestellt, den gesamten Stoff zu lernen, während B nur das aufgenommen hat, was zufällig seine Aufmerksamkeit auf sich zog (nehmen wir an, es waren nur 50% des Lernstoffes). In dem Fall lernt A sogar 4 Mal besser. Nehmen wir weiterhin an, dass A alle Elemente und B nur die Kombinationen der Elemente aufnahm. In dem Fall lernt A schon $4 \times 5 = 20$ Mal besser als B. Aber A lernte nicht nur mehr Details, sondern verknüpfte sie auch: im Durchschnitt, nehmen wir an, paarweise. In dem Fall verbessert sich die Aufnahme bereits um 40 Mal. Zuletzt nehmen wir an, dass A den Lernstoff nicht nur verknüpfte, sondern auch gruppierte: z.B. enthielt das Lernmaterial drei gleichartige Kombinationen. [...] Im Endergebnis nimmt A dann bei gleicher Gedächtniskapazität 120 Mal besser auf als B. Das angeführte Beispiel hat den Nachteil, dass es sich nicht um ein reales Beispiel sondern um ein fiktives Schema handelt. Es zeigt jedoch, wie mithilfe des Denkens die Gedächtnisleistung auch bei schlechter Gedächtniskapazität um ein Vielfaches verbessert werden kann. So wird verständlich, warum im Schulalter (8-14 Jahre) die Gedächtniskapazität um das 1,5-2-fache, die Aufnahmefähigkeit aber um das 5-10-fache steigt.⁴¹²

⁴¹²„Определяя, что воспринимать для усвоения и как усваивать его, вникая в детали воспринимаемого материала, связывая и группируя его, мышление очень помогает усвоению. Эту помощь может иллюстрировать следующая схема, резюмирующая все вышесказанное. Предположим, испытуемые А и Б имеют одинаковую память, и в данный момент им надо усвоить материал, состоящий из 20 совокупностей, каждая из которых состоит из 5 элементов, причем для стопроцентного усвоения этого материала при такой памяти потребуется 10 повторений. Предположим, что у Б

Das angeführte „Schema“ ist nichts anderes als ein Gedankenexperiment, welches Pavel Blonskij entwarf, um die Gedächtnisleistung der Schüler zu optimieren. Unmittelbar nach der Beschreibung des Gedankenexperiments führte er an, dass es sich hier um eine defizitäre Forschungsmethode handle, weil sie nicht auf den realen Gegebenheiten basiere. Zur Rechtfertigung seines Rückgriffs auf das Gedankenexperiment beschreibt Blonskij dessen doppelte Funktion: Zunächst funktioniert es als Anweisung zur Gedächtnisoptimierung der Schüler, womit gleich der praktische Bezug zum Unterricht hergestellt ist; anschließend wird eingeräumt, dass mit diesem Gedankenexperiment neues Wissen erzeugt wird.

Blonskij's sich hier bekundende Befürchtung, mit dieser Argumentation einer idealistischen Sicht oder sogar dem Fideismus zu huldigen, resultierte in einer Rhetorik, die einen Bruch mit der Abstraktion impliziert. Die „wahre“ Wissenschaft – im Sinne der marxistisch-leninistischen Doktrin – sollte den Bezug zur Wirklichkeit nicht verlieren oder im Rückschluss diesen Bezug immer wieder herstellen können. Dieser Bezug spielte jedoch beim Gedankenexperiment keine Rolle. So konnte nicht nur das Wissen, sondern selbst das Denken ohne praktischen Bezug schnell als „blinder Glauben“ abgewertet werden. Deshalb schrieb der Pädologe V. L. Rozenberg 1929 in *Refleksologie und Pädagogik*:

работает только память, а у А и память и мышление. Не думая над своим усвоением, Б повторяет, скажем, по привычке всего 5 раз. Но А, контролируя мысленно степень своего усвоения, повторяет 10 раз. Тогда А усвоит в 2 раза лучше. Но А мысленно поставил себе при этом задачу: усвоить весь материал, тогда как Б усваивал лишь то, на что случайно обращалось его внимание (предположим, это было только 50% материала). Тогда А усвоит уже в 4 раза лучше. Предположим дальше, что А воспринимал все детальные элементы, а Б только совокупности. Тогда А усвоит лучше Б уже в $4 \times 5 = 20$ раз. Но А не только детализировал, но и объединял материал: скажем, в среднем попарно. Тогда усвоение будет лучше уже в 40 раз. Предположим, наконец, что усваиваемый материал А не только связывал, но и группировал: например, в среднем материале встречалось по три однородные совокупности. Тогда в конечном результате, при одинаковой памяти, А усвоит лучше Б в 120 раз. Приведенный пример имеет тот недостаток, что он не реальный пример, а вымышленная схема. Но он показывает, как возможно благодаря мышлению гораздо больше усваивать даже при гораздо худшей памяти. Так становится понятней, почему, в то время как в школьном возрасте (8-14 лет) память улучшается в 1,5 - 2 раза, усвоение улучшается примерно в 5-10 раз.“ Blonskij, Pavel P. (1979): „Razvitie myšlenija u škol'nikov [1924].“ In: *Izbrannye psihologičeskie i pedagogičeskie sočinenija*, hrsg. v. Artur V. Petrovskij, Bd. 2, S. 5-117, Moskau, S. 67f.

Die Dialektische Methode des Denkens als Feind jeder auf blindem Glauben basierenden Erkenntnis, bedient sich in ihrem Prozess komplexen Wissens, das aus unmittelbaren Beobachtungen, Erfahrungen und Untersuchungen erwächst; daher ist sie die Krönung unseres Erziehungssystems und ihr letztlisches Ziel, auf das es beständig hinzuarbeiten gilt.⁴¹³

Auch Rozenberg beschrieb in der vorstehend zitierten Broschüre ein Gedankenexperiment, ohne es als solches zu benennen. Er bezog sich dabei auf Nadežda Krupskajas Erzählung über dem religiösen Einfluss der Kirche – dem Einfluss der Umwelt – verfallene Kinder in Paris:

Eine gelungene Auswahl des Lernstoffes und die Arbeit damit, trägt neben ihrer direkten Aufgabe –den Kindern nützliche unwillkürliche Reflexe zu vermitteln – auch in hohem Maße zur Ausbildung von Gegenreflexen bei. In dieser Hinsicht muss die Bildungseinrichtung eine wichtige Rolle spielen. Nehmen wir zum Beispiel an, ein Kind geriet (wie in dem von Genossin Krupskaja beschriebenen Fall) in den Bann der Kirche. D.h. bei der Lösung von Fragen, die mit der Kirche im Zusammenhang stehen, werden sich seine Gedanken und sein anschließendes Verhalten den bereits existierenden „religiösen“ Bahnen folgen. Wenn man mit so einem Kind antireligiöse Gespräche führt, ihm zeigt, weswegen er zu einem Teilnehmer der Bewegung gemacht wurde und warum die Priester das brauchen, legen wir eine neue neuronale Bahn, auf der sich der „antireligiöse“ Reflex entfalten kann. Dadurch schaffen wir schon im Kind einen Kampf der Motive – von Bahnen, mit letztendlich entgegengesetzter Denk- und Handlungsweise, wir schaffen eine Bremse für die erste Bahn. [...] Und wenn sich unsere Gespräche wiederholen und entsprechende Beobachtungen über das Leben, die Literatur, und das Theater dazu kommen, dann wird die erste Bahn der religiösen Denkmethode still werden, sie wird im Unterbewusstsein verschwinden und die Entladung des Komplexes wird ausschließlich auf neuen neuronalen Wegen verlaufen, die das Kind zum antireligiösen Denken und Verhalten anregen.⁴¹⁴

⁴¹³ „Диалектический метод мышления, - враг всяких знаний, основанных на слепой вере, - пользуется в своем процессе знаниями (комплексами), выросшими на непосредственных наблюдениях, опытах, исследованиях; поэтому он является венцом, завершающим нашу систему воспитания; и той конечной целью, к которой в своем развитии она должна всегда и неуклонно стремиться.“ Rozenberg, *Refleksologija i pedagogika*, S. 89f. Zur Etablierung des materialistischen Denkens in der russischen und sowjetischen Psychologie sowie Pädagogik siehe Budilova, Elena A. (1960): *Bor'ba materializma i idealizma v ruskoj psihologičeskoj nauke. Vtoraja polovina XIX, načalo XX veka*, Moskau.

⁴¹⁴ „Удачный подбор школьного материала и работа над ним, кроме прямой своей задачи - сообщения детям полезных условных рефлексов, во многом содействуют и

Rozenberg verzichtet in seinem Gedankenkonstrukt darauf, auf die Funktion der Wissensherstellung hinzuweisen. Das Ergebnis des Gedankenexperiments, welches hier präsentiert wird, ist nicht ein solches, das möglicherweise zu verzeichnen sein könnte, sondern das nach dem dialektischen Prinzip unausweichlich auftreten wird. Das gedachte Schema entspricht nicht dem Prinzip der Varietät, sondern dem dialektischen Prinzip von These und Antithese. Diese Konstruktion wird durch das experimentell gewonnene Wissen der Reflexologie unterstützt und entspricht nun jenen Kriterien von Wissenschaftlichkeit, die sich zu dieser Zeit in der Sowjetunion zu manifestieren beginnen. Bezeichnend für das angeführte Beispiel ist auch die Tatsache, dass es auf einer wahren, von Nadežda Krupskaja dokumentierten Geschichte aufbaut. Dieses Verfahren verstärkt den Eindruck der Echtheit des gedachten Experiments und reduziert dessen fiktive Qualitäten.

An diesen Beispielen wird ersichtlich, dass Gedankenexperimente in der frühsowjetischen Pädologie durchaus Verwendung fanden, wenn auch in einer an die neuen wissenschaftlichen Standards angepassten Form. Besondere Schwierigkeiten bereitete den Forschenden unter dem Primat des Marxismus-Leninismus das modale, also das Denken in Alternativen, das die Grundlage des Gedankenexperiments bilden. Die Bedeutung des Gedankenexperiments in der theoretischen Pädologie wurde zum einen rhetorisch überspielt, was auch seinen Stellenwert in der Forschungspraxis deutlich minderte. Zum anderen wurde das modale durch das

созданию у них контр-рефлексов. В этом отношении воспитательное учреждение должно сыграть большую роль. К примеру, предположим, что ребенок подпал (в случае, описанном тов. Крупской) под обаяние церкви, т.е. при разрешении вопросов, связанных с церковью, мысль его и последующее поведение будут разряжаться по данному проложенному „религиозному“ пути. Если с таким ребенком вести антирелигиозные беседы, показать ему, для чего его сделали участником процессии и зачем это нужно священникам, мы тем самым проложим другой нервный путь, по которому возможно разряжение „антирелигиозного“ рефлекса, и тем самым мы уже создадим у ребенка борьбу мотивов - путей, имеющих в конечном результате противоположный образ мыслей и действий, мы создадим тормоз для первого пути; а если наши беседы будут часты, да плюс к этому подкрепятся соответственными наблюдениями над жизнью, литературой, театром, то первый путь религиозного комплекса заглохнет, уйдет в область бессознательного, и разряжение комплекса будет совершаться исключительно по новому нервному пути, приводящему ребенка к мышлению и поведению антирелигиозному.“ Rozenberg, *Refleksologija i pedagogika*, S. 80f.

duale Denken ersetzt, das heißt, die Validität des Gedankenexperiments musste fortan empirisch untermauert werden.

III.3.2.c. Psychologischer Test

Der Hauptschwerpunkt der pädologischen Forschung lag jedoch auf der Untersuchung der psychischen und der mentalen Entwicklung des Kindes. Dieser Fokus auf der Untersuchung der mentalen Fähigkeiten war bereits in den ersten vorrevolutionären Arbeiten der russischen Pädologen angelegt. In der sowjetischen Pädologie wurden weiterhin Tests verwendet, denen der Benet-Simon-Test zugrunde lag. Auch die russischen Originaltests, etwa der kurze und der lange Rossolimo-Test gehörten dazu.

Eine Neuerung stellen die Kollisions-Tests von Solomon Rives dar, die nur kurze Zeit existierten und bald nach ihrer Einführung verboten wurden. Rives entwickelte den Kollisions-Test zur Analyse der kindlichen Reaktion auf komplexe Situationen.⁴¹⁵ In einem typischen Kollisionstest sollten sich Kinder für eine von drei Varianten entscheiden:

Die Getreideernte ist im Gange. Im Dorf hat Bauer N. das Brot zurückgehalten. Es wurde gemeldet. Wanja, Kolja und Petja stritten miteinander. Wanja erklärte, N. sei ein Feind der Sowjetmacht und solle dem Dorfrat gemeldet werden. Petja sagte, die Stadtbewohner würden den Bauern das Brot wegnehmen und nichts bezahlen. Deshalb habe der Bauer das Richtige getan. Es gibt keinen Grund, sich einzumischen, meinte Kolja. Wer will, gibt das Brot ab, und wer nicht will, soll es meinetwegen behalten.⁴¹⁶

⁴¹⁵ Die *Kollisions-Tests* waren sehr populär und bekamen hohe Wertschätzung. S. dazu Rezension von Lev Vygotskij in der Zeitschrift *Pedologija*. Vygotskij Lev S. (1929): „Recenzija na knigu S. M. Rivesa ‚O merach pedagogičeskogo vozdejstvija‘.“ In: *Pedologija*, 4, S. 66.

⁴¹⁶ „Идет хлебозаготовка. В деревне крестьянин Н. утаил хлеб. Об этом проведали. Ваня, Коля и Петя заспорили между собой. Ваня заявил, что Н. враг советской власти и о нем надо сообщить в сельский Совет. Петя сказал, что горожане забирают хлеб у крестьян и ничего не платят. Поэтому крестьянин сделал правильно. Не надо вмешиваться, заявил Коля. Кто хочет, сдает хлеб, а кто не хочет - пусть этого не делает.“ Zit. nach Fradkin, Feliks A. (1991): *Pedologija: Mify i dejstvitel'nost'*, Moskva, S. 56f.

Die Varietät, mit der die Kinder hier konfrontiert wurden und die das modale Denken bei Kindern fördern konnte, war jedoch bei der sowjetischen Regierung nicht erwünscht. Wie in erkenntnistheoretischen Gedankenexperimenten werden die Kinder in diesem Test vor eine „Was-wäre-wenn“-Situation gestellt. Die ideologisch problematischen Fragen, die sich aus der strukturellen Besonderheit dieser Methode hätten ergeben können, führten zu ihrem rigorosen Verbot. Der Kollisions-Test verschwand deshalb schon bald nach seiner Einführung wieder aus dem Instrumentenkasten der experimentellen Pädologie: Solomon Rives wurde gezwungen, seine Methode für falsch und ideologisch schädlich zu erklären. In einem offenen Brief behauptete der Autor im Jahr 1931, dass er diese Methode der feindlichen bürgerlichen Richtung der Psychotechnik entnommen habe und dass sie den Prinzipien des marxistisch-leninistischen Denkens widerspreche. Er schwor außerdem, von nun an in seiner wissenschaftlichen und pädologischen Arbeit alles Erdenkliche zu tun, um den anti-marxistischen und anti-leninistischen Kern dieser Methode zu entlarven.⁴¹⁷

In den Tests, die standardmäßig in Schulen und Kindereinrichtungen durchgeführt wurden, schnitten die Kinder der Arbeiter, Bauern und der ethnischen Minderheiten viel schlechter ab als der Nachwuchs der bürgerlichen Schicht und der russischsprachigen Bewohner Zentralrusslands. Dieser Umstand unterminierte die Fundamente der von der Gleichheit aller Menschen beseelten sowjetischen Ideologie. Die erste Welle der Kritik an den Tests brandete im Jahr 1928 auf, als die Ergebnisse der ersten Testuntersuchungen an den sowjetischen Schulen publiziert und auf dem *Ersten Pädologischen Kongress* (1927/1928) besprochen wurden. Selbst der Psychologe und Pädologe Lev Vygotsky (1896–1934), der standardisierte Testungen ursprünglich befürwortet hatte, nahm nach dem *Pädologischen Kongress* ihnen gegenüber eine kritische Haltung ein. Dagegen war er noch 1926 der Meinung gewesen, dass die „Binet-Tests leicht an verschiedene Länder angepasst werden und

⁴¹⁷ Der Brief erschien 1931 in der Zeitschrift *Pedologija*. Rives, Solomon M. (1931): „Pis'mo v redakciju Žurnala Pedologija.“ In: *Pedologija*, 5-6, S. 111f.

bis zur Erstellung neuer Tests als kleines Referenzinstrument [dienen können]“.⁴¹⁸ Von der vorübergehenden Anwendung der länderspezifisch modifizierten Bine-Tests erwartete man, dass sie helfen könne, „drei neue Sachen“ zu verstehen:

Erstens, aus der Masse der Kinder eine Gruppe herauszufiltern, die aufgrund ihrer Unterentwicklung als nicht normal angesehen und in eine sonderpädagogische Einrichtung überwiesen werden kann. Zweitens, festzustellen, ob die Entwicklung der übrigen Kinder besser oder schlechter verläuft. Und drittens, die Entwicklung jedes Kindes zu beobachten, indem jedes Jahr gemessen wird, wie weit das Kind fortgeschritten ist⁴¹⁹

Eine solche Einschätzung der Anwendbarkeit der Testmethode erwies sich jedoch schnell als praxisfern. Aufgrund des starken Bildungsrückstandes aufseiten der Kinder aus den armen Bevölkerungsschichten und der oft komplett fehlenden sprachlichen und intellektuellen Vorbildung der nicht-russischsprachigen Gruppen war eine idealtypische Teilung der Kinder in ‚normale‘ und ‚nicht normale‘ nicht durchführbar. In seinem 1929 in der Zeitschrift *Pedologija* erschienenen Aufsatz „Zum Forschungsplan über die Pädologie der nationalen Minderheiten“⁴²⁰ distanzierte sich Vygotsky von dem Test. Die Ergebnisse der Testungen, die der Arzt A. Štilerman in den Jahren 1925 und 1926 in Taschkent an usbekischen Kindern durchgeführt hatte, wiesen ihm zufolge eine starke Abweichung von der Norm auf. Obwohl die Prüfungsfragen und -aufgaben für die Kinder eigens ins Usbekische übersetzt und an die lokalen Verhältnisse angepasst worden seien, hätten ausweislich des Tests nur 16,8 Prozent der Kinder ein normales Entwicklungsniveau erreicht. Dieses und ähnliche Ergebnisse widersprachen nicht nur den wissenschaftlichen Vorstellungen der Pädologen, sondern auch den Erwartungen der sowjetischen Regierung, die rasche Fortschritte im Aufbau des Sozialismus erwartete.

⁴¹⁸ „Тесты Бине могут быть легко приновлены к различным странам и служить, пока не созданы новые, кратким ориентировочным средством.“ Vygotsky, Lev S. (2008): *Pedagogičeskaja psihologija*, Moskau, S. 380.

⁴¹⁹ „Во-первых, выделить из массы детей группу, которая по своему недоразвитию может быть признана ненормальной и переведена в особое воспитательное учреждение. Во-вторых, убедиться в большей или меньшей серьезности развития остальной массы детворы. И в-третьих, следить за ходом детского развития, измеряя каждый год, насколько продвинулся ребенок.“ Ebd., S. 380.

⁴²⁰ Vygotskij, Lev (1929): „K voprosu o plane naučno-issledovatel'skoj raboty po pedologii nacional'nych men'sinstv.“ In: *Pedologija*, 3, S. 367-377.

Die Testmethoden, die vor 1928 als Königsmethode der Pädologie, Pädagogik und Psychotechnik galten, standen nach dem Kongress plötzlich in der Kritik. In dem oben genannten Aufsatz distanzierte sich Vygotsky deshalb von dem Verfahren und rief zu einer kompletten Revision der Pädologie ‚nationaler Minderheiten‘ (*nacionale men’šinstva: nacmen*)⁴²¹ auf. Genau wie ein anderer Pädologe, nämlich Aron Zalkind, behauptete Vygotsky, dass nicht die Kinder Defizite aufwiesen, sondern die Methoden, die zu schlechten Ergebnissen führten. Eine rein sprachliche Adaption der Texte und die Ersetzung diverser in den Tests erwähnter Gegenstände durch lokale Realien würden für einen guten Test noch nicht ausreichen. Stattdessen brauche man eine komplexe Evaluierung der ethnisch divergenten Kinder unter Einbeziehung der Kultur und Lebensweise des betreffenden Volkes. Zwar gab es in einigen Republiken bereits Versuche, die dortigen Kinder pädologisch zu evaluieren, allerdings wurden die Testungen oft unprofessionell durchgeführt, und es mangelte zudem an einer angemessenen Kooperation zwischen den betreffenden lokalen Laboratorien und den wissenschaftlichen Zentren. Andererseits gab es Gruppen von Kindern aus weit bevölkerungsreicheren ethnischen Minderheiten, die noch nie untersucht worden waren und die somit für die sowjetische Kinderforschung eine „vollkommen unbekannte Größe“⁴²² darstellten. Deshalb sei es eine der wichtigsten Aufgaben der Pädologie, Kriterien für eine wissenschaftlich relevante Evaluierung „minoritärer“ Kinder zu entwickeln und damit nicht nur eine positive kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung der einzelner Völker zu gewährleisten, sondern der gesamten Sowjetunion.

Die Weiterentwicklung des Landes und die Ausbildung der jungen Generation waren bewährte Argumente, mit denen die Pädologen bei den politischen Eliten für politische und finanzielle Unterstützung warben. Im Jahr 1929, das von Stalin zum „Jahr des großen Umbruchs“⁴²³ und des Abschieds von den Altlasten des imperialen Erbes ausgerufen wurde, erwartete man jedoch von der Pädologie vorzeigbare

⁴²¹ Diese Bezeichnung für Angehörige nicht-russischer Gruppen war in der Sowjetunion verbreitet. Vgl. Eintrag *nacmen* in Cheveši, Marija A. (2004): *Tolkovyj slovar’ ideologičeskich i političeskich terminov sovetskogo perioda*, Moskau, S. 101.

⁴²² Ebd., S. 368.

⁴²³ Stalin, Iosif (1949): „God velikogo pereloma: K XII godovščine Oktjabrja [1929].“ In: *Stalin I. V.: Sočinenija*, Bd. 12, Moskau, S. 118-135.

Ergebnisse ihrer Arbeit. Als die gewünschte Transformation der sowjetischen Bevölkerung auf sich warten ließ, entwarf Vygotsky in dem oben genannten Aufsatz einen konkreten Plan, um die strukturellen und methodischen Defizite in der pädologischen Evaluierung der nationalen Minderheiten auszugleichen.

Als Hauptanliegen seines Konzepts bezeichnete er die Erforschung der sozialen, ökonomischen und kulturellen Umgebung, in der die Kinder der einzelnen Völker lebten: „Nicht die biologischen Unterschiede des Menschentyps, nicht die rassischen Unterschiede werden in den Vordergrund gestellt, sondern der prägende Einfluss des sozialen Umfelds.“⁴²⁴ Als zweitwichtigstes Moment sah Vygotsky die Erforschung und Unterscheidung der niederen und höheren psychischen Funktionen und des Verhaltens der Kinder. Nach seiner kulturhistorischen Zeichentheorie waren die höheren Funktionen diejenigen, die in den späteren Phasen der kulturellen Entwicklung entstanden waren und durch Zeichensysteme tradiert und vermittelt wurden. Dabei behauptete er, dass jede Funktion sowohl als niedere als auch als höhere Funktion ausgeprägt werden kann. So könne die Wahrnehmung unvermittelt (niedere Funktion) oder symbolisch vermittelt (höhere Funktion) funktionieren. Diese Unterscheidung könne dabei helfen, Fehler zu vermeiden, wie sie bei der Beschreibung kleiner Völker immer wieder zu verzeichnen seien:

Es ist die fehlende Fähigkeit, zwischen kultureller Entwicklung und Unterentwicklung und den unterschiedlichen Formen von Primitivität zu unterscheiden, die in der Praxis dazu führt, dass falschen Studien zufolge nur ein Sechstel des Volkes normalbegabt ist. Primitivität wird mit Rückständigkeit gleichgesetzt, kulturelle Entwicklung mit biologischer Entwicklung.⁴²⁵

Der dritte Aspekt, auf den Vygotsky nur ganz kurz einging, war die Abklärung ‚biologischer Rassenunterschiede‘, die „berücksichtigt, entsprechend platziert und

⁴²⁴ „Не биологическая разница в человеческом типе, не расовые особенности выдвигаются на первый план, но именно формирующее влияние социальной среды.“ Vygotskij, „K voprosu“, S. 375.

⁴²⁵ „именно неумение различать культурное развитие и недоразвитие в различных формах примитивности на деле приводит к тому, что, по данным ошибочно поставленных исследований, среди целого народа оказывается только одна шестая часть нормально одаренных. Примитивность отождествляется с отсталостью, культурное развитие - с биологическим.“ Ebd., S. 376.

bei dem Gesamtergebnis einer Untersuchung mitberechnet werden⁴²⁶ sollten. Diese drei Momente sollten zu Orientierungspunkten werden, um die „unbekannte Größe“ – wie Vygotsky die Kinder der nationalen Minderheiten nannte – näher zu bestimmen.

Die Aneignung der weiten Territorien Russlands, die der sowjetischen Regierung am Ende der 1920er-Jahre noch bevorstand, erfolgte mithilfe wissenschaftlicher Beschreibungen. Die Territorien wurden vermessen, neu aufgeteilt und geographisch erfasst. Die ‚menschlichen Ressourcen‘, die genauso wie alle anderen Güter und Rohstoffe beschrieben werden sollten, durften in den Berichten nicht als „unbekannte Größe“ figurieren. Die Beschreibung der kleinen Völker sollte jedoch auf neuer Grundlage und unter Verzicht auf traditionelle Beschreibungsmuster erfolgen. Vygotsky bemängelte in seinem Aufsatz, dass die traditionellen ethnologischen und ethnographischen Formen der Beschreibung, die noch aus der Kolonialzeit stammten, weiterhin in Gebrauch seien. Damals seien die nicht-russischen oder die nicht-christianisierten Völker zumeist ex negativo, also als defizitär und durch den Verweis auf ‚blinde Flecken‘ beschrieben worden; die Pädologen hätten diese Haltung der traditionellen Ethnographie übernommen und die Kinder der nationalen Minderheiten beschrieben, indem sie auf deren (angeblich) nicht vorhandene oder nur unzureichend ausgebildete Qualitäten verwiesen. Vygotsky forderte nun, dass sich die Wissenschaft methodisch von dieser negativen Einstellung abwenden und die Kinder der kleinen Völker vor dem Hintergrund ihrer spezifischen Herkunftswelt positiv beschreiben solle. Die große Schwierigkeit, die der Realisierung dieser methodischen Wende im Wege stehe, sei das Fehlen angemessener Kenntnisse über die Lebensweise und Kultur der einzelnen Völker. Dazu bedürfe es jedoch einer besseren Abstimmung zwischen den wissenschaftlichen Zentren und den Forschern vor Ort, welche mit der Kultur und der Sprache des jeweiligen Volkes vertraut seien. Den Forschern vor Ort traute er zudem die Entwicklung von eigenen Tests zu, die allerdings in koordinierter Arbeit mit den wissenschaftlichen Zentren geschehen sollte.

⁴²⁶ Ebd., S. 377.

Der umfangreiche Maßnahmenkatalog, den Vygotsky zur Rettung der Pädologie nationaler Minderheiten in dem Aufsatz vorlegte, konnte die verfahrenere Situation nicht mehr retten. Die Statistiken, welche die Pädologen einige Jahre publizierten, verwiesen auf einen niedrigen Stand der intellektuellen Entwicklung der sowjetischen Menschen und auf deren Unfähigkeit zu einer schnellen Veränderung. Der Glaube an die Fähigkeit der Sowjets, den Sozialismus innerhalb eines überschaubaren Zeitraums aufzubauen, schwand angesichts dieser Faktenlage dahin. Zudem sprachen die Zahlen gegen grundlegende Vorhersagen der marxistischen Lehre mit ihren egalitären Prinzipien. Statt die Gleichheit der Menschen verschiedener Klassen- und Rassenzugehörigkeit zu beweisen, deuteten die Ergebnisse der psychologischen Tests darauf hin, dass die Angehörigen des russischen Bürgertums und der Intelligenzija gegenüber den nicht-russischen oder den Probanden aus dem Proletariat deutlich im Vorteil waren. Auch zeigten die Testungen, dass die postulierte Gleichheit der Geschlechter nicht nachgewiesen werden konnte. Die Frauen schnitten in psychotechnischen Tests, die im Jahr 1928 durchgeführt wurden, viel schlechter ab als ihre männlichen Kollegen. Ein Bericht aus dem Jahr 1931, der auf eine deutliche IQ-Zunahme bei den weiblichen Testpersonen zwischen 1928 und 1931 verwies, zeigte, dass die Fördermaßnahmen vor allem den Frauen und weniger den Männern zugutekamen.

Unter dem ideologischen Druck, der sich gegen Ende der 1920er und zu Beginn der 1930er-Jahre verstärkte, verzichteten die meisten Pädologen und Psychotechniker auf die Tests. Ohne die durch Tests gestützten Untersuchungen verloren die Pädologie und die Psychotechnik, die vor allem für die Optimierung und Rationalisierung der schulischen und beruflichen Ausbildung bedeutend waren, jedoch ihre praktische Bedeutung. Die Unmöglichkeit, die Pädologie ideologisch anzupassen und praktisch nutzbar zu machen, führte zu immer heftigerer Kritik, die nicht selten in Selbstkritik und Selbstverurteilung endete.

III.4. Typologisierung und Normalisierung der Kindheit: von *nature* zur *nurture*

Die vielfältigen Methoden, Konzepte und Theorien, die in der pädologischen Bewegung zirkulierten, zeugen von einem Pluralismus der Meinungen in der frühsowjetischen Kinderforschung. Allerdings hinderte diese Vielfalt unterschiedlicher Ansätze die Forscher daran, sich auf jenen Minimalkonsens zu einigen, der zur Etablierung einer wissenschaftlichen Disziplin notwendig gewesen wäre. Dennoch wurden einige Versuche unternommen, die Pädologen zu vereinigen und eine gemeinsame Plattform für alle Kinderforscher zu schaffen. Auf Initiative von Aron Zalkind wurden im Frühjahr 1927 die erste *Pädologische Tagung* und zum Jahreswechsel 1927/28 der *Erste Pädologische Kongress* in Moskau einberufen. Beide Versammlungen wurden zu wichtigen Foren für die Debatte über die Probleme und die aktuellen Fragen der theoretischen und praktischen Pädologie, die nach Auffassung vieler Beteiligten einer dringenden ideologischen Korrektur bedurft hätten. Die Notwendigkeit einer stärkeren ideologischen Anpassung der Pädologie sprach auch Nikolaj Bucharin an, der die Kinderforscher aufforderte, sich des Vorurteils von der intellektuellen Minderwertigkeit der Kinder proletarischer oder minoritärer Herkunft endlich zu entledigen:

Wir vertreten keineswegs den Standpunkt einer abstrakten Gleichheit, abstrakter Menschen; das ist eine törichte Theorie, die zum Himmel schreit, weil sie hilflos und realitätsfern ist. Aber wir wollen die Einteilung in „Geschichtsvölker“ und „geschichtslose Völker“ vermeiden. [...] Die stillschweigende theoretische Voraussetzung dafür ist das, was ihr (Pädologen) die Formbarkeit des Organismus nennt, d.h. die Möglichkeit, in kurzer Zeit aufzuholen, Verlorenes nachzuholen. [...] Wenn wir auf dem Standpunkt stünden, dass rassische und nationale Besonderheiten so beständige Größen sind, dass es Tausende von Jahren dauert, um sie zu verändern, dann wäre unsere ganze Arbeit natürlich absurd, weil sie auf Sand gebaut wäre. Viele Rassentheoretiker dehnen ihre theoretische Konstruktion auf das Problem der Klassen aus. Die herrschenden Klassen verfügen (ihrer Meinung nach) über die besten Eigenschaften, die besten Gehirne und andere großartige Qualitäten, die sie für die dauerhafte Herrschaft über eine bestimmte Gruppe von Individuen, bestimmte soziale Schichten prädestinieren und finden für diese Herrschaft eine naturwissenschaftliche, vor allem biologische, Rechtfertigung. Dazu gibt es keine umfassenden Untersuchungen, aber selbst wenn wir, was ich nicht ausschliesse, in den

herrschenden Klassen, zumindest in ihrem Kern im Durchschnitt über bessere Gehirne verfügen sollten, bedeutet das, dass diese Theorien richtig sind? Nein, denn es werden die Voraussetzungen geschaffen werden, die es dem Proletariat aufgrund der Formbarkeit des Organismus ermöglichen, aufzuholen und sich vollständig umzustrukturieren oder, wie Marx es ausdrückte, seine eigene Natur zu verändern.⁴²⁷

Diese umfangreiche Passage aus der Rede Bucharins beinhaltet nicht nur einen Appell an die Pädologen, ihre Haltung gegenüber den Minderheiten zu ändern, sondern fordert sie zugleich zu einer Neuausrichtung ihrer Theorie und ihrer Forschungsmethode auf. Statt auf die ausgeprägt biologistischen Theorien zu setzen, solle man die Theorien bevorzugen, welche Wege zur Veränderung des Menschen aufzeigen. Dieser Appell knüpfte zugleich an die Debatte zwischen den Vertretern der „bio-genetischen“ (Pavel Blonskij) und der „sozio-genetischen“ (Aron Zalkind) Richtung in der Pädologie an, die den Gegenstand der pädologischen Arbeit unterschiedlich interpretierten. Die Biogenetiker sahen es als notwendig an, die biologische und die physiologische Prädisposition der Kinder zunächst zu bestimmen, um deren Entwicklung anschließend entsprechend zu regulieren. Die

⁴²⁷„Мы отнюдь не стоим на точке зрения абстрактного равенства, абстрактных людей; это вздорная теория, которая вопиет к небу в силу своей беспомощности и противоречия фактам. Но мы держим курс на то, чтобы не было деления на народы неисторические и исторические. [...] Молчаливой теоретической предпосылкой этого является то, что у вас (педологов) называется пластичностью организма, т. е. возможностью в короткий срок догнать, наверстать потерянное. [...] Если бы мы стояли на той точке зрения, что расовые и национальные особенности настолько устойчивые величины, что изменять их нужно тысячелетия, тогда, конечно, вся наша работа была бы абсурдной, потому что она строилась на песке. Целый ряд органических расовых теоретиков распространяет свое теоретическое построение на проблему классов. Имущие классы (по их мнению) обладают наилучшими чертами, лучшими мозгами и другими великолепными качествами, которые предопределяют и навсегда увековечивают свое господство определенной группы лиц, определенных социальных категорий и находят для этого господства естественнонаучное, в первую очередь, биологическое оправдание. Большого исследования по этому поводу не было произведено, но если бы даже, что я не исключаю, мы получили на круг более совершенные мозги у имущих классов, по крайней мере у их кадрового состава, означает ли, что данные теории правы? Не означает, потому что создаются такие предпосылки, которые позволяют пролетариату при условиях пластичности организма наверстать потерянное и совершенно переконструировать себя, или, как выражался Маркс, изменить свою собственную природу.“ Bucharin, Nikolaj I. (1928): „Iz rečej N. K. Krupskoj, N. I. Bucharina, A. V. Lunačarskogo i N. A. Semaško po osnovnym voprosam pedologii.“ In: *Na putjach k novoj škole*, 1, S. 9-14, hier S. 11.

Sozio-Genetiker waren dagegen der Meinung, dass eine Veränderung der Lebensumstände ausreiche, um bessere Entwicklungswerte zu erzielen.

Im folgenden Kapitel möchte ich die Schwerpunkte beider Richtungen näher beleuchten und das Problem der Anwendbarkeit der bio-sozialen Theorien im ideologisch-politischen Gefüge Sowjetrusslands näher darstellen.

III.4.1. Die Bio-sozialen Typologisierungen: Die Devianzarten

III.4.1.a. Die (nicht-)normalen Körper

Im Kontext der ethnischen Heterogenität der sowjetischen Bevölkerung bekam die Biotypisierung von Menschen in der frühen Sowjetunion eine besondere Relevanz. Genau wie die sowjetischen Ethnographen rezipierten auch die Pädologen die Lehre von den Konstitutionstypen, die ursprünglich in Europa entwickelt worden war. Die wichtigsten Schulen der Konstitutionsmedizin entstanden in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts in Italien, Frankreich und Deutschland. Der Körperbau galt zu Beginn des 20. Jahrhunderts für viele Wissenschaftler als besonders geeignetes Kriterium zur Typisierung und Klassifizierung des Menschen.

Die italienische Schule der konstitutionellen Medizin wurde von Achille De Giovanni (1838–1916) begründet, der anthropometrische Methoden in die klinische Arbeit einführte. In seiner „Prelezione“ schrieb er, dass die von Adolphe Quetelet (1796–1874) durchgeführten ethnologischen Studien die Anthropologie zu einer wahren wissenschaftlichen Disziplin gemacht hätten und dass dessen Methode für Untersuchungen im Bereich der klinischen Pathologie sehr hilfreich sei.⁴²⁸ De Giovanni stellte in seinen Studien die These auf, dass es eine Beziehung zwischen Morphologie und Pathologie, zwischen Form und Funktion gebe. Mit anderen Worten: Er behauptete, dass bestimmte morphologische Charakteristika mit physiologischen Dysfunktionen einhergehen. Er machte drei „morphologische Kombinationen“ aus, die jeweils auf eine Prädisposition für eine bestimmte

⁴²⁸ De Giovanni, Achille (1879): „La morfologia e la clinica. Prelezione al corso di clinica medica dell'Università di Padova.“ In: *Gazzetta medica italiana*, 22, S. 3-15, hier S. 13.

Krankheit verweisen sollten, und er war überzeugt, dass eine erfolgreiche Behandlung derartiger konstitutioneller Schwachpunkte möglich sei. De Giovannis Anthropometrie, modifiziert sowohl in methodischer als auch in theoretischer Hinsicht, fand ihren Weg in die sowjetische Pädologie über die Pädagogin Maria Montessori (1870–1952) und den Anatomen Fabio Frassetto (1876–1953).⁴²⁹ Die Zuordnung des Kindes zu einem bestimmten morphologischen Typus war aus Blonskij's Sicht eine der wichtigsten Aufgaben des Pädologen. So wurde die Konstitution in seinem Konzept der Pädologie zu einem umfassenden theoretischen Konstrukt, das alle Variationen des Körpers auf drei Typen reduzierte: „Es hat sich herausgestellt, dass die gesamte erwachsene Menschheit auf dem Erdball in drei Typen eingeteilt werden kann: kurzbeinig, mittelbeinig und langbeinig.“⁴³⁰ Das Größenverhältnis zwischen Torso und Extremitäten, das als Hauptkriterium dieser Klassifikation fungierte, erlaubt Blonskij zufolge einen Vergleich zwischen Menschen verschiedener ‚Rassen‘. So seien die für die „mediterrane Rasse“ typischen Brünetten „Mittelbeiner mit einer Tendenz zu kurzen Beinen“, die Angehörigen der „weiße[n] Rasse der blonden Menschen“ wiederum „Mittelbeiner mit Tendenz zur Langbeinigkeit“, während die Mongolen kurz und die Tasmanen langbeinig seien.⁴³¹ Diese Typisierungen ermöglichten Blonskij zufolge Voraussagen über die Prädisposition der verschiedenen ‚Rassen‘ zu spezifischen Krankheiten.

Zudem ergaben die Untersuchungen des italienischen Physiologen Giacinto Viola (1870–1943), dass sich Kinder verschiedener Altersstufen mithilfe dieser Typologie klassifizieren lassen. Auf der Basis dieser Klassifizierung wiederum sei es dann möglich, ihre Prädisposition für spezifische Krankheiten und Anfälligkeiten zu diagnostizieren und zu prognostizieren. Maria Montessori, die sich in ihrer *Antropologia pedagogica* (1910) auch auf diese Untersuchungen von Giacinto Viola stützte, zog daraus den folgenden Schluss:

Since the type of stature gives us a proportion between the different parts of an individual, it constitutes a fundamental criterion for a morphological judgment of the personality. That is, it leads to a diagnosis of the individual

⁴²⁹ Blonskij, *Pedologija* (1925), S. 102.

⁴³⁰ Ebd.

⁴³¹ Ebd.

constitution, with which are associated not only the „character“ but also certain predispositions to disease. A knowledge of these *types* shows us the necessity we educators are under of taking into consideration the individual pupils, each of whom may have separate needs, tendencies, and forms of development; and of demanding separate *schools*, in which even *the methods of moral education* must differ.⁴³²

Montessoris Verweis auf die Relevanz der konstitutionellen Medizin für die Pädagogik nahm Blonskij als Anregung auf, um diesen Gedanken weiterzuentwickeln: „Ich gehe weiter. Meiner Meinung nach hat nicht nur jede Rasse, sondern auch jedes Alter seine eigenen anthropologischen Merkmale.“⁴³³ Hieran anschließend verwies er auf die morphologische Charakteristik eines „kurzbeinigen“ Typs (*macrosplanchnic*) nach Fabio Frassetto, welche die Abmessungen und proportionalen Verhältnisse der verschiedenen Teile des menschlichen Körpers – Gesamtlänge, Torso, Extremitäten, Schädel, Hals – und deren Beschreibung enthielt. Dabei entsprechen die Charakteristika des *macrosplanchnic* laut Blonskij fast genau den Merkmalen des kurzbeinigen und zahnlosen Kleinkindes. Die jeweiligen Charakteristika könnten dabei etwas spezifischer ausfallen. So habe beispielsweise das eine Kind kürzere, das andere längere Beine, fügte Blonskij hinzu. Trotzdem gehe es ihm hier nicht um individuelle Charakteristika, sondern um den Typus des zahnlosen Kindes. Lag der Fokus der Charakterisierung bei Montessori noch auf den individuellen Merkmalen, ging es Blonskij vor allem um das kollektiv Typische. Er interessierte sich weniger für Einzelfälle. Ausgehend von Fechners Kollektivmaßlehre suchte Blonskij nach Regelmäßigkeiten in der Verteilung von Einzelfällen innerhalb einer Gruppe, die bestimmten Kriterien genügte.

⁴³² Montessori, Maria (1913): *Pedagogical Anthropology*, London, S. 105. Das angeführte Zitat übersetzte Blonskij für sein Lehrbuch aus der englischen Ausgabe der *Antropologia pedagogica* ins Russische und leistete sich dabei einen Übersetzungsfehler: In Montessoris Buch ist von den *Formen*, in Blonskij's Übersetzung dagegen von den *Normen* der Entwicklung die Rede. Vgl. den letzten Satz des Zitats bei Blonskij (1925): „Знание этих типов учит нас, воспитателей, учитывать индивидуальности учеников, каждый из которых может иметь особые нужды, тенденции и нормы развития.“ Blonskij, *Pedologija* (1925), S. 102f. Originalzitat bei Montessori: „La conoscenza dei tipi ci dimostra la necessità di considerare nell'educazione l'educando, il quale può avere necessità, tendenze, forme di sviluppo diverso.“ Montessori, Maria (1910): *Antropologia Pedagogica*, Milan, S. 88.

⁴³³ „Я иду дальше. По-моему, не только каждая раса, но и каждый возраст имеет свою антропологическую характеристику.“ Blonskij, *Pedologija* (1925), S. 103.

Die deutsche Konstitutionslehre war vor allem durch die Arbeiten des Psychiaters Ernst Kretschmer (1888–1964) vertreten und wurde zum festen Bestandteil von beinahe allen sowjetischen Wissenschaften vom Menschen. Kretschmer entwickelte zwischen 1915 und 1921 eine Differentialdiagnose zwischen Schizophrenie und manischer Depressivität, die er in Korrelation zum Körperbau des Patienten setzte.⁴³⁴ Er unterschied zwischen einem ‚leposomen‘ (asthenischen), einem ‚athletischen‘ und einem ‚pyknischen‘ Körpertypen. Mit der ersten dieser drei Kategorien bezeichnete er feingliedrige, mit der zweiten muskulöse und mit der dritten zur Fettleibigkeit neigende Menschen. Dickliche Menschen tendieren ihm zufolge zu manisch-depressiven Zuständen, schlankwüchsige erkranken angeblich öfter an der Schizophrenie und athletische neigen zur Epilepsie. Während er sich in seinen frühen Untersuchungen noch vor allem mit den Psychosen beschäftigte, galt sein Interesse später auch den ‚normalen‘ oder ‚gesunden‘ Formen des Verhaltens. Dabei suchte er nach den Korrespondenzen zwischen Körperbau und Charakter bei gesunden Individuen.⁴³⁵ So wurde die Konstitutionslehre zu einem wichtigen theoretischen Konzept, das nicht nur der Psychologie, Pädologie und Medizin, sondern auch in der Ethnologie und der Ethnographie eine zentrale Stellung einnahm und zur Standardmethode bei der typologischen Beschreibung von Kindern und Erwachsenen wurde.

Aufgrund der Popularität von Ernst Kretschmers Konstitutionslehre an deutschen Rassenmedizinischen Instituten und dank deren enger Kooperation mit sowjetischen medizinischen Behörden verbreitete sich seine Lehre sehr schnell in den sowjetischen Forschungsstätten. Die ethnographische Forschung, die sich in den 1920er-Jahren mit dem Problem der Bekämpfung von Epidemien bei ‚nationalen Minderheiten‘ konfrontiert sah, bediente sich derselben Konzepte. Mithilfe der Konstitutionsmedizin wollten die sowjetischen Ethnographen und Anthropologen herausfinden, ob bei Angehörigen der verschiedenen Völker eine Prädisposition zu bestimmten Krankheiten vorhanden sei. Die deutschen Mediziner,

⁴³⁴ Kretschmer, Ernst (1940): *Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten* [1921], Berlin, hier S. v.

⁴³⁵ Vgl. Schneewind, Klaus A. (1992): *Persönlichkeitstheorien I. Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze*, Darmstadt, S. 122.

Psychologen und Anthropologen waren ihrerseits an der Rassenforschung in einem ethnisch heterogenen Umfeld interessiert. Die enge Zusammenarbeit deutschen und sowjetischen Wissenschaftlern im Bereich der Rassenforschung, deren Beginn der Historiker Paul Weindling auf 1921 datiert⁴³⁶, führte 1928 schließlich zur Gründung der „Russischen Gesellschaft für [die] Erforschung der Rassenpathologie und geographische Verbreitung der Krankheiten“ in Moskau. Die Arbeit der Gesellschaft wurde von dem Eugeniker Nikolaj Kol'cov und dem Genetiker Aleksandr Serebrovskij (1892–1948) geleitet.⁴³⁷

Michail Stepanovič Maslov (1885–1961), der als Professor für Kinderkrankheiten und Leiter der Kleinkinderabteilung am *Psychoneurologischen Institut* tätig war, wollte die Pädologie als eigenständige Disziplin etablieren, die nicht nur das Nervensystem des Kindes, sondern das ganze Kind untersucht. Auf dem *Zweiten Allrussischen Kongress der Psychoneurologie, experimentellen Pädagogik und Pädologie* im Januar 1924 appellierte er deshalb an seine Mitstreiter:

Wenn die Pädologie als wissenschaftliche Disziplin ihre Existenzberechtigung sichern will, muss sie aufhören, sich als Anhängsel der Psychoneurologie zu verstehen, denn das verengt ihren Horizont und setzt ihr einen sehr engen Rahmen. Die Anthropologen und insbesondere die Kinderärzte leisten ebenso viel Arbeit bei der Sammlung von Kenntnissen über das Kind und die Gesetze der kindlichen Entwicklung.⁴³⁸

⁴³⁶ „The Racial Institute was the outcome of planned German intervention in the Soviet Union dating back to at least 1921, and should be seen as part of a broader programme of German-Soviet cultural, medical, and scientific contacts.“ Weindling, Paul (1992): „German-Soviet Medical Co-operation and the Institute for Racial Research, 1927-1935.“ In: *German History*, 10 (2), S. 177-206, hier S. 178.

⁴³⁷ Satzinger, Helga (2003): „Krankheiten als Rassen-Politische und wissenschaftliche Dimensionen eines internationalen Forschungsprogramms am Kaiser-Wilhelm-Institut für Hirnforschung (1919-1939).“ In: Hans-Walter Schmuhl (Hg.) *Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933*, Göttingen, S. 143-189, hier S. 165.

⁴³⁸ „Если педология, как научная дисциплина, хочет зафиксировать свое право на существование, она должна перестать смотреть на себя как на придаток психоневрологии, ибо это невольно суживает ее горизонт, ставит ее в очень узкие рамки. Для накопления сведений о ребенке и законах его развития не меньшую работу производят антропологи и особенно педиатры.“ Maslov, Michail S. (1924): „Značenie konstitucional'nogo momenta v dele izučenija rebenka i metody vyjavlenija ètogo momenta.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 1, S. 1-9, hier S. 1.

Zudem unterschied Maslov zwischen Aufgaben, die von der „medizinischen Pädologie“ bzw. von der „pädagogischen Pädologie“ jeweils allein übernommen werden mussten. Ferner trat er der allgemein vertretenen Meinung entgegen, dass Kinderärzte ausschließlich die Pathologien von Kindern untersuchen würden:

Heute sind wir definitiv zu einer systematischen Untersuchung der individuellen Konstitution des Kindes einerseits und der biochemischen Prozesse, die jedem physiologischen Zustand zugrunde liegen, andererseits übergegangen. Als Ergebnis unserer Arbeit und Erfahrung kann ich mit Sicherheit sagen, dass die zukünftige Pädologie nur eine „konstitutionelle Pädologie“ sein kann.⁴³⁹

Maslov zufolge gestattet es die „konstitutionelle Pädologie“, das Typische im Individuellen zu erkennen, was er zu einer der wichtigsten Aufgaben der Pädologie erklärte:

Jedes Kind hat seine eigene individuelle Konstitution, die einen besonderen Verlauf physiologischer und pathologischer Prozesse und eine besondere Reaktionsfähigkeit des Organismus auf äußere Reize, eine besondere körperliche und geistige Entwicklung und ein besonderes Verhalten gegenüber Infektionen bestimmt. Es ist nicht möglich, die Gesetze, nach denen sich der Organismus entwickelt, unabhängig von seiner Konstitution im Verhältnis zum so genannten normalen Durchschnittsmenschen zu untersuchen. Man muss feststellen, zu welchem Typ das Kind gehört, wie seine Konstitution ist, denn nur davon hängt die Besonderheit seiner Entwicklung ab, die wir manchmal sogar voraussehen können.⁴⁴⁰

⁴³⁹ „В настоящее время мы определенно перешли на путь систематического изучения индивидуальной конституции ребенка, с одной стороны, и биохимических процессов, лежащих в основе каждого физиологического состояния, с другой. В результате произведенной нами работы и накопившегося опыта, я могу теперь с уверенностью сказать, что будущая педология может быть только „конституциональной педологией“.“ Ebd., S. 3.

⁴⁴⁰ „Каждый ребенок обладает своей индивидуальной конституцией, которая и предопределяет и своеобразие течения физиологических и патологических процессов и своеобразие реактивной способности организма на внешние раздражения, своеобразие физического и психического развития, своеобразное отношение к инфекциям. Нельзя изучать законы развития развивающегося организма независимо от его конституции, в отношении т. н. среднего нормального человека. Необходимо определить, к какому типу относится ребенок, какова его конституция, ибо только в зависимости от этого и будет своеобразие развития, которое мы можем иногда и предугадать.“ Maslov, „Značenie“, S. 3.

Maslov rezipierte als einer der ersten die Konstitutionslehre von Ernst Kretschmer und bediente sich der von diesem entwickelten Systematik menschlicher Körpertypen für seine eigene Forschung. Kretschmers Buch *Körperbau und Charakter* erschien 1921 in Deutschland und verbreitete sich schnell weltweit; im Jahr 1924 erschien es in russischer Sprache. Im gleichen Jahr publizierte Maslov sein Buch *Die Lehre von der Konstitution und den Anomalien der Konstitution (Učenie o konstitucijach i anomalijach konstitucij)*, das in folgenden Jahren mehrere Male wieder aufgelegt wurde.⁴⁴¹

Maslov plädierte dafür, die Kinderforschung auf eine wissenschaftliche Grundlage zu stellen, was er mit der Verwendung der Typologien und statistischer Verfahren in Verbindung setzte.⁴⁴² Im Jahr 1924 konstatierte er jedoch eine dünne Datenlage, ein Umstand, der eine zufriedenstellende Klassifikation von Kindern normaler Entwicklung nicht erlaube. Daher setzte er sich dafür ein, möglichst viele Kinder zu untersuchen und zu erfassen. „Daran muss man arbeiten, das Material zusammentragen, und dann wird sich die Klassifizierung von selbst ergeben.“⁴⁴³ Besser sah es seiner Meinung nach in Bezug auf die „anomale Konstitution“ aus, worunter er die Konstitutionen an den Rändern der Normalverteilungskurve verstand. Obwohl die Diagnostik solcher Typen den Medizinern überlassen bleiben sollte, seien Anomale gut geeignet, um Abweichungen in der physischen und der psychischen Entwicklung zu studieren: „Hier sind alle Merkmale stärker ausgeprägt, und es ist einfacher, die Besonderheiten ihrer Entwicklung festzustellen.“⁴⁴⁴ Unter den sogenannten anomalen Kindern unterschied Maslov zwischen 1) Asthenikern, 2) Lymphatikern, 3) Hypoplastikern, 4) Arthritikern und 5) Neurotikern. Die Beschreibung von Kindern, denen der *Status Degenerativus* zugeschrieben wurde, ließ Maslov bewusst aus, da dieser Typus bereits unter der Rubrik „Defektivität“ behandelt werde und keiner weiteren Kommentierung bedürfe. Der ersten Gruppe von Kindern, die „gut in die Länge und nur zu schlecht in die Breite“ wüchsen, attestierte er eine gute

⁴⁴¹ Maslov, Michail S. (1924): *Učenie o konstitucijach i anomalijach konstitucij*, Moskau.

⁴⁴² Vgl. Maslov, „Značenie“, S. 3.

⁴⁴³ „Нужна работа в этом направлении, собирании материала, и тогда классификация наметится сама.“ Ebd., S.4.

⁴⁴⁴ „Здесь все особенности резче выражены и легче устанавливать особенности их развития.“ Ebd., S. 4.

geistige Entwicklung bei Neigung zur Neuropathie und Hysterie und einen schwachen Willen. Menschen des zweiten und des dritten Typs, die meist „mollig“ seien, bezeichnete er als „träge“, „ungeschickt“ und „phlegmatisch“. Im Übrigen „brillieren [sie] nicht so sehr in ihrer geistigen Entwicklung, und das Lernen fällt ihnen sehr schwer. Sie können auch als hypotonisch mit geringwertigen Organen klassifiziert werden, was ihre Stimmung, Aktivität und Entwicklung vorherbestimmt.“⁴⁴⁵ Besondere Aufmerksamkeit verdient Maslov zufolge der „arthritische Typus“. Diese vordergründig nicht erkennbare Konstitution gehe mit innerer Instabilität bei den betroffenen Kindern einher, die er als überdurchschnittlich intelligent bezeichnete:

Diese Kinder sind in der Regel hochbegabt, anderen Kindern überlegen und verfügen über ausgeprägte Neigungen und Talente, vor allem im Bereich der Musik. Sie sind oft frühreif, haben einen unausstehlichen Charakter, leiden unter Pavor nocturnus und regelmäßigen Kopfschmerzen und weisen Neuralgien und Eigentümlichkeiten auf. Sie entpuppen sich oft als Wunderkinder, unter ungünstigen Bedingungen jedoch auch als Hysteriker und Neuropathen.⁴⁴⁶

Ihre Begabung bewahrt diese Kinder laut Maslov jedoch nicht vor der Anomalität, vielmehr brauchen sie besonders viel Aufmerksamkeit. Deshalb empfahl er, „die geistige Entwicklung [solcher Kinder] etwas zu hemmen und sie durch körperliche und vielseitigere [entwicklungsfördernde Aktivitäten, V. Sh.] zu ergänzen.“⁴⁴⁷ Von den Neurotikern, die er nicht für besonders intelligent hielt, gibt es von ihm keine genauere Beschreibung. Er hat sie jedoch einmal als „*minderwertige* Kinder, die eine Gruppe von zurückgebliebenen Kindern mit besonderem Betreuungsbedarf bilden.“⁴⁴⁸ Als ausschlaggebend für die Herausbildung des einen oder anderen

⁴⁴⁵ Ebd., S. 5.

⁴⁴⁶ „Эти дети обычно высоко одаренные, обнаруживающие превосходство над другими детьми, обладающие определенно выраженными склонностями и талантами, особенно в музыке. Они обнаруживают часто преждевременное развитие, обладают несносным характером, проявлением pavor nocturnus, привычными головными болями, невралгиями, идиосинкразиями. Из них часто выходят „Wunderkind“ы, но при неблагоприятных условиях - истерики и невропаты.“ Ebd., S. 5f.

⁴⁴⁷ „несколько тормозить умственное развитие и дополнять его физическим и более разносторонним.“ Ebd., S. 6.

⁴⁴⁸ „дети *малоценные*, составляющие кадры детей отсталых, нуждающихся в особом подходе к ним.“ Ebd. (meine Hervorhebung)

Konstitutionstypus machte Maslov neben den Hormonen die Zusammensetzung der Fermente im Organismus verantwortlich. In seiner Klinik wurde laut Maslov deshalb entsprechende Grundlagenforschung betrieben, welche die Auswirkungen der physikalisch-chemischen Prozesse auf die Herausbildung der Konstitutionstypen untersuchte. In der Anwendung dieser Typologien sah er die „rein pädologische Funktion unserer Arbeit“ und widmete sich der Weiterentwicklung der Methoden zur Bestimmung der Konstitutionstypen selbst noch nach 1936, als die Pädologie bereits offiziell verboten war.

Ein anderer Arzt und Pädologe, Ivan Antonovič Arjamov (1884–1958), kritisierte an Kretschmers Konstitutionslehre, dass die Einflüsse der Umwelt darin wenig Berücksichtigung fänden. Er war der Meinung, dass Umwelteinflüsse die Konstitution modifizieren können und dass diese Veränderungen, ganz im Lamarckschen Sinne, an die nächste Generation weitergegeben würden. Er reklamierte diese Erkenntnis nicht für sich selbst, sondern bezog sich auf eine nicht weiter definierte *scientific community*, welche die Konstitution „als Summe der vererbten und erworbenen organischen Eigenschaften“ beschrieb.⁴⁴⁹ Die Entstehung eines bestimmten Konstitutionstypus erklärte Arjamov in Anlehnung an Kretschmer mit der Tätigkeit verschiedener Drüsen des Organismus. Nachdem er detailliert den Mechanismus der Drüsentätigkeit und die Möglichkeiten ihrer bleibenden Veränderung durch künstliche Interventionen dargestellt hatte, sah Arjamov sich in der Prämisse bestätigt, dass Umwelteinflüsse in der Tat eine Veränderung der Konstitution bewirken:

All dies veranlasst uns zu der Annahme, dass eher diejenigen Wissenschaftler Recht haben, die den Begriff der Konstitution breiter auslegen und ihn nicht auf Eigenschaften beschränken, die von einer Familie auf die andere übertragen werden, sondern auch erworbene Eigenschaften in diesen Begriff einbeziehen, die ebenfalls durch Vererbung weitergegeben werden können.⁴⁵⁰

⁴⁴⁹„как сумму унаследованных, так и приобретенных органических особенностей.“ Arjamov, Ivan A. (1926): „Konstitucija (stroenie tela) i povedenie rebenka.“ In: *Vestnik prosveščenija*, 4, S. 107-118, hier S. 109.

⁴⁵⁰„Все это заставляет нас признать, что более правы те ученые, которые толкуют понятие конституции более широко, не ограничивая его только признаками, переходящими из рода в род, но вводя в это понятие и признаки

Trotz dieser Kritik und der Bedenken, dass manche Positionen der Konstitutionslehre noch nicht genug erforscht seien, blieb Arjamov überzeugt, dass die Pädologie durch diese Lehre zum Verständnis des Verhaltens und der Ausbildung von Reflexen bei Kindern entscheidend beitrage.⁴⁵¹

Pavel Blonskij hatte wiederum den Anspruch, eine eigene Konstitutionstheorie zu formulieren. Ausgehend von Stanley Halls Theorie des Parallelismus in der ontogenetischen und phylogenetischen Entwicklung ordnete er einzelne Phasen der Ontogenese den Konstitutionstypen zu, die er in verschiedenen Theorien der konstitutionellen Medizin und Psychologie vorfand. In allen Ausgaben seines Lehrbuchs *Pädologie* wurde jede einzelne Phase in einem eigenen Kapitel beschrieben. So gab es im Lehrbuch seit der ersten Ausgabe je ein Kapitel für die vier Phasen der Kindheit: die Mutterleib-Kindheit, die zahnlose Kindheit, die Milchzahnkindheit und die Kindheit der festen Zähne. Abgesehen von der ersten Phase der Kindheit, die im Mutterleib abläuft, beschrieb Blonskij alle späteren Phasen der Entwicklung des Kindes nach folgendem Schema: Wachstum-Konstitution-Verhalten. Zudem wurden für jede Phase bestimmte Entwicklungsnormen und -standards festgelegt und die entsprechenden Berechnungsformeln erklärt. Im Rahmen seiner Lehr- und Forschungstätigkeit publizierte Blonskij auch die Ergebnisse der Untersuchungen, die seine Studierenden an Schülern durchgeführt hatten. Die angehenden Pädologen orientierten sich an Blonskijs theoretischen Konzepten der kindlichen Entwicklung und verfolgten unter anderem das Ziel, qualitative und quantitative Daten über die heterogene Kinderpopulation und über die ‚Kindermassen‘ zu sammeln, zu systematisieren und die Durchschnittswerte für verschiedene Kindergruppen zu definieren.

благоприобретенные, которые к тому же могут быть переданы по наследству.“ Ebd., S. 115.

⁴⁵¹ Ebd., S. 118.

III.4.1.b. Fallstudien: Die devianten Kinder

Kinder-Desorganisatoren

In dem Sammelband *Pädologie und Schule* (1927)⁴⁵² publizierte Blonskij acht Untersuchungen, die von seinen Studenten durchgeführt worden waren. Diese Fallstudien waren die Basis für sein zwei Jahre später veröffentlichtes Buch *Schwierige Schüler (Trudnye škol'niki)*, in dem er den Versuch einer Klassifikation von Schülern mit Lernschwierigkeiten unternahm.⁴⁵³ Darunter fielen nicht nur Kinder mit niedrigem oder durchschnittlichem, sondern auch mit einem überdurchschnittlichem IQ. So unterschied er zwischen leistungsschwachen und geistig zurückgebliebenen Schülern, Schülern mit hohem IQ, psychisch zurückgebliebenen und solchen Kindern, die unter dem Einfluss sogenannter „Schüler-Desorganisatoren“ zu leiden hatten. Unter allen diesen Kindern sollten laut Blonskij nur diejenigen, die zu den zwei letztgenannten Gruppen gehörten, als tatsächlich pathologisch betrachtet werden. Deren Behandlung gehörte in den Kompetenzbereich der Psychopathologen und nicht der Pädologen. Den Problemen aller anderen Schüler sollte dagegen mit pädagogischen und pädologischen Maßnahmen begegnet werden. Faktoren wie Unterernährung, Krankheit, Vernachlässigung durch die Eltern konnten nachweisbar den Erfolg eines Schülers verhindern oder ganz unterbinden.

Auch die Vererbung spielt nach Blonskij bei der Entwicklung des Intellekts eines Kindes und für dessen schulische Leistungen eine wichtige Rolle, jedoch bei weitem keine so große, wie die bürgerlichen Autoren gerne behaupten. Zwar seien die Korrelationswerte zwischen dem IQ unmittelbarer Verwandter unbestritten hoch, man solle jedoch auch die statistischen Ergebnisse aufmerksam analysieren. Bei genauerem Hinschauen stelle man dann nämlich fest, dass die soziale und nicht die biologische Vererbung für die hohe Übereinstimmung der Werte verantwortlich sei. Amerikanische Autoren verzichteten in ihren Untersuchungen zur Beurteilung des

⁴⁵² Blonskij, Pavel P. (Hg.) (1927): *Pedologija i škola*, Moskau.

⁴⁵³ Blonskij, Pavel P. (1929): *Trudnye škol'niki*, Moskau.

schulischen Erfolgs von Kindern etwa auf die Berücksichtigung der unterschiedlichen Erziehung, die Mädchen und Jungen im „kapitalistischen System“ erhalten, so Blonskij, Einen relativ geringen Korrelationsindex (r) zwischen Geschwistern unterschiedlichen Geschlechts im Unterschied zu hohen Korrelationsindices zwischen Schwestern und Brüdern jeweils für sich genommen interpretierte er als einen Hinweis auf die soziale und kulturelle Isoliertheit der Geschlechter in der bürgerlichen Familie. Allerdings zeichnete sich Blonskij's Interpretation der Erbanlagen und ihrer Weitergabe an die nächste Generation durch zahlreiche Konjunktive aus. Gerade auf diesem noch wenig erforschten Gebiet sah er die Wissenschaft auf einem unsicheren Boden und erlaubte sich keine eindeutigen Behauptungen. Die kausalen Zusammenhänge zwischen den diversen Einflussfaktoren und ihren positiven oder negativen Folgen mussten Blonskij zufolge unklar bleiben, solange man nicht über umfassendes Datenmaterial verfüge. In seinem Buch gab Blonskij einen Überblick über den Stand der Wissenschaft seiner Zeit, bekannte sich aber gleichzeitig auch zu seinen eigenen Ambitionen im Bereich der Kinderforschung.

Was die sozialen Faktoren und ihre Auswirkung auf die kindliche Entwicklung betrifft, hatte die Forschung Blonskij zufolge bereits wichtige Erkenntnisse zutage gefördert. Und so konnte er auf der Basis einer relativ belastbaren Datenlage behaupten, dass auch sozial-ökonomische Faktoren für die organische Entwicklung eines Kindes von beträchtlicher Bedeutung seien, und sprach in diesem Zusammenhang von sozialer Vererbung. So konnte er etwa zeigen, dass es zwischen den ökonomischen Zwängen, denen eine Familie unterliegt, und bestimmten Formen der Organschwäche der betroffenen Kinder bzw. einer Verlangsamung ihrer Entwicklung einen signifikanten Zusammenhang gibt. Eine schlechte Ernährung der Kinder in den entscheidenden Entwicklungsphasen führe zu einer Verschlechterung der Blutwerte und zu einer Schwächung der Gehirnfunktion. In den 1920er-Jahren wurden auf dem Gebiet der Blutforschung und der Endokrinologie wichtige Entdeckungen erzielt, die den beiden Forschungsbereichen in Medizinerkreisen zu einer beträchtlichen Popularität verhelfen. Die Entdeckungen schienen so bedeutend zu sein, dass die Begeisterung für die

Blutforschung auch von Forschern in Nachbardisziplinen Besitz ergriff. Und so war schon bald davon die Rede, dass es zwischen Blutstatus und geistiger Gesundheit eine Korrelation gebe.⁴⁵⁴ Blonskij verwies nun auf diese neuen Forschungsergebnisse, um die Folgen einer schlechten Ernährung für die physische, psychische und mentale Entwicklung des Kindes aufzuzeigen:

Unsere Kollegin Genossin Ionova fand heraus, dass es (unter Moskauer Bedingungen) einen sehr starken Zusammenhang zwischen der geistigen Entwicklung von Kindern und der Häufigkeit des Verzehrs von gebratenem Fleisch pro Woche gibt. Ein anderer Kollege von uns, Genosse Četunov, entdeckte eine sehr starke Rückkopplung zwischen der geistigen Entwicklung eines Kindes und der Anzahl der Lymphozyten im Blut, $r = 0,92$. Man kann also deutlich sehen, wie überaus eng das Blut und die geistige Entwicklung eines Kindes zusammenhängen.⁴⁵⁵

Die Auswertung der statistischen Daten, die er in eigens durchgeführten pädologischen Untersuchungen gewonnen hatte, verband er mit der Interpretation der neuesten Ergebnisse anderer Forschungsdisziplinen und -einrichtungen. Bezeichnend dafür ist etwa sein Rückgriff auf die Untersuchungen am Gehirn, die an dem im Jahr 1925 gegründeten Institut für Gehirnforschung durchgeführt wurden. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen bestärkten ihn in der Vermutung, dass eine bessere Blutversorgung auch eine positive mentale Entwicklung begünstige:

Der Moskauer Wissenschaftler Gindze verglich mehrere Gehirne von bedeutenden Wissenschaftlern, normalen Menschen und geistig Behinderten. Er stellte fest, dass die Gehirne der ersten Gruppe über ein reich verzweigtes Arteriensystem verfügten, während das Arteriensystem des Gehirns der letzten Gruppe sehr schwach ausgeprägt war. Daraus lässt sich leicht ableiten, dass die Gehirne geistig entwickelter Menschen besser durchblutet und besser

⁴⁵⁴ Vgl. die zeitgenössischen Studien von Ludwik Hirszfeld und R. Weichbrodt. Weichbrodt, R. (1922) „Blutforschung und Geisteskrankheiten.“ In: *Monatsschr. Psychiatr. Neurol.*, Bd. 51, S. 364-371. Dross, Fritz (2016): „Blutforschung oder Blutwahn? Ludwik Hirszfelds Theorie und Praxis im historischen Kontext.“ In: *JB historie*, 1, S. 49-54.

⁴⁵⁵ „Наша сотрудница т. Ионова нашла, что существует (в московских условиях) очень тесная связь между умственным развитием ребенка и тем, сколько раз в неделю он ест жареное мясо. Другой наш сотрудник т. Четунув обнаружил огромную обратную связь между умственным развитием ребенка и числом лимфоцитов в крови $r = 0,92$. Вы ясно видите, таким образом, насколько тесно, в высшей степени тесно связаны кровь и умственное развитие ребенка.“ Blonskij, *Trudnye*, S. 38

ernährt sind. Deshalb kann man wahrscheinlich davon ausgehen, dass geistig unterentwickelte Kinder über schlecht ernährte Gehirne verfügen.⁴⁵⁶

Die Fortschritte der internationalen Forschungen am Blut und die Eröffnung des Instituts für Bluttransfusionen in Moskau weckten auch das Interesse der sowjetischen Humanwissenschaftler an diesem Forschungsgebiet.⁴⁵⁷ Blonskij sah in diesen Aktivitäten sogar die Zukunft der pädologischen und der Intelligenzforschung. Die Blutuntersuchungen und die Untersuchung der chemischen Vorgänge im Organismus sollten deshalb aus seiner Sicht fortan die „oberflächlichen“ anthropometrischen Messungen ersetzen:

Wenn wir uns näher mit der Ernährung eines Kindes befassen, nehmen wir zum Beispiel sein Blut, dann sehen wir sofort einen sehr engen Zusammenhang, einen enormen Korrelationskoeffizienten, der von Genosse Četunov entdeckt wurde. Die Frage ist also nicht unbedingt, ob das Kind schwer oder fettleibig ist. Die Frage ist viel tiefliegender. Deshalb untersuchen meine Kollegen und ich zum Beispiel nicht, wie stark die geistige Entwicklung mit oberflächlichen anthropometrischen Eigenschaften (Gewicht, Größe usw.) zusammenhängt, sondern mit der Zusammensetzung des Blutes und der Körperchemie.⁴⁵⁸

Die Untersuchungen des Blutes und der chemischen Prozesse im Organismus, von denen Blonskij hier spricht, waren wahrscheinlich nur eine Randerscheinung. Dennoch ist die Erwähnung dieser Forschungsrichtung in einem pädologischen

⁴⁵⁶ „Московский ученый Гиндце сопоставил несколько мозгов выдающихся ученых, обыкновенных людей и умственно недоразвитых. Он нашел, что мозги первых обладают богато разветвленной системой артерий, в то время как артериальная система мозга последних очень скудна. Отсюда легко сделать вывод, что мозг умственно развитых людей лучше снабжается кровью и лучше питается. Вот почему возможно, вероятно, предположение, что умственно-недоразвитые дети отличаются плохим питанием мозга.“ Ebd.

⁴⁵⁷ Aleksander Bogdanov eröffnete das Institut 1926, nachdem er die politische Szene verlassen hatte. Das Institut für Bluttransfusionen und das Institut für Gehirnforschung befanden sich im gleichen Gebäude – dem ehemaligen Haus des Kaufmannes Igumenov auf der Bol'saja Jakimanka Straße. Spivak, Monika L. (2010): *Mozg otprav'te po adresu*, Moskau, S. 71.

⁴⁵⁸ „Когда мы проникаем глубже в питание ребенка, берем, например, кровь его, вы сразу видите очень тесную связь, огромный коэффициент корреляции, найденный т. Четунным. Дело, стало-быть, не в том, чтобы ребенок был непременно тяжелым или полным. Вопрос гораздо глубже. Вот почему, например, я со своими сотрудниками сейчас изучаем степень связи умственного развития не с поверхностными антропометрическими качествами (вес, рост и т. п.), а с составом крови и с химией организма.“ Blonskij, *Trudnye*, S. 38f.

Text, der an Studierende der Pädologie gerichtet war, durchaus wichtig, weil sie zeigt, wie sich Blonskij die weitere Entwicklung dieser Disziplin vorstellte. Seine Vision stand allerdings im Widerspruch zur Realität der pädologischen Ausbildung, die oft nur rudimentäre Kenntnisse der medizinischen und der hygienischen Aspekte der kindlichen Entwicklung vermitteln konnte. Die Kluft zwischen dem Bildungsstand der künftigen Pädologen, den Möglichkeiten ihrer Ausbildung und jener Vision der Pädologie, die Blonskij entwarf, war zu groß, um in einer kurzen Zeitspanne überwunden zu werden. Diese Diskrepanz ist selbst in den Arbeiten seiner eigenen Schüler zu sehen, die zwar in Anlehnung an seine Konzepte forschten, jedoch eine undifferenzierte Haltung bei der Beurteilung der Ergebnisse ihrer Untersuchungen an den Tag legten, was in Blonskij's Augen wissenschaftlichen Ansprüchen nicht genügte. So war Blonskij strikt abgeneigt, die Bezeichnung ‚moralisch defektiv‘ für verhaltensauffällige Kinder zu verwenden, und bediente sich eher der Typologie, die er selbst in *Schwierige Schüler* geprägt hatte. Die Bedeutung biologischer Faktoren für das Verhalten des Kindes war ein besonders sensibles Thema, das von ihm sehr vorsichtig behandelt wurde.

Eine beispielhafte Untersuchung an Kindern mit Verhaltensabweichungen führten seine Studierenden Garant und Sigova an Kinder-*Desorganisatoren*⁴⁵⁹ durch. Die Ergebnisse der Untersuchung wurden 1927 in dem oben genannten Sammelband *Pedologija i škola* publiziert. Auf diese Studie referierte Blonskij, als er 1929 das Kapitel „Deti-Dezorganizatory“ schrieb.⁴⁶⁰ Ziel der Untersuchung war nach Auskunft der Autoren des Aufsatzes die Klärung der Frage „Was macht Kinder-Desorganisatoren aus?“⁴⁶¹ Außerdem erwähnten die Verfasser noch, dass sie

⁴⁵⁹ Garant, A., Sigova E. (1927): „Čto predstavljajut soboi deti dezorganizatory? Somatičeskaja, nevrologičeskaja i intelektual'naja charakteristika ich.“ In: Pavel Blonsky (Hg.): *Pedologija i škola. Sbornik statei*. Moskau, S. 73-88. Die Bezeichnung ‚Dezorganizatoren‘ geht wahrscheinlich auf die zeitgenössischen Konzepte der wissenschaftlichen Organisation der Arbeit zurück.

⁴⁶⁰ Blonskij, *Trudnye*, S. 71-79. Im Kapitel nennt Blonskij die Zweitautorin des Aufsatzes nicht Sigova, sondern Sizova. Höchstwahrscheinlich kam es in einem der Fälle zur Verwechslung der Buchstaben.

⁴⁶¹ „Нашей целью было выявить, что собой представляют дети-дезорганизаторы, поскольку по этому вопросу существуют самые различные мнения.“ Garant, Sigova, „Čto predstavljajut soboi deti“, S. 73.

ursprünglich die Absicht gehabt hätten, die soziale Umwelt und die Familiengeschichte der Probanden in ihrer Gesamtheit zu analysieren. Für eine solche ambitionierte Studie fehlte es ihnen jedoch an Daten.⁴⁶² Für die Studie wurden nur solche Schüler von ihren Lehrern ausgewählt, die „desorganisatorische“ Verhaltensmuster an den Tag legten, d.h. die durch ihr Verhalten die Klassendisziplin stark beeinträchtigten. Ihr Intelligenzquotient (IQ) befand sich zwar im Normalbereich, ihre schlechten schulischen Leistungen verleiteten die Forscher jedoch zu der Annahme, dass diese Kinder sich wenig für das Lernen interessierten und zudem unter Konzentrationsschwäche litten.⁴⁶³ Garant und Sigova fanden heraus, dass sich die Desorganisatoren durch besondere Aggressivität, Hinterlist und Bössartigkeit auszeichneten und deshalb immer wieder in Schlägereien verwickelt waren. Vielfach wurden diese Kinder auch als Gruppenanführer (*vožaki*) eingestuft, die ihre schwächeren Kameraden zu einem aggressiven Verhalten anstachelten.⁴⁶⁴

Da sie nicht über genügend Daten zu erblichen und sozialen Faktoren verfügten, mussten sich die Studierenden mit anthropometrischen, neurologischen und medizinischen Untersuchungen begnügen. Für die anthropometrische Untersuchung verwendeten sie die Daten, die ein Jahr davor am *Institut für Sozialhygiene* erhoben worden waren. Demnach hatten die untersuchten ‚Kinder-Desorganisatoren‘ ein relativ geringes Körpergewicht in Kombination mit auffällig langen Extremitäten, was wiederum einen niedrigen Energie- und Vitalitätskoeffizienten ergab. Beide Kennwerte wurden in Relation zu Entwicklungsnormen gesetzt, die durch weitere statistische Verfahren gewonnen wurden.

Den Kern der Studie bildete die reflexologische Untersuchung. Diese führte die Autoren zu der Schlussfolgerung, dass das Nervensystem der Desorganisatoren „einen gemeinsamen Punkt“ mit dem Nervensystem der „sogenannten ‚moralisch-defektiven‘ Kinder“ aufwies.⁴⁶⁵ Als weitere Indizien für signifikante Parellelen zwischen den ‚Desorganisatoren‘ und den ‚moralisch-defektiven‘ Kindern deuteten

⁴⁶² Ebd.

⁴⁶³ Ebd. S. 76.

⁴⁶⁴ Ebd.

⁴⁶⁵ „у наших детей есть пункт соприкосновения с так называемыми ‚морально-дефективными‘ детьми.“ Ebd., S. 85.

sie Merkmale wie Auffälligkeiten in der Pulsfrequenz, hysterische Anfälle und Symptome einer sozialen Entwicklungsstörung. Und so schien die Ausgangsfrage nach dem Charakter der Kinder-Desorganisatoren, aus „der Perspektive von deren Nervensystem“ betrachtet, für Garant und Sigova eindeutig geklärt:

Eine Untersuchung des Nervensystems der Desorganisatoren und die Verarbeitung anthropometrischer und gesundheitlicher Daten öffnen uns die Augen dafür, was diese Gruppe von Kindern im Wesentlichen ausmacht.⁴⁶⁶

Desorganisatoren sind Kinder mit einem labilen Nervensystem, die sich bei der geringsten Ursache schnell erregen und danach in einen Zustand der Erschöpfung und Schwächung des Nervensystems verfallen.⁴⁶⁷

Im letzten Kapitel der Studie verwiesen Garant und Sigova auf die Krankenakten der Kinder und kamen zu dem Schluss, dass die meisten von ihnen unter einer „chronischen tuberkulösen Vergiftung“ zu leiden hätten. In ihrer allgemeinen Schlussfolgerung behaupteten sie, dass ausgerechnet dieser Kampf zur „Schwächung des Nervensystems“ führe:

Wir halten also fest: Die Schwächung des Organismus in Folge einer Tuberkulose-Intoxikation führt zu Verzögerungen in der körperlichen Entwicklung, Labilität des Nervensystems und als Folge davon zu Labilität in der emotionalen und geistigen Entwicklung, wodurch die Kinder weniger widerstandsfähig (als gesunde Kinder) gegen negative Umwelteinflüsse und weniger infektionsresistent werden.⁴⁶⁸

In der Schlussempfehlung legten die Autoren den Pädagogen nahe, diese Kinder wie Kranke zu behandeln und ihre physischen Kräfte zu stärken, um auf diese Weise auch positive Veränderungen des Verhaltens zu erreichen.

⁴⁶⁶„Исследование нервной системы дезорганизаторов, обработка данных антропометрии и состояния здоровья открывают нам глаза на то, чем, в сущности говоря, является эта группа детей.“ Ebd., S. 81.

⁴⁶⁷„Дезорганизаторы – это дети с лабильной нервной системой, с быстрым возбуждением при незначительном поводе и следующим за этим моментом истощения и ослабления нервной системы.“ Ebd., S. 86.

⁴⁶⁸„Итак: истощение организма вследствие туберкулезной интоксикации влечет за собой отставание в физическом развитии, лабильность нервной системы и, как следствие, лабильности в эмоциональной сфере и умственном развитии, делая менее стойкими (чем здоровых детей) перед отрицательными влияниями среды и менее сопротивляющимися инфекции.“ Ebd., S. 87.

In Blonskij's biogenetischem Konzept wurde die Verhaltensdevianz bei Schülern im Kontext der medizinischen oder psychischen Pathologie behandelt, wobei die sozialen Faktoren in den Hintergrund traten. Garant und Sigova gelang es zwar, die Untersuchung der Kinder in Übereinstimmung mit diesem Ansatz durchzuführen, allerdings konnten auch sie nicht ganz auf das von Blonskij scharf kritisierte Konzept der ‚moralischen Defektivität‘ verzichten. Dass kaum Daten über die familiäre und soziale Vorgeschichte der Kinder vorlagen, erwies sich als ein weiteres Problem bei der Durchführung solcher Studien: Die Gleichungen in den mathematischen Berechnungen, auf die Blonskij bei der Auswertung der Studien zurückgriff, hatten mehr Unbekannte als Bekannte und gingen nicht auf, was für seine Kontrahenten ein willkommener Anlass zur Kritik war.

Kinder-nacmen

Der Entwicklungsrückstand der Kinder der ‚nationalen Minderheiten‘ (*nacmen*) gegenüber den russischsprachigen Schülern, den die Untersuchungen dokumentierten, wurde zu einem gravierenden Problem für den sowjetischen Vielvölkerstaat. Das Entwicklungsniveau der russischen Kinder, das man in den zentralrussischen Großstädten in Reihenuntersuchungen ermittelte, konnte nicht als Maßstab für die Kinder in der Peripherie gelten, die oft nur über geringe Kenntnisse der russischen Sprache und eine dürftige Allgemeinbildung verfügten. Selbst in den zentralrussischen Gebieten der Sowjetunion lebten viele ethnische Gruppen, die über eine eigene Sprache verfügten, ihre eigenen Sitten und Bräuche pflegten und deren Lebensweise von der dominanten Kultur der russischsprachigen Bevölkerung noch nicht überlagert wurde. Eine dieser Gruppen, die Udmurten (früher auf Russisch als Votjaki bezeichnet), bewohnte den westlichen Hang des Uralgebirges und erhielt 1920 das Recht zur Bildung einer eigenen territorialen Einheit, die zunächst als Votskaja Autonome Oblast (VAO) bezeichnet wurde; 1932 wurde die Region in Udmurtische Autonome Oblast und 1934 in Udmurtische Autonome Republik umbenannt. Die udmurtische Sprache, die zur finnougri-schen Sprachgruppe gehört, wurde erst im späten 19. Jahrhundert verschriftlicht. Der Ausbau

eines nationalen Schulsystems begann in Udmurtien erst nach der Oktoberrevolution und wurde durch die Turbulenzen dieser Jahre überschattet. Der Bürgerkrieg, Hungersnöte, fehlendes Geld, der akute Mangel an Lehrern und an Lehrbüchern in udmurtischer Sprache, – alle diese Faktoren wirkten sich negativ auf die Entwicklung des Schulsystems aus. Die staatlichen pädologischen Kampagnen der 1920er-Jahre sollten also in Schulen stattfinden, die finanziell und personell sehr schlecht ausgestattet waren. Teilweise hatten diese Kampagnen sogar das Ziel, die Defizite der lokalen Bildungseinrichtungen durch pädagogisch-didaktische Anweisungen zu kompensieren.

Erste systematische pädologische Untersuchungen fanden in Udmurtien 1926/27 statt, als dort mithilfe interessierter heimischer Pädagogen und externer, eigens aus Moskau angereister Spezialisten, zumeist Kinderärzten, ein pädologisches Büro eröffnet wurde. Das Büro beriet die udmurtischen Lehrer in didaktischen Fragen und bei der Durchführung der geplanten wissenschaftlichen Experimente und berichtete in der Zeitschrift *Aufklärung für Udmurten (Prosveščenie Udmurtov)*, die ab 1927 erschien, über seine Arbeit. Neben den Berichten des Büros publizierte man in der Zeitschrift ins Udmurtische übersetzte Intelligenztests. Die Zeitschrift half den Lehrern zweifelsohne dabei, die Entwicklung der Schüler angemessener zu bewerten, konnte jedoch die übrigen Mängel an den Schulen nicht aufwiegen. So hatten die schlechten Unterrichtsbedingungen direkte Auswirkungen auf die Ergebnisse der Intelligenztests: Das heißt, viele udmurtische Kinder schnitten im Vergleich zu den vorgegebenen Normen oft schlechter ab.⁴⁶⁹

Zum Standard der pädologischen Untersuchung gehörten auch mithilfe medizinischer Geräte durchgeführte anthropometrische Messungen, die Auskunft über die physische Entwicklung der Kinder gaben und unter strikter Einhaltung gewisser Regeln stattfanden. Tatsächlich aber wurden diese Standards aufgrund der mangelnden Ausstattung und der unzureichenden Ausbildung des Lehrpersonals nur selten eingehalten, was zu gravierenden Fehlern führte. Meistens ergaben die anthropometrischen Untersuchungen udmurtischer Kinder, dass deren körperliche

⁴⁶⁹ Für die ausführliche Analyse der pädologischen Untersuchungen in VAO siehe Shibanova, „Child Studies in Udmurtia“.

Entwicklung hinter derjenigen der russischen Kinder zurückblieb. Allerdings wurde die genaue Korrelation zwischen den intellektuellen Leistungen und der physischen Entwicklung der Kinder der VAO von den Autoren der pädologischen Berichte nicht untersucht. Trotzdem war eine solche Korrelation natürlich unübersehbar. Und so fingen die Vertreter der udmurtischen Intelligenzija allmählich an, ihr Unbehagen über die Durchführung und Qualität der pädologischen Untersuchungen zu äußern.

Die udmurtische Pädagogin Evdokija Afanas'evna Knjazeva (1899–?) setzte sich gegen die Durchführung pädologischer Untersuchungen in Udmurtien ein. In ihrem Aufsatz „Über die Materialien zur Untersuchung des Kindes in Votskaja Oblast“ („*O materialach po izučeniju rebenka Votoblasti*“) wies sie auf das Problem der Standardisierung bei der Bewertung der Leistungen und die Unprofessionalität der Lehrer hin, die die psychologischen und die physiologischen Tests durchführten.⁴⁷⁰ Vor allem richtete Knjazeva ihre Kritik gegen die abwertende Interpretation der Ergebnisse der anthropometrischen Messungen, bei denen die udmurtischen Kinder die vorgegebenen Normen bei weitem nicht erfüllten. Die Schlüsse, die die Pädologen aus den Erhebungen über die udmurtischen Kinder und das udmurtische Volk ableiteten, zeugten laut Knjazeva von den Vorurteilen, die die russischen Lehrer gegenüber Udmurten hegten, da sie die ganze Gruppe als „in einem Degenerierungsprozess befindlich“ betrachteten.⁴⁷¹ Einer kritischen Prüfung unterzogen sehen wollte sie vor allem die „allgemein-russischen Normen“, an denen udmurtische Kinder gemessen wurden:

⁴⁷⁰ Knjazeva (1928): „*O materialach po izučeniju rebenka Votoblasti*.“ In: *Prosveščenie Udmurtov*, 3, S. 65-67. Auffallend ist, dass Knjazeva in dem Titel des Aufsatzes den Namen der Nationalität nicht erwähnt und zur Benennung der Kindergruppe die territoriale Bezeichnung verwendet. Dasselbe Prinzip wendet sie an, als sie 1929 die Herausgabe der Zeitschrift übernimmt und dieser einen neuen Titel gibt: *Aufklärung in Votoblast' (Prosveščenie v Votoblasti)*. Wahrscheinlich ist diese Umbenennung dem Umstand geschuldet, dass dieses Gebiet von verschiedenen ethnischen Gruppen bevölkert wurde. Neben Udmurten und Russen lebten dort Tataren und Angehörige weiterer, meistens finnougriischer Völker.

⁴⁷¹ „[...] такой грозно-предостерегающий вывод не есть ли предвзятое отношение некоторых к вотской национальности, которая якобы вырождается.“ „[...] könnte diese drohend-mahnende Schlussfolgerung den Vorurteilen geschuldet sein, die manche gegenüber den Votjaken hegen, die sich angeblich in einem Degenerierungsprozess befinden?“ Knjazeva, „*O materialach*“, S. 65.

Die marxistische Pädologie hat festgestellt, dass die körperlichen Entwicklungsmerkmale eng mit den äußeren Bedingungen, der wirtschaftlichen Situation, dem Beruf und der Lebensweise zusammenhängen. [...] Daher kann es keine einheitlichen anthropometrischen Normen für alle russischen Kinder geben. Aus dem Vergleich mit den „allgemein-russischen“ Normen lassen sich keine plausiblen Schlüsse über die Kinder in Votoblast' ziehen, zumal die „allgemein-russischen“ Normen auf der Grundlage von Untersuchungen von Arbeiterkindern aus Moskau und der Moskauer Region entwickelt wurden und nicht von Dorfkindern, die im Alter von 9-10 Jahren eine gewisse körperliche Arbeit verrichten.⁴⁷²

Knjazevas Kritik war ein Anstoß zu einer Debatte über die Anwendung all-russischer Normen auf *nacmen*-Kinder. Tatsächlich deuteten die Ergebnisse pädologischer Untersuchungen auf eine Diskrepanz zwischen dem Entwicklungstempo russischer und nicht-russischer Kinder hin. Diese Differenz ließ sich im Kontext der biogenetischen pädologischen Konzepte als Konsequenz eines prinzipiellen biologischen Unterschieds zwischen den Kindern verschiedener ethnischer Gruppen deuten. Einige Pädologen versuchten die Kluft zwischen den Ergebnissen unterschiedlicher ethnischer Gruppen zu kompensieren, indem sie einen ethnischen Sonder-Faktor in Berechnungen einführten und die Anforderungen an die geistige und die körperliche Entwicklung für die *nacmen*-Kinder herabsetzten. Obwohl diese Korrekturen keine hierarchische Ordnung zwischen den diversen ethnischen Gruppen etablieren sollten, sahen sich einige dieser Pädologen mit dem Vorwurf des Chauvinismus konfrontiert.⁴⁷³ Knjaseva verfolgte eine andere Strategie und stellte das Prinzip einer einheitlichen Norm grundsätzlich in Frage: Nicht nur das Gewicht, sondern auch die muskuläre Ausstattung der Bauernkinder sollte nach ihrer Meinung bei der Berechnung der anthropometrischen Normen berücksichtigt

⁴⁷² „Марксистской педологией установлено, что признаки физического развития находятся в тесной зависимости от внешних условий, от экономического положения, профессии, культурного уклада. [...] Отсюда - не может быть единых антропометрических норм для всех русских детей. Нельзя делать какие-либо правдоподобные выводы о детях Вотобласти из сравнения с ‚общерусскими нормами‘, тем более, что ‚общерусские нормы‘ выработаны на основании изучения детей рабочих г. Москвы и подмосковных, а не деревенских, которые с 9-10 лет несут определенный физический труд.“ Knjazeva, „O materialach“, S. 66.

⁴⁷³ Vgl. Kurek, Nikolaj S. (2000): „O social'noi istorii kul'turno-istoričeskoj psichologii: Otvet V.G. Meščerjakovu i V.P. Zinčenko.“ In: *Voprosy psichologii*, 6, S. 67-72. Vygotsky, „K voprosu“, S. 375.

werden. In die gleiche Richtung zielte ihre Kritik an schriftlichen Prüfungen in russischer Sprache, denen sich Kinder mit unzureichenden Kenntnissen des Russischen unterziehen mussten. Knjazeva betonte stattdessen den Wert der sprachlichen Vielfalt und der kulturellen Besonderheiten (*svoeobrazie*) und plädierte für einen differenzierteren Ansatz in der Kinderforschung. Statt von einer negativ besetzten Devianz in der Entwicklung der *nacmen*-Kinder zu sprechen, versuchte sie die kulturelle Differenz hervorzuheben und diese positiv zu besetzen.⁴⁷⁴

Die fehlende Einsicht in die Spezifik der Lebensweise udmurtischer Kinder führte Knjazeva auf den Dilettantismus der Lehrer an den udmurtischen Schulen zurück und kämpfte für die Professionalisierung der pädagogischen und aufklärerischen Arbeit in VAO. Im Jahr 1929 organisierte sie eine große ethnographische Expedition durch udmurtische Dörfer, an der bekannte Moskauer Ethnologen und Vertreter der lokalen Intelligenzija teilnahmen; im gleichen Jahr übernahm sie die Herausgeberschaft der Zeitschrift *Aufklärung für Udmurten*, die sie gleich in *Aufklärung in Votokaja Oblast' (Prosveščenie v Votoblasti)* umbenannte. Ab jetzt wurden darin wissenschaftliche Aufsätze von Ärzten, Reflexologen sowie von heimischen Ethnographen und Pädagogen veröffentlicht. Die Vertreter der zwei letztgenannten Berufsgruppen präsentierten sich in ihren Beiträgen als Experten für udmurtische (Kinder-)Kulturen und sprachen sich für neue pädagogische, soziologische und ethnographische Programme zur Erforschung der Lebenswelten der Kinder in VAO aus.

Knjasevas Kritik an der Arbeit des örtlichen pädologischen Labors fiel mit der zunehmenden Popularität des soziogenetischen Ansatzes von Aron Zalkind zusammen, der umweltbedingte Faktoren bei der Entwicklung des Kindes in den Vordergrund stellte. Gegen Ende der 1920er-Jahre übernahm er eine führende Rolle innerhalb der pädologischen Bewegung und wurde nicht müde, die biogenetische Richtung der Pädologie für die Nichteinmischung in den Entwicklungsprozess des

⁴⁷⁴ Zur Unterscheidung von *Differenz* und *Devianz* in der pädologischen Forschung siehe Byford, „Imperial Normativities“, hier insb. S. 71-91.

Kindes und die damit zusammenhängende Verfestigung der Klassen- und Kulturunterschiede zu kritisieren.

III.4.2. Von der Natur zur Kultur:

Vom defektiven Kind zum Erbauer des Sozialismus

III.4.2.a. Die Plastizität des Gehirns

Aron Zalkind, der Begründer der soziogenetischen Richtung der sowjetischen Pädologie, hatte Einwände gegen den biogenetischen Ansatz, weil dieser für eine - „allzu einfache“ - Übertragung der Methoden der Naturwissenschaften auf die Sozialwissenschaften eintrete. In *Hauptfragen der Pädologie (Osnovnye voprosy pedologii)*⁴⁷⁵ kritisierte er die gängigen Methoden der Evaluierung kleiner Kinder: Statt die Potentiale der Kinder des sozialistischen Staates zu fördern, setze die Pädologie auf konservative und diskriminierende Methoden. Dabei richtete Zalkind seine Kritik auf die nicht zufriedenstellende Beobachtungsmethode, die in der bürgerlichen Tradition der passiven Erforschung des Kindes wurzelte. Die sowjetische Pädologie solle aber die Kinder nicht nur passiv beobachten, sondern sie transformieren und auf das Leben in der freien sozialistischen Gesellschaft vorbereiten. Das Experiment, eine beliebte Methode der pädologischen Forschung, könne laut Zalkind seine Versprechungen ebenfalls noch nicht einhalten. Er war der Meinung, dass ein Kind in der künstlichen Situation des pädologischen Experiments sein kreatives Potential nicht zu zeigen vermöge. Ein Intelligenztest in Form eines standardisierten Fragebogens sorge bei einem Kind nur für Verwirrung. Alle bisherigen Versuche, das Experiment „natürlich“ zu gestalten, so Zalkind, hätten noch keinen Erfolg gehabt.

⁴⁷⁵ Zalkind, Aron (1930): *Osnovnye voprosy pedologii*, Moskau, Leningrad, hier zit nach Zalkind, Aron (2001): *Pedologija. Utopija i real'nost'*, hrsg. v. Kirill V. Faradžev, Moskau, S. 19-140.

Die von Zalkind kritisierten Methoden rekurrten ihm zufolge immer wieder auf vorgeschriebene Entwicklungsnormen und Standards, die nichts weiter als Durchschnittswerte seien. Auf solche Standards sollte man jedoch in der Übergangsphase der gesellschaftlichen Transformation verzichten, da sie eine falsche Orientierung an der Vergangenheit begünstigten und nicht dabei helfen würden, die Zukunft zu gestalten. Die anthropometrischen Normen würden sich unter dem Einfluss der sich rasch verändernden Umwelt schnell verändern und die „sozial-schöpferische Entwicklung des Kindes“ deshalb nicht angemessen abbilden.⁴⁷⁶ Dabei würden den Kindern der unterprivilegierten Gruppen einzig aufgrund bestimmter anthropologischer Merkmale Entwicklungsrückstände attestiert, was für diese Kinder zum Verhängnis werde, so Zalkind und weiter:

Muskelkraft, Körperfett, Brustumfang, das Verhältnis der Länge von Armen, Beinen, Rumpf – all diese Merkmale, so physiologisch wichtig sie auch sind, reichen in keinsten Weise aus, um die grundlegenden sozialen und kreativen Entwicklungslinien eines Kindes zu erkennen. Es ist nicht verwunderlich, wenn die begabtesten Kinder allzu oft in der Gruppe der aus anthropometrischer Sicht Zurückgebliebenen landen – auf einer Stufe mit den Halbverrückten. Schuld sind natürlich nicht die Kinder, sondern die fehlerhaften Normen.⁴⁷⁷

Die Normen und Standards intellektueller Entwicklung, die sich aus den Ergebnissen der Testungen ergäben, fand der Pädologe ungenügend für die Messung der dynamischen, komplexen und komplizierten Prozesse des menschlichen Denkens. Die Vereinfachung und Realitätsferne der Tests machten diese uninteressant für Kinder, was oft zu schlechten Ergebnissen führe:

Bei den Tests kommen allzu oft „unaufmerksame“, „vergessliche“, „ungebildete“ usw. Kinder heraus, und zwar nicht, weil dies den tatsächlichen Zustand des Gedächtnisses, der Aufmerksamkeit usw. des Kindes abbildet, sondern schlicht weil das Kind völlig gleichgültig gegenüber dem Test

⁴⁷⁶ Zalkind, *Osnovnye voprosy pedologii*, S. 62.

⁴⁷⁷ „Мышечная сила, количество жира, объем грудной клетки, соотношения длины рук, ног, туловища, – всех этих признаков, как они физиологически ни важны, совершенно недостаточно для уяснения основных путей социально-творческого развития ребенка. Неудивительно, если слишком часто талантливейшие дети оказываются в антропометрически-отставшей группе — наравне с полуидиотами. Виноваты, конечно, не дети, а дефективные стандарты.“ Ebd., S. 54.

eingestellt ist – daher kommt es zu einer Verlangsamung der „zu prüfenden“ Prozesse.⁴⁷⁸

Trotz seiner rigorosen Kritik sah Zalkind in der sowjetischen Pädologie die einzige Disziplin, welche die Psyche der proletarischen Kinder durch die Interaktion im Kollektiv zu „öffnen“ vermöge. Seiner Meinung nach könne eine Veränderung der Umgebung eine komplette Veränderung der Denkweisen über die eigene Person und über die anderen bewirken, gar die sozialen Klassen eliminieren. Nicht die Vererbung, sondern der Reflex bestimme das Denken und Verhalten eines Menschen, behauptete Zalkind, der seine medizinische Ausbildung als Neurologe abgeschlossen hatte. Die Herausbildung und Verfestigung neuer Reflexe erreiche man durch die Veränderung der Lebensbedingungen und eine bewusste Beeinflussung des Verhaltens des betreffenden Menschen. Zugleich verwies Zalkind darauf, dass Kinder über eine weitaus größere Gehirnplastizität verfügen als Erwachsene und dass die Herausbildung neuer Reflexe bei Kindern viel schneller und einfacher geschehe. Auch biologische Hindernisse könnten den Transformationsprozess innerhalb der ‚Kinderbevölkerung‘ und der sozialistischen Gesellschaft insgesamt nicht bremsen:

Es gibt nichts in der Biologie des modernen Massenkindes, was das Tempo der sozialistischen Erziehung der Menschheit verlangsamen könnte, und das Tempo der Erziehung wird dem Tempo des allgemeinen Wachstums des Sozialismus entsprechen und mit letzterem Schritt halten.⁴⁷⁹

Sowjetische Kinder entwickelten sich laut Zalkind „in der Atmosphäre des lebendigen Kinderkollektivs, in einem lebendigen Spiel, in faszinierender Arbeit“. Er war überzeugt, dass dieser kollektivistische Ansatz eine entscheidende Verände-

⁴⁷⁸ „Тесты слишком часто дают ‚невнимательных‘, ‚беспамятных‘, ‚безграмотных‘ и т. д. детей вовсе не потому, что таково истинное состояние памяти, внимания и пр. у ребенка, а лишь вследствие полного равнодушия последнего к тесту, – отсюда и торможения ‚экзаменуемых‘ процессов.“ Ebd., S. 75f.

⁴⁷⁹ „В биологии современного массового ребенка нет тормозов, способных замедлить темп социалистического воспитания человечества, и темп воспитания будет соответствовать темпу общего роста социализма, от последнего не отставая.“ Ebd., S. 82. (Hervorhebung im Original)

rung in der Pädologie und Pädagogik bringen würde. Alternative Experimentalmethoden, die für Kollektive ausgelegt seien, erlaubten es dem Wissenschaftler, die Psyche des Kindes im Rahmen einer dynamischen Interaktion zu untersuchen.

Ausgerechnet in den Übergangsphasen – der Kommunikation und des Spiels mit den Kameraden, der gemeinsamen Suche und des Handelns, der Ermunterung und Anregung liegt der grundlegende sozial-kollektivistische Ansporn für die Kreativität. Dieser weckt immer wieder neue Kreativitätsschichten, und wenn man ihn nicht berücksichtigt, ignoriert man die Basis, von der sich der kindliche Psychismus ernährt.⁴⁸⁰

Laut Zalkind war die Standardisierung der kindlichen Entwicklung ein grober Fehler der sowjetischen Pädologie. Die Kategorisierung der Kinder als ‚schwierig‘, als ‚Desorganisatoren‘ und sogar als ‚moralisch defektiv‘ aufgrund angeblicher Abweichungen vom biologischen oder anthropologischen Durchschnitt beraube jene Schüler, die den Standards nicht entsprächen, des Potentials zur Verbesserung. Diese Standards, die auf dem alten ‚bürgerlichen‘ Prinzip der Generalisierung beruhten, verhinderten die Entwicklung spezifischer Eigenschaften eines Kindes. Zudem seien die in der pädologischen und in der pädagogischen Literatur propagierten Verhaltensnormen für die sowjetischen Kinder ungeeignet, weil sie auf einer bürgerlichen Ethik basierten. Deshalb schlug Zalkind vor, die Formulierung „Abweichung von der Norm“ ganz wegzulassen, solange die neuen ethischen und sozialen Normen nicht klar definiert seien.

Aron Zalkind sah das leitende Prinzip der menschlichen Evolution in der Plastizität des Gehirns. Dank dieser Eigenschaft könne sich der Mensch an die sich ständig verändernde Umwelt anpassen und neue Eigenschaften entwickeln. Die alten Eigenschaften würden nur dann erhalten bleiben, wenn sie für das Überleben notwendig seien. Diejenigen Eigenschaften, die zum Überleben nicht mehr benötigt werden oder es sogar erschweren, würden mit der Zeit verschwinden. Diese Annahme

⁴⁸⁰„Именно в промежуточных этапах - разговора и игры с товарищами, совместных исканий и действий, подбадривания и подзадоривания лежит основной, социальный коллективистический стимул для творчества, пробуждающий все новые и новые творческие пласты, и миновать его - значит игнорировать основную почву, питающую детский психизм.“ Zalkind, Aron (1930): *Voprosy sovetskoj pedagogiki*, ²Moskau, Leningrad, S. 139.

führte Zalkind zu der Überzeugung, dass sich die Menschen in der Sowjetunion radikal verändern würden und sich die sowjetische Gesellschaft schon bald deutlich von der westlichen unterscheiden würde. Kategorien wie Normalität und Anomalität, wie sie die bürgerliche Wissenschaft verwende, würden in der Sowjetunion an Geltung verlieren, weil die der bürgerlichen Gesellschaft eigenen sozialen Probleme verschwinden würden:

Die „Schwierigen“, „Defektiven“, „Trotzigen“, „Aufmüpfigen“ im bürgerlichen System werden im Arbeiterstaat in einfache, normale produktive Schöpfer und Erbauer verwandelt; ihre Kinder sollen im sozialpädagogischen Umfeld dieses Staates auch „einfache“, schöpferische Menschen werden.⁴⁸¹

Der gesellschaftliche Wandel werde zu einem grundlegenden Umdenken in den Wissenschaften vom Kind führen, insbesondere in der Kinderpsychopathologie, behauptete Zalkind und fuhr dann fort:

Mit Ausnahme einiger weniger tatsächlich allgemeinbiologisch beeinträchtigter Fälle wird sich die Mehrheit derjenigen, die das Etikett „pädo-psychopathisch“ tragen, nach dieser Revision unter den wertvollsten, völlig gesunden Erbauern einer neuen Gesellschaft wiederfinden, einer wirklich gesunden Gesellschaft zum ersten Mal in der Geschichte der Menschheit.⁴⁸²

Die angekündigte Genesung der Gesellschaft werde dazu führen, dass sich die Zahl der Anormalen in der Sowjetunion künftig auf eine vernachlässigbare Größe reduziere. All diejenigen, die nicht zu dieser Minderheit zählten, könnten und müssten (sic) den Aufbau des Sozialismus betreiben. Zalkinds ‚schöne, neue Welt‘ kennt keine Kompromisse und ist bar jeglicher Differenzierung, wie man sie noch bei Blonskij vorfindet. Während im biogenetischen Ansatz gerade die Unterschiede in der Vererbung, Ernährung und gesundheitlichen Verfassung der Kinder eine große

⁴⁸¹ „Трудные‘, ‚дефективные‘, ‚забастовщики‘, ‚бунтари‘ в буржуазном строе – превращаются в легких, нормальных производственных творцов и строителей – в трудовом государстве: ‚легкими‘, творцами должны сделаться и дети их в социально педагогической среде этого государства.“ Ebd., S. 156.

⁴⁸² „За исключением меньшинства случаев действительно общебиологически пораженных, большинство обладателей педо-психопатических ярлыков, при этом пересмотре, окажется в числе ценнейших, вполне здоровых строителей нового общества, впервые за историю человечества действительно здорового общества.“ Ebd.

Rolle spielten, teilte der soziogenetische Ansatz diese Faktoren pauschal in schwerwiegende und nicht schwerwiegende ein.

Wie man sieht, bemühte sich Zalkind um einen Neubeginn für die sowjetische Kindheitsforschung und entwickelte dabei einen Begriffsapparat, der den Konzepten der Normalität und der Anomalie neue Konnotationen verleihen sollte. Der asyndetischen Reihe typischer Definitionen des Anormalen, die zu Zalkinds Zeit verwendet wurden (die „Schwierigen“, „Defektiven“, „Ausständigen“, „Aufmüpfigen“), wird eine ‚Normalitätsreihe‘ gegenübergestellt. In dieser steht dem schwierigen ein „leichtes“ (in der Bedeutung von „gut“, „umgänglich“) und „normales“ Individuum gegenüber, ein „produktiver Schöpfer und Erbauer – in einem Staat der Arbeit“.⁴⁸³ Das Normale wird hier nicht an einer mathematisch errechneten Norm oder an katalogisierten biologischen Kriterien gemessen, sondern an der Fähigkeit des jeweiligen Individuums zur produktiven Arbeit im Arbeiterstaat. Biologisch bedingte pathologische Fälle kommen in Zalkinds Buch gar nicht vor, weil sie von klinischen Spezialisten behandelt werden sollten. Stattdessen richtete er seine eigene und die Aufmerksamkeit des Lesers auf diejenige Mehrheit, die nach seiner Meinung zu Unrecht als pathologisch gebrandmarkt wurde. Die Ursache für diese falsche Beurteilung sah Zalkind in der Natur der bürgerlichen Wissenschaft, die sich in den Dienst des Kapitalismus und nicht des Menschen stelle.

Die Einteilung in Schwierige und Nicht-Schwierige richtete sich vor allem danach, wie leicht sich das Kind den sozialen und pädagogischen Vorschriften unterwerfen konnte, die die bürgerliche Ordnung schützten. Unter diesem Gesichtspunkt wurde das Unbequeme, das Unerwünschte und das Schwierige allzu leicht der Gruppe der Fehlerhaften und Schwierigen zugeordnet, so dass sich in dieser Gruppe alles befand, was sich nicht einfügen konnte.⁴⁸⁴

Die bürgerliche Ordnung könne nur deshalb dauerhaft eine solche Wirkung entfalten, weil die bürgerlich-pädagogischen Vorschriften es ihr ermöglichten. In den

⁴⁸³„производственных творцов и строителей - в трудовом государстве.“ Ebd.

⁴⁸⁴„Разделение на трудных и нетрудных, в основном, руководилось признаком той легкости, с которой поддавался, подчинялся ребенок социальным и педагогическим предписаниям, охраняющим буржуазный строй. Неудобные, неугодные, трудно податливые с этой, охранной, точки зрения слишком легко включались в группу дефективных, трудных, благодаря чему в этой группе и оказалось много совсем неподходящего материала.“ Ebd., S. 157.

sowjetischen Kindereinrichtungen sollten sie außer Kraft gesetzt werden. Zalkind zufolge beschäftigten sich die bürgerliche Pädologie und Pädagogik vor allem mit zwei Problemgruppen: einerseits Kindern, die für die gesellschaftliche Ordnung gefährlich seien („Kinder[n], die in grober Weise sozial unverträglich sind“), andererseits aber auch mit jenen anderen Kindern, die zwar zu den Günstlingen des Systems gehörten (den „Kinder[n] reicher Familien“) und in teuren heilpädagogischen Einrichtungen untergebracht und untersucht würden, ihrer Familie jedoch zu unbequem seien. Die Masse der Kinder gehöre jedoch zu den „pädagogisch Unbequemen“, die oft „dumme“, ‚zurückgebliebene‘, ‚unaufmerksame‘, ‚nervöse“ Kinder genannt werden.⁴⁸⁵ Zalkinds pädologische Strategie sah vor, die „pädagogisch Unbequemen“ ins Zentrum der Untersuchung zu rücken und sie durch die pädagogische Einwirkung zu normalisieren.

Außerdem wollte Zalkind die Kategorien abschaffen, mit denen bürgerliche Wissenschaftler Normabweichungen benennen. Deshalb schlug er vor, bei der Beurteilung des kindlichen Verhaltens stattdessen vor allem drei Eigenschaften zu beachten: a) die Emotionalität; b) die Fähigkeit zur Selbststeuerung (bzw. ‚Selbstorganisation‘) und c) die Fähigkeit zur Zielsetzung. In der Entfaltung dieser Eigenschaften beim Kind läge die eigentliche Aufgabe des Erziehers: „Ein emotional reiches, gut organisiertes und stark motiviertes Kind ist die Aufgabe unserer Erziehung.“ In dem Verdikt über diejenigen Kinder, die über diese Eigenschaften nicht verfügen, versteckt sich Zalkinds Definition des Anormalen: „Diejenigen Kinder, die dieser Trias (ganz oder teilweise) nicht gerecht werden, bezeichnen wir als ‚schwierige Kinder‘.“⁴⁸⁶

⁴⁸⁵ Ebd.

⁴⁸⁶ „Эмоционально богатый, хорошо организованный, ярко целеустремленный ребенок – вот что является задачей нашего воспитания.“ „Неудовлетворяющие этой ‚триаде‘ (в целом, или в частях) – вот кто является, по-нашему, ‚трудными детьми‘.“ Ebd., S. 163.

Diese Definition des Begriffs der Normalitätsabweichung basierte auf den neurobiologischen Kenntnissen der Zeit und auf den Grundsätzen der damals sehr populären Energielehre.⁴⁸⁷ Zalkind ging davon aus, dass Kinder über verschiedene energetische Ressourcen verfügen, die sie unterschiedlich nutzen. Manche Kinder haben dem zufolge eine stärker ausgeprägte Emotionalität, die in überbordender Energie ihren Ausdruck findet. Sollte bei solchen Kindern die Fähigkeit zur Selbstregulation nicht ausreichen, ist Zalkind zufolge die Gefahr sehr groß, dass sie „auf die schiefe Bahn geraten“ – ein Vorgang, der von einem erfahrenen Pädagogen korrigiert werden könne. Daher schlug er vor, diese Kinder als „vorübergehend entgleist“ zu bezeichnen. Eine geschickte Umschaltung der Energie bei solchen Kindern würde zur Heilung und Normalisierung ihres Verhaltens führen: „Umerziehen, ‚heilen‘ – bedeutet, diese Aktivität von einem schädlichen auf einen nützlichen Pfad zu bringen, diese Energie umzulenken. In der Natur eines solchen Kindes gibt es keine Hindernisse für solche therapeutischen Verschiebungen.“⁴⁸⁸

Nach Zalkinds Auffassung erfolgt die Umschaltung der Energie durch einen Wechsel der Aktivitäten, die wiederum durch die Umwelt eines Kindes bedingt seien. Eine „gesunde“ Umwelt sei laut Zalkind in einer pädagogischen Einrichtung anzutreffen, die als Arbeiterkommune organisiert sei und die moralischen Werte der Arbeiterklasse verinnerlicht habe. Eine solche Kommune verfüge über Disziplinierungsinstrumente, die zur Umschaltung der Energien benötigt würden. Der sowjetische Pädologe oder Pädagoge solle die erhöhte Emotionalität und das energische Potential seiner Zöglinge berücksichtigen und diese Energie nicht unterdrücken, sondern in die „richtige Bahn“ lenken können. Ein wichtiges Instrument der pädagogischen Einwirkung waren Zalkind zufolge vor allem Formen des kollektiven Zusammenlebens, die zur Selbstdisziplinierung der Mitglieder einer Gruppe führen sollten. Kinder mit divergierenden Charakteranlagen sollten ihm

⁴⁸⁷ Zur Popularität der Energiekonzeptes aus historischer und zeithistorischer Perspektive siehe Gronau, Barbara (2012): *Szenarien der Energie: Zur Ästhetik und Wissenschaft des Immateriellen*, Bielefeld.

⁴⁸⁸ „Перевоспитать, ‚вылечить‘ – значит переместить эту активность с вредного на полезный путь, переключить эту энергию. В природе такого ребенка нет препятствий к подобным оздоравливающим переключениям.“ Zalkind, Aron (1930): *Osnovnye voprosy pedologii*, Moskau, S. 165.

zufolge in einer Gruppe zusammengebracht werden, damit sie sich gegenseitig beeinflussen könnten. Als förderlich bezeichnete er die Zusammenkunft von „verschlossenen“ mit „aufgeregten“ Kindern, die einander anspornen bzw. zurückhalten würden. Dabei sollten weitere Maßnahmen die Energie der ‚Aufgeregten‘ zusätzlich regulieren helfen:

Übermäßige Emotionalität sollte auch einem geschickten und vorsichtigen freundlichen Spott unterzogen werden (in Gedichten, Zeichnungen, Theaterstücken); Es ist ein spezielles, organisierendes Training nötig, eine Ausbildung der emotionalen Sphäre, eine Erziehung inmitten besonders hartnäckiger Hindernisse: eine systematische Gymnastik, eine Gewöhnung an Schmerz und Kälte (ohne Schreien oder Grimassen).⁴⁸⁹

Die empfohlene Abhärtung und Abstumpfung des Nervensystems zum Zweck der Abschwächung der „überbordenden“ Energien schloss Maßnahmen ein, die man aus heutiger Sicht sogar als Schikanen bezeichnen würde und die bis zum psychischen und physischen Terror reichten. Die Beziehungen zwischen den Zöglingen untereinander und zwischen Zöglingen und Erziehern, die Zalkind für die sowjetischen pädagogischen Einrichtungen visionierte und wissenschaftlich legitimierte, sollten den Machtstrukturen des Straflagersystems oder der Armee ähneln. Die Macht der Älteren über die Jüngeren, im Russischen *dedovščina* genannt, wird in Zalkinds pädagogischem Traktat explizit thematisiert und legitimiert:

Die Neuankömmlinge sollten in erster Linie von anderen Kindern betreut werden, die bereits umerzogen wurden, am besten von Kindern mit einer noch schwierigeren Vorgeschichte. Die Schaffung einer solchen Kerngruppe von Kindern und ihre langfristige Bindung an die Einrichtung als pädagogische „Kaderschule“ ist eine Grundvoraussetzung für alle pädagogischen Erfolge. Die Neuankömmlinge sollten den Erzieher nur von der Seite, als lenkende, regulierende Instanz wahrnehmen, nicht mehr: diese Kinder erwarten oft

⁴⁸⁹„Избыточная через край, эмоциональность должна также подвергаться умелому и осторожному товарищескому осмеянию (в стихах, в рисунках, пьеске); Нужна специальная, организующая тренировка, закалка эмоциональной сферы, воспитание среди специальных стойких тормозов: систематизированная гимнастика, приучение к боли, к холоду (без крика, без гримас).“ Ebd., S. 188.

verstärkt Gewalt ihnen gegenüber seitens der Erwachsenen, gegenüber Kindern sind sie vertrauensvoller⁴⁹⁰

Kinder, bei denen diese Instrumente der Umerziehung wirkungslos blieben, sollten aus der Einrichtung zunächst temporär ausgeschlossen und bei ausbleibender Besserung entlassen werden. Die „besonders schwierigen“ Kinder sollten in „speziellen“ Einrichtungen mit den gleichen Methoden wie die „normalen“ Kinder behandelt und erzogen werden. Allerdings sollten diese Methoden dort in „konzentrierter Form“ angewandt werden, eine Vorgehensweise, die Zalkind zufolge wiederum zu deren Weiterentwicklung beitragen würde:

Gerade ihr (der „Sonderpädagogik“) wird es zum ersten Mal gelingen, an besonders schwierigen Fällen tatsächlich sensible und plausible Forschungsmethoden in Bezug auf das „Kind im Allgemeinen“ zu entwickeln. Ihr wird es vor allen anderen Bereichen der Pädagogik gelingen, einen äußerst erfolgreichen, praktischen, pädagogischen Ansatz für die Kindererziehung im Allgemeinen herauszubilden: Gerade ihr, weil in ihr alle grundlegenden und auch die schmerzhaftesten Fragen der Erziehung – jeder Erziehung, nicht nur der schwierigen Erziehung – verschärft und verdichtet sind. Ein gesundes Kind lässt sich nur durch ein Kind, das aus dem Trott herausgerissen wurde, verstehen, denn in diesem Kind spitzt sich das ganze Problem der Gesundheit von Kindern am stärksten zu. Die moderne Pädagogik kann nur durch eine Revolution in der Sonderpädagogik wirklich revolutioniert.⁴⁹¹

⁴⁹⁰ „Вновь пребывающие дети должны, в первую голову, включиться в оздоровляющую обработку их другими, уже перевоспитавшимися ребятами, - лучше всего, с наиболее тяжелым стажем в прошлом; создание такого детского ядра и даже длительное удержание его в детучреждении, как основного воспитательного кадра, является главной предпосылкой всех педагогических успехов. Воспитателя новички должны чувствовать лишь сбоку, как направляющую, регулирующую силу, — и только: у этих детей обострено ожидание насилия по отношению к ним со стороны взрослых, к детям они доверчивее.“ Ebd., S. 189.

⁴⁹¹ „Именно ей (,трудной педагогике‘) удастся впервые, на особо трудном материале, построить, действительно, чуткие и правдоподобные методы исследования ,ребенка вообще‘ именно ей, раньше других областей педагогики, удастся осуществить наиболее продуктивный практический, воспитательский подход к детству вообще: именно ей, так как в ней заостряются и сгущаются все основные, самые большие вопросы воспитания, - всякого воспитания, не только трудного. [...] Разгадать здорового ребенка можно лишь через ребенка, выбитого из колеи, так как именно в этом ребенке вся проблема детского здоровья максимально заострена. Современная педагогика воистину революционизируется лишь при помощи революции в педагогике трудного детства.“ Ebd., S. 198.

Die ersehnte wissenschaftliche Revolution erhoffte sich Zalkind nicht etwa von einem Transfer der Methoden der Naturwissenschaften in die Sozialwissenschaften, sondern von einer Optimierung der Disziplinarmethoden, die im Rahmen geschlossener pädagogischer Einrichtungen erprobt und weiterentwickelt werden sollten. Die Disziplinarmethoden, auf die er verwies, standen zudem im Gegensatz zu dem individualisierenden Ansatz, den Blonskij und viele andere Pädologen und Reformpädagogen propagierten. Zalkind sah vor allem in der gegenseitigen Einwirkung der Mitglieder eines Kollektivs aufeinander, ganz im Geiste der Zeit, einen Quell zu deren „Gesundung“.

III.4.2.b. Die Kollektivpädagogik und der kollektive Körper

Zalkind hat in seiner pädologischen Theorie immer wieder auf die große Bedeutung einer gründlichen Analyse des kollektiven Umfelds verwiesen, in dem ein Kind aufwächst. Damit folgt er einem allgemeinen Trend in den sowjetischen Sozialwissenschaften der späten 1920er und der 1930er-Jahre. Die Katalogisierung und Regulierung der sowjetischen Bevölkerung wurden in diesen Jahren primär auf der Basis der Klassen-, und nicht etwa der Rassenzugehörigkeit der betreffenden Menschen vorgenommen. Eine Kindheit in einer Gruppe, die der sozialistische Staat als ideologisch feindlich einstufte, bedeutete dieser Theorie zufolge noch nicht automatisch, dass die betreffenden Bürger als organisch kontaminiert und unreformierbar eingestuft wurden. Vielmehr waren die sowjetischen Soziologen und Ideologen der Meinung, dass die Arbeit der Gesundung diene, dass sie das Individuum verändern und seine Eingliederung in das sozialistische Kollektiv der Arbeiter ermöglichen könne. Mithilfe von Fragebögen wurden autobiographische Daten über als „feindliche Elemente“ eingestufte Individuen erhoben. Auf dieser Basis erfolgte dann deren Aufteilung in „korrigierbare“ und „nicht-korrigierbare“ Feinde der sozialistischen Gesellschaft.⁴⁹² Dabei wurde angenommen, dass es keine

⁴⁹² Vgl. Holquist, Peter (2003): „State Violence as Technique: The Logic of Violence in Soviet Totalitarianism.“ In: Amir Weiner (Hg.): *Landscaping the Human Garden: Twentieth-Century Population Management in a Comparative Framework*, Stanford. S. 19-45, hier S. 42.

„geborenen Kriminellen“ gebe, dass aber eine starke Beeinflussung seitens einer Sozialismus-„feindlichen“ Umgebung einen Menschen so tief prägen könne, dass eine Korrektur seiner „feindlichen“ Einstellung zum sowjetischen Staat nicht mehr möglich sei. Die Identifizierung eines Menschen als Volksfeind führte entweder zu seiner Verbannung in ein Arbeitslager oder – sofern es sich um ein „nicht-korrigierbares“ Individuum handelte –, zu dessen Eliminierung. Die Kinder solcher „Volksfeinde“ wurden aus den Familien herausgenommen und in die Waisenhäuser des NKVD (*Narodnyy komissariat vnutrennich del*) (*Volkskommissariat der Inneren Angelegenheiten*) eingewiesen. In solchen Waisenhäusern lebten neben Waisen und den Kindern der ‚Volksfeinde‘ auch vernachlässigte und verhaltensauffällige Kinder, die oft eine Vorgeschichte als „*besprizorniki*“ („Unbeaufsichtigte“) und Kriminelle hatten. Tatsächlich waren Aron Zalkinds Empfehlungen vielfach von den Praktiken inspiriert, die bei der Erziehung dieser Kinder Anwendung fanden.

Eine genauere Anweisung zur kollektivistischen Erziehung in solchen Waisenhäusern und Kinderkolonien findet sich in den Arbeiten von Anton Makarenko (1888–1939), der die im Militär üblichen Praktiken und Techniken der gegenseitigen Überwachung in die sowjetische Pädagogik integrierte.⁴⁹³ Makarenko, ein vehementer Kritiker der Pädologie, leitete von 1920 bis 1928 eine Kolonie für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Seine pädagogischen Erfahrungen verarbeitete er im *Pädagogischen Poem* (1935)⁴⁹⁴, einem einflussreichen Bildungsroman der sowjetischen Literatur. Sowohl in diesem Roman als auch in diversen Aufsätzen, aber auch in persönlichen Auftritten kritisierte er die pädologische Methode der Beobachtung und Untersuchung als viel zu passiv. Die mit diesem Verfahren einhergehende Typisierung der Kinder sei im Übrigen sogar rassistisch. Die Logik der pädologischen Arbeit bestand nach Makarenko darin, die Kinder individuell zu untersuchen und sie dann in „geistig Zurückgebliebene, sozial

⁴⁹³ Vgl. Kharkhordin, Oleg (1999): *The Collective and the Individual in Russia: A Study of Practices*, Berkeley, Los Angeles. Hier insb. Kap. 3: *A „Technology of No Mercy“: The Collective as an Object of Knowledge and Action*, S. 75-122.

⁴⁹⁴ Makarenko, Anton (1935): *Pedagogičeskaja poëma*, Moskau.

Verwahrloste, Delinquenten, Straffällige usw.“⁴⁹⁵ einzuteilen. Anschließend würden sie dann typenspezifisch und nicht etwa nach einer universellen Erziehungsmethode pädagogisch betreut. Dieses ganze Erziehungskonzept stelle die Pädologie in eine Reihe mit den „faschistischen“ und den Degenerationstheorien, die der Idee des „geborenen Verbrechers“ anhängen:

Von dort ist es nicht weit bis zur faschistischen Theorie, die besagt, dass es geistige Unterschiede zwischen den Rassen gibt, dass unterschiedliche Rassen für unterschiedliche Schicksale prädestiniert sind. [...] Diese Theorie steht der Theorie von Lombroso nahe, der behauptete, dass manche Menschen mit einer kriminellen Neigung geboren werden. Die Pädologie konnte ja letztlich nur zu dem Schluss kommen, dass in der menschlichen Natur, im Kind selbst, im biologischen Bild seiner Persönlichkeit und seines Charakters solche Unterschiede, solche Besonderheiten begründet liegen, dass sie zu besonderen, individuellen Methoden für seine Erziehung führen müssen.⁴⁹⁶

Makarenko schlug deshalb vor, von der Pädologie Abstand zu nehmen und sich bei der Erziehung der jungen Generation sowjetischer Menschen von einer neuen pädagogischen Logik leiten zu lassen:

Wir müssen uns darüber im Klaren sein, was den neuen Menschen ausmacht, welche Eigenschaften dieser Mensch haben muss, wie sein Charakter, seine Überzeugungen, seine Bildung, seine Arbeitsfähigkeit, seine Leistungsfähigkeit beschaffen sein müssen, wir müssen alles wissen, was unseren neuen sozialistischen, kommunistischen Menschen auszeichnet. Wenn wir das wissen und wahrhaftige Pädagogen sind, müssen wir uns bemühen, alle Menschen, alle Kinder so nahe wie möglich an unserem kommunistischen Ideal zu erziehen. Hier muss unsere praktische Pädagogik ansetzen. Sie muss von unseren politischen Bedürfnissen ausgehen, und zwar dialektisch. Sie muss nicht nur von den Bedürfnissen der Gegenwart ausgehen,

⁴⁹⁵„Педологи нашли очень много групп детей и умственно отсталых, и социально запущенных, и трудных детей, и правонарушителей и т. д.“ Makarenko, Anton (1986): „Chudožestvennaja literatura o vospitanii detej [1938].“ In: A. S. Makarenko: *Pedagogičeskie sočinenija v 8-mi tomach*, hrsg. v. Michail I. Kondakov u.a., Bd. 7, Moskau, S. 26-50, hier S. 28.

⁴⁹⁶„Отсюда очень недалеко до чисто фашистской теории, утверждающей, что между расами существуют умственные различия, что отдельным расам предопределены и отдельные судьбы. [...] Эта теория близка к теории Ломброзо, который утверждал, что люди рождаются с преступными наклонностями. Педология, в конце концов, только и могла прийти к такому заключению, что в самой человеческой натуре, в самом ребенке, в биологической картине его личности и характера заключаются такие различия, такие особенности, которые должны привести и к особым, отдельным методам для его воспитания.“ Ebd., S. 28f.

sondern von den Bedürfnissen unseres sozialistischen Aufbaus, von den Bedürfnissen einer kommunistischen Gesellschaft.⁴⁹⁷

Makarenkos pädagogische Ziele und Methoden waren in der Tat viel stärker als diejenigen der Pädologen der Logik der marxistischen Wissenschaft verpflichtet. Während die Pädologen den Ist-Zustand des Kindes untersuchten, stellte Makarenkos Pädagogik eine Projektion in die Zukunft dar. Diese Zukunft herbeizuführen, war nach seiner Überzeugung die Aufgabe des Pädagogen und des Literaten: „Die sowjetische Literatur sollte nicht nur das Geschehen widerspiegeln. In jedem Wort muss eine Projektion des morgigen Tages enthalten sein, ein Aufruf zu einem neuen Tag, ein Beweis seiner Geburt. Sie ist der Pfadfinder der Zukunft.“⁴⁹⁸ Die Definition der pädagogischen Ziele, d.h. des Ideals des Neuen Menschen, oblag der Literatur. Wie die Romanciers des ausgehenden 19. Jahrhunderts zeichneten die sowjetischen Literaten Bilder des Neuen Menschen, die dann zu Zielvorgaben für die Erziehung wurden. Makarenko erklärte bei einem Auftritt am 21.04.1937 die Mechanismen der Kindeserziehung durch die Literatur und die literarischen Typen, die er in der damaligen schönggeistigen Literatur vorfand.⁴⁹⁹ Die „Ingenieure der Menschenseelen“⁵⁰⁰, wie Stalin die Literaten nannte, erstellten die normativen Bilder der Neuen Menschheit, die den Durchschnittsmenschen der normalisierend wirkenden Pädologie verdrängten. Makarenkos normative Pädagogik, die auf Erziehung durch Literatur und Arbeit basierte, wurde schon bald nach seinem Tod im Jahr 1940 kanonisiert.⁵⁰¹

⁴⁹⁷ Ebd. S. 29.

⁴⁹⁸ „Советская литература должна не только отражать то, что происходит. В каждом ее слове должна заключаться проекция завтрашнего дня, призыв к нему, доказательство его рождения. Она – разведчик будущего.“ Makarenko, Anton (1986): „Literatura i obščestvo [1939].“ In: A. S. Makarenko: *Pedagogičeskie sočinenija v 8-mi tomach*, hrsg. v. Michail I. Kondakov u.a., Bd. 7, Moskau, S. 208-210, hier S. 209.

⁴⁹⁹ Makarenko, „Chudožestvennaja literatura“, S. 27, 31-42. Zur Rolle der Kinderliteratur in der sowjetischen Kultur und in der Pädagogik siehe Balina, Marina (2008): *Russian children's literature and culture*, New York; Marinelli-König, Gertraud (2007): *Russische Kinderliteratur in der Sowjetunion der Jahre 1920–1930*, München.

⁵⁰⁰ Zur Geschichte des Ausdrucks siehe Ronen, Omry (1997): „Inženery čelovečeskich duš: istorija izrečenija.“ In: *Lotmanovskij sbornik*, 2, S. 393-400.

⁵⁰¹ Krüger-Potratz, Marianne, Hillig, Götz (1988): „Vtoroe roždenie' A. S. Makarenko: Opyt rekonstrukcii processa kanonizacii ego kak pedagoga (1939–1941 gg.).“ In: *Cahiers du monde russe et soviétique*, 29 (2), S. 209-241.

Die literarischen Imaginationen wurden durch die Bilder der glücklichen Kindheit auf den Paraden und Massenfesten bekräftigt. Seit 1935–1936 verbreitete sich zudem durch die Massenmedien ein Bild von Stalin mit dem burjatischen⁵⁰² Mädchen Gelja Markizova auf dem Arm und der Überschrift „Glückliche Kindheit“.⁵⁰³ Die ikonenhaften Darstellungen des „Vaters der Völker“ mit der kleinen Burjatin waren oft auf den sportlichen Veranstaltungen zu sehen (Vgl. Abb. 3 und 4). Die Kinder nationaler Minderheiten wurden mithilfe solcher massenwirksamen Darstellungen in das Familienbild gesunder und glücklicher sowjetischer Kinder eingeschrieben. Der kollektive Körper setzte sich, so die Botschaft der Bilder, aus den unterschiedlich gebauten Körpern und Gesichtern zusammen, denen es aber an nichts fehlte und die zusammen eine gesunde und glückliche Einheit bildeten. Der Slogan „Danke, Kamerad Stalin für unsere glückliche Kindheit!“ in Verbindung mit dem Bild von Gelja wurde im politischen Diskurs der damaligen Zeit verankert⁵⁰⁴ und das Glückliche als Gefühls- und Lebensnorm für alle Kinder der Sowjetunion angeordnet.

⁵⁰² Burjaten sind eine mongolische Ethnie in Sibirien.

⁵⁰³ Eine der ersten Darstellungen erschien in der *Pravda* am 29.06.1936 neben dem Artikel „Glückliche Kindheit“ („Ščastlivoe detstvo“). Siehe dazu Kelly, Catriona (2005): „Riding the Magic Carpet: Children and Leader Cult in the Stalin Era.“ In: *The Slavic and East European Journal*, 49 (2), *Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms*, S. 199-224.

⁵⁰⁴ Serov, Vadim E. (2005): *Slovar' krylatych slov i vyraženiij*, Moskau, S. 721.



Abbildung 3: Ballettstück „Danke dem Vaterland für unsere glückliche Kindheit“.
06.05.1937. Stadt Kostroma (Ausschnitt)
Quelle: <https://kostromka.ru/zontikov/stalin/30.php>



Abbildung 4: Banner mit Gelja Markizova auf einer Athletenparade (Ausschnitt)
Quelle: <https://www.thevoicemag.ru/lifestyle/society/selfi-so-staliny-m-kak-devochka-s-fotografirovavshis-s-vozhdem-stala-sirotoy/>

III.5. Das Verbot der Pädologie: 1936

„Auf den Willen unserer Partei hin wurde die Pädologie ausgelöscht.“⁵⁰⁵ konstatierte Makarenko 1938 bei einem Auftritt vor Gewerkschaftern in Moskau, zwei Jahre nach dem Verbot der Pädologie durch einen Beschluss der Partei und ein Jahr vor seinem eigenen Tod. So scharf Makarenko die Pädologie kritisierte, so gering war wahrscheinlich doch das Gewicht seiner Stimme bei dieser Entscheidung der Parteispitze. Die genauen Gründe für die Entscheidung bleiben ungeklärt. Die Protokolle der wissenschaftlichen Versammlungen der Pädologen zeigen jedoch, dass all ihre Bemühungen, in ihren eigenen Reihen Einheit und ideologische Konformität durchzusetzen, ohne Erfolg blieben. Lebendige wissenschaftliche Debatten, die sich gegen Mitte 1920er-Jahre entzündet hatten, degenerierten gegen Ende der Dekade zu Streitigkeiten und gegenseitigen Anschuldigungen. Das war zum großen Teil dem allgemeinen politischen Klima geschuldet, das sich seit ca. 1928 rapide zu verschlechtern begann.

Das Misstrauen Stalins gegen die Intellektuellen wuchs stetig und manifestierte sich in Gestalt von Repressalien, die zu Beginn der 1930er-Jahre einen systematischen Charakter annahmen. Im Schachty-Prozess im Sommer 1928 wurden 53 technische Spezialisten des Verrates an der Sowjetunion angeklagt. Dieser erste Schauprozess leitete eine Welle von massiven Repressalien gegen ‚Volksfeinde‘ ein, die besonders oft unter den Vertretern der Intelligenzija ausgemacht wurden. Die Schauprozesse hatten direkte Auswirkungen auf das Leben vieler Wissenschaftler, die um ihre Forschungsprojekte, Arbeitsaufträge und gar ihr Leben fürchten mussten. Unter diesen Umständen änderte sich der Ton der wissenschaftlichen Auseinandersetzungen entscheidend: Entflammten die Debatten zuvor überwiegend aufgrund divergierender wissenschaftlicher Positionen, waren sie seit den späten 1920er-Jahren immer öfter das Ergebnis von Anpassungs- und Überlebensstrategien. Die militante Rhetorik, die sich in den 1920er-Jahren im wissenschaftlichen Kontext

⁵⁰⁵ „Волей нашей партии уничтожена педология.“ Makarenko, „Chudožestvennaja literatura“, S. 28.

meistens gegen externe Feinde richtete, dominierte seit 1930 immer öfter auch in den eigenen Kreisen.⁵⁰⁶

Der ideologische Streit um die methodologischen Grundsätze des wissenschaftlichen Marxismus fand seinen symbolischen Ausdruck auch in dem Titel der ideologischen Kampagne „Krieg an zwei Fronten“, die im Frühjahr 1930 als Kritik gegen Abram Deborin, den Hauptredakteur der führenden philosophischen Zeitschrift *Unter dem Banner des Marxismus* begann.⁵⁰⁷ Deborin gelang es 1929, die ‚Mechanizisten‘ (u. a. A. K. Timirjazev und N. I. Bucharin) wegen eines angeblich falschen Verständnisses der Dialektik in Misskredit zu bringen und die wichtigsten akademischen Stellen im Bereich Philosophie mit eigenen Parteigängern zu besetzen. Die Deborinisten warfen den Mechanizisten vor, die Erscheinungen höherer Ordnung (organische Materie) auf solche der niederen Ordnung (anorganische Materie) zurückzuführen. Eine konkurrierende Gruppe aus dem *Institut der Roten Professur (Institut Krasnoj Professury)* kämpfte gleichzeitig um die Vormachtstellung im Bereich der akademischen Philosophie und beschuldigte Deborin, die Kritik am ‚Mechanismus‘ viel zu abstrakt zu führen und die dialektische Entwicklung formalistisch und getrennt von der Leninschen philosophischen Auffassung zu interpretieren. Im September 1930 verlor Deborin seinen Einfluss und konnte der Opposition nicht mehr standhalten. Im Dezember 1930 bekannte sich auch Stalin selbst auf einer Sitzung des *Instituts der Roten Professur* zu einer anti-deborinistischen Haltung und bezeichnete Deborins Lehre als „menschewisierenden Idealismus“. In seiner Rede erklärte er nun offiziell den „Krieg an zwei Fronten“ in der Philosophie für eröffnet, „ganz so, wie die Partei ihn auf sozialem und politischem Gebiet gegen die Rechts- und Linksabweichung führte“.⁵⁰⁸ Zudem rief Stalin in seiner Rede dazu auf, an der Weiterentwicklung von Lenins philosophischem Erbe zu arbeiten und die Kluft, die sich unter dem Einfluss der bürgerlichen Wissenschaften zwischen Theorie und Praxis aufgetan habe, zu

⁵⁰⁶ Vgl. Krementsov, Nikolai (1997): *Stalinist Science*, Princeton, S. 28.

⁵⁰⁷ Als Antwort auf die Kritik veröffentlichte Deborin mit neun weiteren Kollegen ein Verteidigungsplädoyer: Deborin A. u.a. (1930): „O bor’be na dva fronta v filosofii.“ In: *PZM*, S. 139-149.

⁵⁰⁸ Wetter, *Der dialektische Materialismus*, S. 158.

überwinden. Am 15. März 1931 wurde ein Beschluss des ZK der VKP(b) gefasst, der als Startschuss für die Verfolgung der Psychologen in der UdSSR gesehen wird. Der Beschluss folgte auf die Resolution des Präsidiums der *Kommunistischen Akademie*, die nach dem Vortrag „Zur Lage an der naturwissenschaftlichen Front“ verabschiedet wurde, den ihre Mitglieder S. Schmidt und A. Maksimov hielten. Im fünften Punkt dieser Resolution führte das Präsidium die ‚Missstände‘ in den Natur- und Sozialwissenschaften auf, die es dringend aufzudecken und zu überwinden gelte:

Im Kampf für die Modernisierung der Wissenschaft auf der Grundlage der marxistisch-leninistischen Methodik ist es wichtig, alle Arten von pseudomarxistischen Strömungen wie jene von Kornilov oder Bechterev in der Psychologie, von Serebrovsky in der Biologie und eine Reihe von Tendenzen in anderen Bereichen der Wissenschaft zu entlarven, die eine Form der Anpassung an den Marxismus-Leninismus unter den Bedingungen der Diktatur des Proletariats darstellen, in Wirklichkeit aber den Druck des Klassenfeindes auf die Ideologie des Proletariats abbilden.⁵⁰⁹

Die Kampagne „Krieg an zwei Fronten“ fing als philosophische Diskussion an, umfasste jedoch bald alle wissenschaftlichen Disziplinen. Natur-, Sozial- und Geisteswissenschaftler kämpften gegen Menschewisten und Idealisten in ihren eigenen Reihen. Die psychologischen Fächer waren in dieser Hinsicht keine Ausnahme. Eine der führenden Fachzeitschriften publizierte 1931 einen Aufsatz, in dem die Loyalität zur Partei und die Einhaltung der neuen Parteilinie gleich im Titel herausgestellt wurden.⁵¹⁰ Trotz aller Selbstkritik und des forcierten Kampfes gegen

⁵⁰⁹ „В борьбе за реконструкцию науки на основах марксистско-ленинской методологии важное значение приобретает разоблачение всякого рода псевдомарксистских течений типа корниловщины, бехтеревщины в психологии, Серебровского в биологии и ряда направлений в других областях науки, представляющих форму приспособления к марксизму-ленинизму в условиях диктатуры пролетариата, по существу отображающих напор классового врага на идеологию пролетариата.“ *Kommunističeskaja Akademija: asociacija institutov estestvoznanija* (1931): „Rezoljucija prezidijuma Kommunističeskoj Akademii sovmestno s Asociacijej estestvoznanija Komakademii i estestvennym otdeleniem IKPFiE po dokladu O. Ju. Šmidta i sodokladu A. Maksimova ‚O položenii na fronte estestvoznanija‘.“ In: *Za povorot na fronte estestvoznanija: Diskussija na zasedanijach Prezidijuma Komakademii 23.XII 1930 g.–6.I 1931 g.*, Moskau, Leningrad, S. 78.

⁵¹⁰ Maljarov V. (1931): „Vul’garnyj Materializm i Idealizm pod vyveskoj Dialektičeskogo Materializma.“ In: *Psichologija*, 4 (1), S. 150-159.

„marxistische Entstellungen“ in den eigenen Reihen wurden die Attacken auf die Psychologie, Pädologie und Psychotechnik seit 1931 zu einer ernsthaften Belastung und Überlebensprobe, welche die Pädologie und Psychotechnik nicht überstehen sollten.

Im Frühjahr 1931 erschien in der Zeitschrift *Pädologie* ein vernichtender Aufsatz des Psychologen Michail Feofanov, in dem er die Arbeiten des Leningrader Pädologen und Bechtereve-Schülers Michail Basov als mechanizistisch und eklektizistisch kritisierte. Ende März 1931 fand am *Leningrader Pädagogischen Herzen Institut* eine Diskussion statt, in der Basovs pädologische Arbeit von seinen Kollegen und seinen eigenen Doktoranden wegen Kleinbürgerlichkeit, Formalismus und eines menschenverachtenden Idealismus sowie wegen des angeblichen Versagens der Pädologie vor den „konkreten Aufgaben des Aufbaus des Sozialismus“ verurteilt wurde.⁵¹¹ Nach der Diskussion am *Herzen Institut* erbat Basov seine Überstellung in die Leningrader Werkzeugmaschinenfabrik. Seine „sozialistische Dienstreise“ war jedoch nur von kurzer Dauer: Nach knapp einem halben Jahr starb er infolge einer Blutvergiftung.

Am 5. Juni 1931 reichte ein anderer Schüler Bechterevs, Professor Adrian Sergeevič Griboedov, einen Antrag ein, in dem er mehrere pädologische Fehler eingestand:

Ich halte es für meine Pflicht, Ihnen mitzuteilen, dass ich die Kritik an meinen wissenschaftlichen Arbeiten auf dem Gebiet der Defektologie annehme. [...] Ich erkenne als meinen größten Fehler an, dass ich die Theorien und Methoden der bourgeoisen Wissenschaftler, allen voran der deutschen und amerikanischen (beispielsweise Stern, Terman, Thorndike, Binet usw.), ohne ausreichende marxistisch-leninistische methodologische Kritik übernommen habe. [...] Ich habe meine Sicht auf das Verhältnis zwischen sozialen und biologischen Faktoren in Bezug auf ihren Einfluss auf die Bildung der menschlichen Persönlichkeit grundlegend geändert und erkenne die Vorherrschaft der sozialen Faktoren, die das Wesen einer Person und ihr Verhalten ausmachen, voll und ganz an. Mittlerweile vertrete ich diese Idee immer und überall mit Nachdruck. Anders kann es gar nicht sein, seitdem mir

⁵¹¹ Kapustin V. I. u.a. (1932): *V bor'be za marksistsko-leninskuju pedologiju. Diskussija po rabotam prof. M. Ja. Basova 25–29 marta 1931 g.*, Moskau, Leningrad.

die ganze Bedeutung der marxistisch-leninistischen Lehre klar geworden ist und ich mich ihr angeschlossen habe.⁵¹²

Auch weitere führende Pädologen – wie Blonskij, Vygotskij und Arjamov – wurden des Idealismus, des Biologismus oder des Mechanizismus beschuldigt. Die Anfeindungen gegen Aron Zalkind und den Freudismus, den er früher vertreten hatte, wurden erneut aufgerollt. Als Herausgeber der Zeitschrift *Pädologie* wandte sich Zalkind in der ersten Ausgabe 1931 an seine Kollegen mit dem dringenden Appell zu einer marxistischen Revision der Pädologie und zur Selbstkritik. Daraufhin erschien im Frühjahr der ideologische Aufsatz „Politische Entstellungen in der Pädologie“ von Petr Leventuev.⁵¹³ Aber der Prozess der Vernichtung der Pädologie war jetzt nicht mehr aufzuhalten. Im August 1931 wurde der „Von der Grund- und Mittelschule“ betitelte Beschluss der Partei verkündet. In dem Beschluss wurden die ‚linkische‘ Theorie des Absterbens der Schule und alle damit verbundenen Schulexperimente der 1920er-Jahre kritisiert. Die Pädologen erlebten im Zusammenhang mit diesem Beschluss eine weitere Welle der Kritik vonseiten der Pädagogen. Auch die Herausgeber der Zeitschrift *Pädologie* reagierten auf den Beschluss und übten auf den Seiten des folgenden Hefts Selbstkritik. Darüber hinaus zeigten sie Wege auf, wie die Pädologie die von der Partei neu definierten Aufgaben an der sowjetischen Schule lösen könnte.

Im Herbst 1931 veröffentlichte die Zeitschrift *Proletarische Revolution* Stalins programmatischen Brief an die Redaktion, in dem er den Trotzismus als „die Avantgarde der konterrevolutionären Bourgeoisie“ bezeichnete und auf die

⁵¹² „Считаю своим долгом сообщить, что признаю критику моих научных трудов в области дефектологии [...] Признаю своей крупной ошибкой принятие без достаточной марксистско-ленинской методологической критики теорий и методов буржуазных ученых, главным образом, германских и американских (например, Штерна, Термена, Торндайка, Бине и др.) [...] Я значительно изменил свое воззрение на соотношение социальных и биологических факторов в их влиянии на формирование личности человека и всецело признаю примат социальных факторов, создающих сущность человека и его поведения и уже настойчиво провожу всюду и всегда эту мысль. Иначе и быть не может с того времени, как для меня вскрылось все значение и как мною было воспринято марксистско-ленинское учение.“ Griboedov, Adrian S. (1931): „Zajavlenie s priznaniem svoich ošibok.“ In: Bestand des Archivs SPb ARAN, f. 805, op. 2, d. 17.

⁵¹³ Leventuev, Petr I. (1931): „Političeskie izvraščeniya v pedologii.“ In: *Pedologija*, 3, S. 63-67.

dringende Notwendigkeit des verstärkten Kampfes gegen alle Erscheinungsformen des Trotzismus hinwies.⁵¹⁴ Einer der Hauptstreitpunkte zwischen Trotzki und Stalin bestand in der Frage der Möglichkeit einer Realisierung des Sozialismus in (nur) einem Land. Trotzki war der Ansicht, dass die Revolution auch in anderen Ländern siegreich sein müsse, um in der Sowjetunion bestehen zu können. Stalin behauptete dagegen, dass sich der Sozialismus auch allein in Russland realisieren lasse. Trotzki's Zweifel an dem Erfolg des Aufbaus des Sozialismus in Russland wurde als Zweifel an den Fähigkeiten der sowjetischen Menschen und als Akzeptanz ihrer Abhängigkeit vom Westen dargestellt. Nach der Veröffentlichung von Stalins Brief in der *Proletarskaja Revoljucija* begann in den Medien eine Kampagne der Überhöhung des russischen Volkes. Alle Forschungen, in denen die moralischen, intellektuellen oder physischen Qualitäten sowjetischer Menschen in Frage gestellt wurden, wurden fortan als ‚trotzkistisch‘ abgestempelt.

Die Abgrenzung der Psychologen vom Trotzismus erfolgte bald nach dem Erscheinen des Stalin-Briefes. Die Zeitschrift *Pädologie* publizierte kurz darauf den Leitartikel „Stalins Brief und die methodologische Wachsamkeit an der pädologischen Front“, in dem sich die Pädologen in Selbstkritik übten und eine neue methodologische Ausrichtung ankündigten.⁵¹⁵ Diese Selbstkasteiung war jedoch nicht besonders effektiv. In der Zeitschrift *Psychologie* erschien wiederum in der ersten Ausgabe des Jahres 1932 der Aufsatz „Wie Trotzki und Kautsky den Marxismus in Fragen der Psychologie revidieren“⁵¹⁶. Darin behaupteten die Autoren, dass Trotzki und Kautsky die Bedeutung der Arbeit für die Hominisation des Menschen negierten und das Proletariat für faul hielten. Aron Zalkind wurde in dem Text wegen seiner Synthese von Reflexologie und Psychoanalyse kritisiert und als Anhänger der Ideen von Trotzki und Kautsky dargestellt.

⁵¹⁴ Stalin, Iosif (1932): „O nekotorych voprosach istorii bol'shevizma (Pis'mo v redakciju žurnala Proletarskaja revoljucija).“ In: *Sovetskaja Justicija*, 1, ot 10.01.1932, S. 1-6, hier S. 5.

⁵¹⁵ Redakcija (1931): „Pis'mo t. Stalina i metodologičeskaja bditel'nost' na pedologičeskom fronte.“ In: *Pedologija*, 5-6, S. 1f.

⁵¹⁶ Šemjakin, F.; Geršonovič, L. (1932): „Kak Trockij i Kauckij revizujut marksizm v voprosach psihologii.“ In: *Psichologija*, 1-2, S. 3-37.

Während der Kampf gegen den Trotzismus als ein Kampf gegen die „linkische Abweichung“ hingestellt wurde, begann nach dem 15. Parteitag (im Dezember 1927) auch der Kampf gegen die sogenannten „Rechtsopportunisten“ mit Bucharin an der Spitze. Für die Wissenschaften, insbesondere für die Sozialwissenschaften, bedeutete diese Wende, dass man sich von Bucharins prominent gewordener „Gleichgewichtstheorie“ distanzieren musste. Ein enger Mitarbeiter Zalkinds, Stepan Moložavyj, stützte sich auf Bucharins Doktrin bei der Formulierung seiner eigenen Verhaltenstheorie. Die Herausbildung bestimmter Verhaltensmuster bei einem Individuum interpretierte er als Prozess der Anpassung an die Umwelt zu Zwecken der Gleichgewichtsherstellung zwischen der Umwelt und dem Organismus. In seinen späteren Arbeiten verzichtete er auf die Verwendung des Begriffs ‚Anpassung‘ und gestand seine rechtsopportunistische Abweichung ein. In einer Herbstausgabe der *Pädologie* (1931) schrieb er über seine eigenen Fehler, die er wegen einer falschen Einschätzung der Gleichgewichtstheorie und der Überbewertung der Umweltfaktoren für die Entwicklung des Individuums begangen habe: „Umso grober waren unsere Versuche, die vielfältigen und kreativen Beziehungen zwischen der sozialen Umwelt und dem Individuum in einen rudimentären Prozess der Anpassung und das sozial schädliche Prinzip des Gleichgewichts zu zwingen.“⁵¹⁷ Moložavyjs Geständnis erfolgte zur gleichen Zeit, als Bucharin sich auf einer Sitzung des Politbüros von seiner Gleichgewichtstheorie lossagte.

In der letzten Ausgabe der *Pädologie* des Jahres 1931 erschien unter der Rubrik *Tribüne* ein Beitrag, der beinahe alle vorherigen Arbeiten der Pädologen als ideologisch und methodologisch falsch verwarf und der von zehn Autoren, inklusive des Chefredakteurs Aron Zalkind, unterzeichnet war. Diese Ausgabe der *Pädologie* wurde zur letzten unter Zalkinds redaktioneller Leitung. Bald darauf verlor er seine leitende Position am *Moskauer Psychologischen Institut* und wurde seines Postens

⁵¹⁷„Тем грубее были наши попытки втиснуть богатые и творческие взаимоотношения социальной среды и индивида в элементарный процесс приспособления и в социально вредный принцип уравнивания.“ Moložavyj, Stepan S. (1931): „K diskussii na pedologičeskom fronte.“ In: *Pedologija*, 4, S. 28-36, hier S. 32.

als Hauptredakteur der Zeitschrift *Pädologie* enthoben. Unter der Leitung seiner früheren stellvertretenden Redakteurin R. G. Vilenkina existierte die Zeitschrift daraufhin noch ein Jahr, in welchem die Pädologen ununterbrochen Selbstkritik übten und nach einem ideologisch konformen Kurs suchten.

Nach der Schließung der führenden pädologischen Zeitschrift und der Entlassung Zalkinds von seinen Posten war allerdings das Ende der pädologischen Kinderforschung noch nicht beschlossen. In den Jahren 1933 bis 1936 setzten die Pädologen ihre Arbeit weiterhin fort, führten Intelligenztests durch und übernahmen 1935 auf Beschluss des *Narkompros* die Aufgabe der Auslese der Schüler für die erste Klasse.⁵¹⁸

Der Erlass des Dekrets „Von pädologischen Entstellungen im Narkompros“⁵¹⁹ vom 04.07.1936 kam für viele unerwartet. Aus seinem Inhalt ließ sich nichts Neues entnehmen, was zuvor in der Diskussion 1931/32 noch nicht da gewesen wäre. Zum einen wiesen die Autoren des Beschlusses auf ‚Entstellungen‘ im System der Schulleitung hin. Der Fehler des *Narkompros* bestehe darin, dass die Leitungs- und Erziehungsfunktionen an die Pädologen übertragen worden seien, wodurch die Rolle und die Verantwortung der Pädagogen im Bildungsprozess geschwächt werde. Dies „führte unausweichlich zum Verlust der Kontrolle über die Verwaltung der Schulen und fügte dem Fortschritt der sowjetischen Schulen insgesamt Schaden zu“. Der Schaden, von dem in dem Beschluss gesprochen wird, beschränkte sich nicht auf die fehlerhafte Besetzung der Schulleitung durch die Pädologen: „Dieser Schaden verschlimmerte sich zusätzlich durch den Charakter und die Methodologie der pädologischen Arbeit an der Schule.“ Die pädologische Praxis sei auf die Durchführung „pseudo-wissenschaftlicher Experimente“ reduziert, deren enorme Anzahl völlig ungerechtfertigt sei. Der einzige Zweck dieser Experimente, den die Autoren des Beschlusses erkennen konnten, war „ein Maximum an negativen Einflüssen und pathologischen Entstellungen beim Schüler selbst, seinen Eltern,

⁵¹⁸ GARF, f. 2306, op.69, d. 2232, l.2, zit. nach Balašov, *Pedologija v Rossii*, S. 168.

⁵¹⁹ „O pedologičeskich izvraščenijach v sisteme Narkomprosov (04.07. 1936)“: <https://istmat.org/node/18393>. (abgerufen am 22.07.2022).

Verwandten, Vorfahren und der sozialen Umwelt zu finden und als nächstes, einen Vorwand zu finden, um Schüler aus dem normalen Schulkollektiv zu entfernen“. Das System der pädologischen Untersuchung wurde als Kinderquälerei beschrieben, die weder den Aufgaben der sowjetischen Schule noch dem „gesunden Menschenverstand“ entspreche. Statt der Schule und dem Aufbau des Sozialismus zu dienen, kategorisierten die Pädologen viele Kinder als „geistig unterentwickelt, defektiv und ‚schwierig‘“, um sie später auf Förderschulen und Klassen für schwierige oder geistig zurückgebliebene Kinder zu verteilen. Dabei seien die meisten Schüler in den Förderschulen ganz normale Kinder gewesen, die eigentlich wieder auf eine normale Schule hätten gehen sollen. Aus theoretischer Sicht widerspreche das pädologische Hauptgesetz – das Gesetz der fatalistischen Determinierung kindlicher Entwicklung durch biologische und soziale Faktoren – den Grundsätzen des Marxismus und der Praxis des sozialistischen Aufbaus.

Die Kritik an der Pädologie in dem Beschluss war weder neu noch aufschlussreich für ein Verständnis der Gründe für das plötzliche Verbot der ganzen Kinderforschungsbewegung im Jahr 1936. Wider Erwarten folgten dem Beschluss keine unmittelbaren Repressionen, was ihn nur umso mysteriöser erscheinen ließ. Vermutungen, die sowohl von den Zeitgenossen als auch von Historikern der Pädologie bis heute angestellt werden, reichen von persönlichen Beleidigungen höherer Funktionäre bis zu einem größeren politischen Komplott, das die Versetzung oder gar Eliminierung einer mit der pädologischen Bewegung verbundenen politischen Figur, womöglich Nadežda Krupskajas oder Nikolaj Bucharins, zum Ziel hatte.⁵²⁰

⁵²⁰ Kurek, *Istorija likvidacii*, S. 114.

Fazit

Die Genese der Vorstellungen von kindlicher ‚Normalität‘ vollzog sich vor dem Hintergrund der normativen Wende in den Wissenschaften vom Menschen. In Russland setzte diese Wende im 19. Jahrhundert ein: Die Fortschritte in einzelnen wissenschaftlichen Disziplinen und das sozial-politische Klima nach den Großen Reformen begünstigten tiefgreifende Veränderungen des Menschenbildes. Die Kindheitsforschung, welche die Rolle einer autoritativen Instanz in Fragen der richtigen Kindererziehung zu übernehmen begann, entwickelte sich verstärkt zu Anfang des 20. Jahrhunderts. Ihre Autorität schöpften die Wissenschaftler unter anderem aus der Realisierung des wissenschaftlichen Tugendkatalogs, der ihre Objektivität und Neutralität garantieren sollte.

Die ‚Normalität des Kindes‘ wurde von den ersten, meistens medizinisch gebildeten Kindheitsforschern, in Übereinstimmung mit dem biomedizinischen Prinzip der Normativität, als ein gesunder Zustand des Organismus und in Abgrenzung vom Pathologischen definiert. Als Vertreter weiterer Disziplinen das Feld der Kindheitsforschung betraten, wurde die Wissenschaft vom Kind zu einer interdisziplinären empirisch-experimentellen Forschungsrichtung und erhielt einen neuen Namen: Pädologie.

Die wissenschaftsgläubige frühsowjetische Regierung setzte zunächst große Hoffnungen auf die Pädologie, die sie in den Dienst der sozialen Transformation und der sozialen Kontrolle stellen wollte, und integrierte sie in den eigenen Verwaltungsapparat. Die Kindheitsforscher entfalteten in kurzer Zeit eine rege Tätigkeit und sammelten empirische Daten über die Kinder des Landes. Dadurch konnte die Formulierung normativer Vorstellungen vom Kind nicht mehr ausschließlich durch medizinische Diagnosen, sondern auch durch statistische Verfahren und durch den Vergleich von Kontrollgruppen durchgeführt werden.

Bald zeigte sich, dass die wissenschaftlichen Ansätze der Pädologie den Bemühungen der Regierung zur Herstellung der neuen sozialen Ordnung zuwiderliefen. Die deskriptiven Normen entfalteten eine normative Wirkung und erzeugten Ängste bezüglich der Kinder im kriegsgebeutelten und ethnisch wie

kulturell sehr heterogenem Land. Zwei Kategorien – ‚verhaltensauffällige‘ Kinder und die Kinder ethnischer Minderheiten – bereiteten den praktizierenden und forschenden Pädologen besonders große Sorgen. Abweichendes Verhalten schien durch den Einsatz der therapeutischen Maßnahmen, die zum Grundstock der Pädologie gehörten, nur in geringem Maße korrigierbar zu sein. Dagegen erzielten die Arbeitskolonien für Jugendliche mit ihrer Pädagogik, die auf militärischer Disziplin und gegenseitiger Überwachung der Kolonisten gründeten, (scheinbar) bessere Erfolge. Teilweise begannen die Pädologen, diese Verfahren der Umerziehung in ihr eigenes theoretische Werk zu integrieren.

Die Kinder der nationalen Minderheiten (*nacmen*) stellten aus Sicht der Pädologen einen weiteren Problemfall dar, weil sie die vorgegebenen Normen physiologischer und psychologischer Entwicklung oft unterschritten und damit als ‚defektiv‘ galten. Die normbildenden Verfahren zur Erschaffung des ‚normalen‘ Kindes im multinationalen Staat mit regional sehr unterschiedlichen Gesellschaftsformen stellte eine große Herausforderung für die Kindheitsforschung dar. Mehrere Versuche der Überwindung des Gefälles zwischen ethnischen Gruppen wurden sowohl von den Pädologen als auch von den Vertretern der lokalen Eliten unternommen. Letztere kommentierten die Methoden der Forschung kritisch und ‚korrigierten‘ die schwach ausfallenden Ergebnisse, die sich bei der standardmäßigen Anwendung der Tests zur Prüfung der physischen Fitness und mentalen Leistung der *nacmen*-Kinder zeigten. Die lokalen ethnischen Eliten, deren Selbstverständnis sich in den 1920er-Jahren zu stärken begann, bemühten sich darum, nicht die Devianz, sondern die positiv konnotierten Unterschiede der Kinder ethnischer Gruppen hervorzuheben. Eine solche Betonung der Differenz, die potenziell zu einer identitätsstiftenden Kategorie werden konnte, bedrohte jedoch die Homogenität der sozialen Ordnung, die von der kommunistischen Regierung angestrebt wurde. Die Pädologie befand sich somit in der Sackgasse: Die ‚Defektivität‘ der *nacmen*-Kinder konnte nicht überwunden werden, ohne den immer totalitärer werdenden Staat in seiner Grundordnung zu bedrohen.

Die erbitterten Machtkämpfe unter den Mitgliedern der Parteispitze führten seit dem Ende der 1920er-Jahre zu Repressionen, welche sich verstärkt auf die Vertreter

der Intelligenzija richteten. Die Pädologie war seit 1931 zunehmender Kritik ausgesetzt und wurde am 4. Juli 1936 durch einen Erlass der Partei verboten. Viele Pädologen mussten ihre Forschungen einstellen und das Sammeln sowie das Publizieren von Daten zur kindlichen Entwicklung wurde stark eingeschränkt. Das für die Pädologie so wichtige liberale Regierungsprinzip des Normalismus, das auf Transparenz basierte und die massenwirksame Abbildung der realitätsnahen sozialen Verhältnisse voraussetzte, wurde so außer Kraft gesetzt, bevor es Wirkung zeigen konnte.

In den 1930er-Jahren – und insbesondere nach 1936 – änderte sich der Umgang mit ‚Normalität‘ und ‚Abweichung‘ in der kindlichen Entwicklung. Auf der institutionellen Ebene wurden die meisten Fördereinrichtungen für ‚schwierige‘ Kinder noch im Laufe des Jahres 1936 geschlossen. Kinder mit schwerwiegenden physischen oder psychischen Beeinträchtigungen wurden weiterhin als ‚defektiv‘ bezeichnet und in Krankenhäusern behandelt, aber ihre Zahl reduzierte sich drastisch. Für Kinder mit weniger schweren Erkrankungen gab es keine Sonderschulen und Sonderklassen mehr. Ihre Unfähigkeit, am allgemeinen Unterricht erfolgreich teilzunehmen, wurde zumeist als Unlust interpretiert, am Aufbau des Sozialismus mitzuarbeiten. Die Korrektur von Verhaltensabweichungen erfolgte nicht mehr in Krankenhäusern oder Sanatorien, sondern in den Arbeitskommunen. Für die Kinder der ethnischen Minderheiten wurde ab 1938 der verpflichtende Unterricht der russischen Sprache eingeführt, was zur Russifizierung der Bevölkerung und der Nivellierung der kulturellen Differenzen führen sollte.⁵²¹ Die neue Normalität wurde von oben erschaffen und bestätigte den Triumph des Kommunismus über die ‚Natur des Menschen‘. Die Pädologie, unter den Sowjets als eine Wissenschaft über den ‚Umbau‘ des Menschen konzipiert, verlor ihre praktische Notwendigkeit und die ideologische Legitimität.

⁵²¹ Vgl. Blitstein, Peter A. (2001): „Nation-Building or Russification? Obligatory Russian Instruction in the Soviet Non-Russian School, 1938–1953.“ In: Ronald Grigor Suny/Terry Martin (Hg.) *A State of Nations: Empire and Nation-Making in the Age of Lenin and Stalin*, Oxford, S. 253-274.

Ich habe in der vorliegenden Arbeit am Beispiel der angewandten Kindheitsforschung in Russland aufgezeigt, wie regulative Praktiken zur Erziehung der Kinderbevölkerung im wissenschaftlichen Diskurs erzeugt wurden und Eingang in den Staatsapparat der Sowjetunion fanden. Während der Kindheitsforschung im Russischen Reich kaum Aufmerksamkeit seitens der Regierung geschenkt wurde, entstanden gleichwohl die Voraussetzungen, Wissenschaft relativ unabhängig zu betreiben. Die Sowjets, die sich mit viel Elan an die Aufgabe der sozialen Transformation wagten, wurden von den Ideen der Pädologen ergriffen. Als sich zeigte, dass die wissenschaftlichen Praktiken der Pädologie ein sehr heterogenes Bild der Gesellschaft erzeugten, konnten dieses Bild und die Pädologie nicht lange geduldet werden. Nach dem Verbot der Pädologie wurden die differenzierenden Elemente der Normalisierung aufgegeben und die homogenisierenden Elemente beibehalten, wie z. B. die Normierung durch gegenseitige Beobachtung oder Einübung bestimmter Verhaltensmuster.

Die Unvereinbarkeit der Pädologie mit dem stalinistischen Regime liegt, so meine Schlussfolgerung, darin, dass sie mit ihren Ansätzen der gesellschaftlichen Regulierung differenzierend wirkte. Die deskriptiven Normen, die von der pädologischen Theorie und Praxis ausgingen und zu Orientierungswerten für die Erziehung von Kindern werden sollten, stellten ein konkurrierendes und daher unerwünschtes Wertesystem dar. Von den Pädologen, welche die kindesbezogenen Normen produzierten und diese in Schulen, Kliniken, Kinderhäusern einsetzten, ging eine ideologische Gefahr aus. Mit dem Verbot der Pädologie wurde insbesondere das Durchsickern konkurrierenden Gedankenguts, welches den Grundsätzen des Marxismus-Leninismus widersprach, unterbunden. Auch wenn Russland sich im Zuge der Modernisierung zu keiner Normalisierungsgesellschaft im Foucaultschen Sinne entwickelte, waren die Tendenzen zur Verwissenschaftlichung des Sozialen und Normalisierung der Gesellschaft in den 1920er-Jahren durchaus vorhanden.

Literaturverzeichnis

Werke ohne Autor

- o.V. (1896): *Pamjati Konstantina Dmitrieviča Ušinskogo*, Sankt Petersburg.
- o.V. (1908): „Usoveršenstvovanie ličnosti.“ In: *Illjustrirovannoe priloženie k gazete „Novoe Vremja“*, 11515, S. 8-10.
- o.V. (1914): „Vsestoronnee znakomstvo s čelovekom, kak predmetom vospitanija.“ In: Barskov Jakov L. u. a. *Pedagogičeskij muzej voenno-učebnych zavedenij 1864–1914*, Sankt Petersburg.
- o.V. (1936): „Ščastlivoe detstvo.“ In: *Pravda*, 29.06.1936, S. 1.
- o.V. (1938): „O dolžnostjach čeloveka i graždanina [1783].“ In: *Chrestomatija po istorii pedagogiki*, hrsg. v. Nikolaj A. Želvakov, Bd. 4 (1), S. 170-176.
- o.V. (1994): *Domostroj* [ca. m. 16. Jh.], hrsg. v. Kolesov, Vladimir u.a., Sankt Petersburg.

Rechtsquellen (chronologisch) und demographische Quellen

- „Vysočajše utverždennyj doklad Akademii Chudožestv Glavnogo Direktora General-Poručika Beckogo. O vospitanii junošestva oboego pola.“ In: *Polnoe Sobranie Zakonov Rossijskoj Imperii*, 1. Ausgabe, Nr. 12.103 vom 22.03.1764, S. 668-672. http://www.nlr.ru/e-res/law_r/search.php.
(abgerufen am 22.07.2022)
- Vysočajšij manifest Ob usoveršenstvovanii gosudarstvennogo porjadka (Oktobermanifest)*(18.10.1905),
<https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/35000>.
(abgerufen am 22.07.2022)
- Imennoj vysočajšij ukaz pravitel'stvujuščemu senatu o vremennyh pravilach ob obščestvach i sojuzach* (04.03.1906),
<https://constitution.garant.ru/history/act1600-1918/5205>.
(abgerufen am 22.07.2022)
- Dekret Soveta Narodnych Kommissarov RSFSR o Narodnom komissariate zdravoochranenija RSFSR (18.07.1918). In: *Stanovleine i razvitie zdravoochranenija v pervye gody sovetskoj vlasti 1917–1924 gg.: Sbornik dokumentov i materialov*, hrsg. v. M. I. Barsukov u.a., Moskau, 1966, S. 92-94.

Postanovlenie Soveta Narodnyh Komissarov RSFSR ob učrezhdenii Soveta zaščity detej (04.01.1919). In: *Stanovleine i razvitie zdravoochranenija v pervye gody sovetskoj vlasti 1917–1924 gg.: Sbornik dokumentov i materialov*, hrsg. v. M. I. Barsukov u.a., Moskau, 1966, S. 141-142.

Postanovlenie Soveta Narodnyh Komissarov. O soglasovanii funkcij Narodnyh Komissariatov Prosveščeniya i Zdravoochranenija v dele vospitanija i ochrany zdorov'ja defektivnyh detej. In: *Sobranie uzakonenij i rasporjazenij pravitel'stva za 1919 g.*, hrsg. von Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR, Bd. 1, Moskau, 1943, S. 807.

Dekret Soveta Narodnyh Komissarov. Položenie ob ochrane zdorov'ja podrostkov i detej RSFSR (15.09.1921).“ In: *Sobranie uzakonenij i rasporjazenij pravitel'stva za 1921 g.*, hrsg. von Upravlenie delami Sovnarkoma SSSR, Bd. 2, Moskau, 1944, S. 817-819.

Dekret SNK RSFSR „O detskoj social'noj inspekcii“ (23.09.1921)
[<http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=ESU;n=17216#08997424811222137>] (abgerufen am 22.07.2022)

Rezoljucija prezidiuma Kommunističeskoj Akademii sovместno s Asociaciej estestvoznaniya Komakademii i estestvennym otdeleniem IKPFiE po dokladu O. Ju. Šmidta i sodokladu A. Maksimova ,O položenii na fronte estestvoznaniya' (1931). In: *Za povorot na fronte estestvoznaniya: Diskussija na zasedanijach Prezidiuma Komakademii 23.XII 1930 g.–6.I 1931 g.*, Moskau, Leningrad, S. 78.

O pedologičeskich izvraščenijach v sisteme Narkomprosov (04.07. 1936),
[<https://istmat.org/node/18393>] (abgerufen am 22.07.2022)

Vsesojuznaja perepis' naselenija 1926 goda. Nacional'nyj sostav naselenija po respublikam SSSR,
[http://www.demoscope.ru/weekly/ssp/ussr_nac_26.php?reg=1] (abgerufen am 22.07.2022)

Lexika

Brockhaus Enzyklopädie, www.brockhaus.de (abgerufen am 22.07.2022)

Larousse, www.larousse.fr (abgerufen am 22.07.2022)

Oxford English Dictionary, www.oed.com (abgerufen am 22.07.2022)

Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried (Hg.) (1984): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, Darmstadt.

Cheveši, Marija A. (2004): *Tolkovyj slovar' ideologičeskich i političeskich terminov sovetskogo perioda*, Moskau.

Serov, Vadim E. (2005): *Slovar' krylatych slov i vyraženij*, Moskau, 2005.

Abbildungen

Abbildung 1: Experimentalsituation im Psycho-Pädologischen Institut.

Quelle: o.V., „Usoveršenstvovanie ličnosti“, S. 10.

Abbildung 2: „Sternchen“-Diagramm.

Quelle: Lazurskij, *Estestvenno-Ėksperimental'nye schemy*, S. 52.

Abbildung 3: Balletstück „Danke dem Vaterland für unsere glückliche Kindheit!“
06.05.1937. Stadt Kostroma

Quelle: <https://kostromka.ru/zontikov/stalin/30.php>

Abbildung 4: Banner mit Gelja Markizova auf einer Athletenparade

Quelle: <https://www.thevoicemag.ru/lifestyle/society/selfi-so-stalinym-kak-devochka-sfotografirovavshis-s-vozhdem-stala-sirotoy/>

Literatur und Quellen

Abele, Andrea A. (2000): „Das Experiment in der Psychologie.“ In: Günther Wanke (Hg.) *Über das Experiment. Vier Vorträge*, Erlangen-Nürnberg, S. 33-46.

Adamowsky, Natascha (2014): „Das Dunkle ist mehr als die Abwesenheit von Licht: Zum Eigensinn des Anormalen.“ In: *BEHEMOTH – A Journal on Civilisation: Das Andere der Ordnung*, 7(1), S. 70-83.

Akimenko, Marina A., Šereševskij, Avgust M. (2002): *Istorija instituta imeni V.M. Bechtereva na dokumental'nych materialach*, Teil 1, Sankt Petersburg.

Alferov, A. D. (1897): *Pirogov, kak pedagog-administrator*, Moskau.

Anweiler, Oskar (1978): *Geschichte der Schule und Pädagogik in Russland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära*, Berlin.

- Arendt, Hannah (1993): *Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass*, München, Zürich.
- Ariès, Philippe (1960): *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris.
- Arjamov, Ivan (1926): „Biogenetičeskij zakon i ego primenenie v pedagogike.“ In: *Vestnik prosveščeniya*, 1, S. 82-97.
- Arjamov, Ivan A. (1925): *Osnovy Refleksologii*, Moskau.
- Arjamov, Ivan A. (1926): „Konstitucija (stroenie tela) i povedenie rebenka.“ In: *Vestnik prosveščeniya*, 4, S. 107-118.
- Arjamov, Ivan A. (1926): *Refleksologija i pedagogika*, Moskau.
- Artemov, Vladimir A. (1929): *Detskaja eksperimental'naja psihologija: Škol'nyj vozrast*, Moskau, Leningrad.
- Arutjunova, M. A. (2012): „Jazykovaja politika i status ruskogo jazyka v SSSR i gosudarstvach postsovetskogo prostranstva.“ In: *Vestn. Mosk. un-ta. Ser. 25. Meždunarodnye otnošenija i mirovaja politika*, 1, S. 155-178.
- Balašov, Evgenij M. (2012): *Pedologija v Rossii v pervoj treći XX veka*, Sankt Petersburg.
- Balina, Marina (2008): *Russian children's literature and culture*, New York.
- Basov, Michail (1975): „Metodika psihologičeskich nabljudenij nad det'mi [1924].“ In: *Izbrannye psihologičeskie proizvedeniya*, hrsg. v. Vladimir Mjasiščev u.a., S. 27-189, Moskau.
- Bauer, Raymond A. (1955): *Der Neue Mensch in der sowjetischen Psychologie*, Bad Nauheim.
- Bechtereč, Vladimir M. (1908): „Ob ob"ektivnom issledovanii detskoj psihiki.“ In: *Vestnik psihologii, kriminal'noi antropologii i gipnoza*, 1, 4-17.
- Bechtereč, Vladimir M. (1908): „Voprosy vyroždenija i bor'ba s nim.“ In: *Obozrenie psichiatrii, nevrologii i eksperimental'noj psihologii*, 9, S. 518.
- Bechtereč, Vladimir M. (1909): *Ob"ektivnoe issledovanie nervno-psichičeskoj sfery v mladenčeskom vozraste*, Sankt Petersburg;
- Bechtereč, Vladimir M. (1909): *Voprosy vospitanija v vozraste pervogo detstva. V svjazi s postanovkoju ego v pedologičeskom institute*, Sankt Petersburg.
- Bechtereč, Vladimir M. (1910): *Voprosy obščestvennogo vospitanija*, Moskau.
- Bechtereč, Vladimir M. (1912): *Ob"ektivno-psihologičeskij metod v primenenii k izučeniju prestupnosti*, Sankt Petersburg.

- Bechterev, Vladimir M. (1914): *Das Verbrechertum im Lichte der objektiven Psychologie*, Wiesbaden.
- Bechterev, Vladimir M. (1991): *Ob"ektivnaja psihologija [1907–1910]*, hrsg. v. Vera Kol'cova u.a., Sankt Petersburg.
- Bechterev, Vladimir M. (1881): *Opyt kliničeskogo issledovanija temperatury pri nekotorych formach duševnyh zabolevanij*, Sankt Petersburg, MMA, Diss.
- Beer, Daniel (2008): *Renovating Russia: The Human Sciences and the Fate of Liberal Modernity, 1880–1930*, New York.
- Blitstein, Peter A. (2001): „Nation-Building or Russification? Obligatory Russian Instruction in the Soviet Non-Russian School, 1938–1953.“ In: Ronald Grigor Suny, Terry Martin (Hg.) *A State of Nations: Empire and Nation-Making in the Age of Lenin and Stalin*, Oxford, S. 253-274.
- Blonskij, Pavel P. (1919): „Neobchodima ne tol'ko reforma školy, no i reforma nauki.“ In: *Narodnoe prosveščenie*, 11-12, S. 7-13.
- Blonskij, Pavel P. (1920): *Reforma nauki*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1921): „Marksizm kak metod rešenija pedagogičeskich problem.“ In: *Narodnoe prosveščenie*, 21-22, S. 8-10.
- Blonskij, Pavel P. (1924): *Pedagogika*, ⁶Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1925): *Novye programmy GUSa i učitel'*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1925): *Pedologija*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1927): *Psihologičeskie očerki*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (Hg.) (1927): *Pedologija i škola*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1929): *Trudnye škol'niki*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1930): *Vozrastnaja Pedologija*, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1964): „Očerok naučnoj psihologii [1921].“ In: *Izbrannye psihologičeskie proizvedenija*, hrsg. v. Boris M. Teplov, Viktor N. Kolbanovskij, Moskau, S. 33-131.
- Blonskij, Pavel P. (1971): *Moi vospominanija*, hrsg. v. S. F. Egorov, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (1979): „Razvitie myšlenija u škol'nikov [1924].“ In: *Izbrannye psihologičeskie i pedagogičeskie sočinenija*, hrsg. v. Artur V. Petrovskij, Bd. 2, S. 5-117, Moskau.
- Blonskij, Pavel P. (2000): „O tak nazyvaemoj moral'noj defektivnosti [1923].“ *Antologija gumannoj pedagogiki. Blonskij*, hrsg. v. Ljubov' I. Bogomolova, Moskau, S. 88-103.

- Bogdančikov, Sergej (2000): *Proischoždenie marksistskoj psihologii: diskussija meždu K. N. Kornilovym i G. I. Čelpanovym v otečestvennoj psihologii 20-ch gg.*, Saratov.
- Bogdanov, Aleksandr (1922): *Tektologija: Vseobščaja organizacionnaja nauka*, Bd. 1-3, Moskau.
- Bogdanov, Aleksandr (1989): *Tektologija: Vseobščaja organizacionnaja nauka* [1922], Bd. 2, Moskau.
- Breuer, Stefan (2005): „Ästhetischer Fundamentalismus und Eugenik bei Kurt Hildebrandt.“ In: Bernhard Böschstein u.a. (Hg.) *Wissenschaftler im George-Kreis*, Berlin, New York, S. 291-310.
- Broussais, François-Joseph-Victor (1828): *De l'irritation et de la folie, ouvrage dans lequel les rapports du physique et du moral sont établis sur les bases de la médecine physiologique, précédé d'un aperçu sur l'aliénation mentale depuis Pinel jusqu'à Broussais*, Bruxelles.
- Bucharin, Nikolaj I. (1923): *Proletarskaja revoljucija i kul'tura*, Petrograd.
- Bucharin, Nikolaj I. (1924): *O mirovoj revoljucii, našej strane, kul'ture i pročem (otvet akademiku I. Pavlovu)*, Leningrad.
- Bucharin, Nikolaj I. (1926): „Bor'ba za novych ljudej.“ In: Ders., *Bor'ba za kadry*, Moskau, Leningrad, S. 25-36.
- Bucharin, Nikolaj I. (1928): „Iz rečej N. K. Krupskoj, N. I. Bucharina, A. V. Lunačarskogo i N. A. Semaško po osnovnym voprosam pedologii.“ In: *Na putjach k novej škole*, 1, S. 9-14.
- Bucharin, Nikolaj I. (1928): *Teorija istoričeskogo materializma. Populjarnyj učebnik marksistskoj sociologii* [1921], Moskau, Leningrad.
- Budilova, Elena (2009): *Filosofskie problemy sovetskoj psihologii* [1972], Moskau.
- Budilova, Elena A. (1960): *Bor'ba materializma i idealizma v rusškoj psihologičeskoj nauke. Vtoraja polovina XIX, načalo XX veka*, Moskau.
- Burbank, Jane (1996): „Were the Russian *Intelligent* Organic Intellectuals?“ In: Leon Fink u.a. (Hg.): *Intellectuals and Public Life: Between Radicalism and Reform*, New York, S. 97-120.
- Byford, Andy (2006): „Professional Cross-Dressing: Doctors in Education in Late Imperial Russia (1881–1917).“ In: *Russian Review*, 65, S. 586-616.
- Byford, Andy (2016): „Imperial Normativities and Sciences of the Child: The Politics of Development in the USSR, 1920–1930s.“ In: *Ab Imperio*, 2, S. 71-124.

- Byford, Andy (2016): „V. M. Bekhterev in Russian child science, 1900s–1920s: ‚Objective Psychology‘/ ‚Reflexology‘ as a Scientific Movement.“ In: *J. Hist. Behav. Sci.*, 52, 99-123.
- Byford, Andy (2020): *Science of the Child in Late Imperial and Early Soviet Russia*, Oxford.
- Cabanes, Bruno (2014): „The Hungry and the Sick: Herbert Hoover, the Russian Famine, and the Professionalization of Humanitarian Aid.“ In: *The Great War and the Origins of Humanitarianism, 1918–1924*, Cambridge, S. 189-247.
- Canguilhem, George (1943): *Essai sur quelques problèmes concernant le normal et le pathologique*, Paris.
- Canguilhem, George (1966): *Le normal et le pathologique*, Paris.
- Canguilhem, George (1974): *Das Normale und das Pathologische*, München.
- Caroli, Dorena (2014): „Konceptija S.S. Moložavogo: meždu istoričeskim monizmom i repressijami pedologii (1924–1937).“ In: Grigorij B. Kornetov (Hg.) *Istoriko-pedagogičeskoe znanie v načale III tysjačeletija; istorija pedagogiki kak pedagogičeskaja i istoričeskaja nauka. Materialy Desjatoj meždunarodnoj naučnoj konferencii*, S. 79-103.
- Čelpanov, Georgij (1909): „Zadači sovremennoj psihologii.“ In: *Voprosy filosofii i psihologii*, Nr. 99, S. 285-308.
- Čelpanov, Georgij (1912): „Èksperimental'nja psihologija i škola.“ In: *Sbornik statej (Psihologija i škola)*, Moskau, S. 169-207.
- Čenjuga, Sergej N. (2009): „Pedologičeskaya rabota v Sibiri pervoj treći XX veka.“ In: *Obrazovanie i nauka*, 67 (10), S. 82-93.
- Černov, Anatolij, P. (1979): *Myslennyj èksperiment. Opyt psihologičeskogo issledovanija*, Moskau.
- Černyševskij, N. G. (1856): „Detstvo i otročestvo. Sočinenie grafa L.N. Tolstogo, SPB, 1856; Voennye rasskazy Grafa L.N. Tolstogo, SPB, 1856.“ In: *Sovremennik*, 12, S. 53-64.
- Černyševskij, Nikolaj (1856): „Zametki o žurnalach.“ In: *Sovremennik*, 8, S. 205-221.
- Černyševskij, Nikolaj (1975): *Čto delat'?: Iz rasskazov o novych ljudjach*, Leningrad, 1975.
- Chrisman, Oscar (1892/1893): „The Hearing of Children.“ In: *Pedagogical Seminary* 2 (3), S. 397-441.

- Chrisman, Oscar, Bestandsakte M, Promotionsakten (1895), Universitätsarchiv Jena. In: <https://www.uni-jena.de/unijenamedia/universitaet/universitaetsarchiv/bestand-m.pdf?nonactive=1&suffix=pdf>. (abgerufen am 22.07.2022)
- Chrisman, Oscar (1896): *Paidologie. Entwurf zu einer Wissenschaft des Kindes*, Jena.
- Chrisman, Oscar (1920): *The Historical Child; Paidology, the Science of the Child*, Boston.
- Coplestone, Frederick R. (1986): *Philosophy in Russia; From Herzen to Lenin to Berdyaev*, Notre Dame, Indiana.
- Cowles, Michael (2001): *Statistics in Psychology: An Historical Perspective*, Mahwan, London.
- Crosby, Ernest (1904): *Tolstoy as a Schoolmaster*, Chicago.
- Cryle, Peter (2010): „The Average and the Normal in the Nineteenth-Century French Medical Discourse.“ In: *Psychology & Sexuality* 1 (3), S. 214-225.
- Dajan, G. (1924): „Vtoroj psichonevrologičeskij s'ezd.“ In: *Krasnaja Nov'*, 19 (2), S. 155-166.
- Darwin, Charles (1886): *The Origin of Species by Means of Natural Selection or the Preservation of Favoured Races in the Struggle for Life*, London.
- Daston, Lorraine; Galison, Peter (2007): *Objektivität*, Frankfurt am Main.
- De Giovanni, Achille (1879): „La morfologia e la clinica. Prelezione al corso di clinica medica dell' Università di Padova.“ In: *Gazzetta medica italiana*, 22, S. 3-15.
- Deborin A. u.a. (1930): „O bor'be na dva fronta v filosofii.“ In: *PZM*, S. 139-149.
- DeMause, Lloyd (1974): *The History of Childhood*, New York.
- Depaepe, Marc (1993): *Zum Wohl des Kindes? Pädologie, pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik in Europa und den USA, 1890–1940*, Weinheim.
- Dernova-Jarmolenko, Avgusta (1911): *Dnevnik materi: Knižka dlja sist. nabljudenij i zapisej nad teles. i dušev. razvitiem rebenka*, Moskau.
- Dernova-Jarmolenko, Avgusta (1929): *Refleksologičeskie osnovy pedologii i pedagogiki*, Moskau.
- Dobroljubov, Nikolaj (1857): „Neskol'ko slov o vospitanii po povodu ,Voprosov žizni' g. Pirogova.“ In: *Sovremennik*, 5, S. 43-64.
- Dolgova, Evgenija A.; Hivinova, Daria A. (2018): „Pedagogičeskij institut social'nogo vospitanija i izučenija normal'nogo i defektivnogo rebenka V.M. Bechtereva

- (1921–1925): teoretičeskoe i prikladnoe značenie.“ In: *Psichologo-pedagogičeskie issledovanija*, 10 (2), S. 1-10.
- Dril', Dmitrij (1884/1888): *Maloletnie prestupniki. Ètjud po voprosu o čelovečeskoj prestupnosti, ee faktorach i sredstvach bor'by s nej*, Bd. 1-2, Moskau.
- Dross, Fritz (2016): „Blutforschung oder Blutwahn? Ludwik Hirszfelds Theorie und Praxis im historischen Kontext.“ In: *JB historie*, 1, S. 49-54.
- Dünne, Jörg (2016): „Jean-Jacques Rousseau: *Émile ou De l'éducation* (1762).“ In: Roland Borgards u.a. (Hg.) *Literatur und Wissen*, S. 317-321.
- Engels, Friedrich (1962): *Anti-Dühring (Herrn Eugen Dührings Umwälzung der Wissenschaft)* [1894]. In: *MEW*, Bd. 20, Berlin/Ost.
- Engelstein, Laura (1993): „Combined underdevelopment: Discipline and the Law in the Imperial and Soviet Russia.“ In: *American Historical Review*, 98 (2), S. 338-353.
- Engelstein, Laura (1994): *The Keys to Happiness: Sex and the Search for Modernity in Fin-de-Siecle Russia*, Ithaca, New York.
- Ètkind, Aleksandr (1993): *Èros nevozmožnogo. Istorija psichoanaliza v Rossii*, Sankt Petersburg.
- Etkind, Alexander (1996): *Eros des Unmöglichen. Die Geschichte der Psychoanalyse in Rußland*, Leipzig.
- Ewing, Thomas E. (2001): „Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedology.“ In: *History of Education Quarterly*, 41 (4), S. 471-493.
- Fallace, Thomas (2015): „The Savage Origins of Child-Centered Pedagogy, 1871–1913.“ In: *American Educational Research Journal*, 52(1), S. 73-103.
- Fechner, Gustav T. (1897): *Kollektivmasslehre*, hrsg. (posthum) von Gottlob F. Lipps, Leipzig.
- Finkel, Stuart (2007): *On the Ideological Front: The Russian Intelligentsia and the Making of the Soviet Public Sphere*, Yale.
- Foucault, Michel (1969): *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*, Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1986): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt am Main.
- Foucault, Michel (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Frankfurt am Main.

- Foucault, Michel (2014): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit I*, Frankfurt am Main.
- Fradkin, Feliks A. (1991): *Pedologija: Mify i dejstvitel'nost'*, Moskva.
- Frumkina, Marija (1921): „O detskich učrezhdenijah nacional'nych men'sinstv.“ In: *Pervyj Vserossijskij s'ezd po doškol'nomu vospitaniju*, Moskau, S. 47-51.
- Galton, Francis (1865): „Hereditary Talent and Character.“ In: *Macmillan's Magazine*, 12 (68), S. 157-166; (70), S. 318-327.
- Galton, Francis (1869): *Hereditary Genius: An Inquiry into Its Laws and Consequences*, London.
- Galton, Francis (1883): *Inquiries into Human Faculty and Its Development*, London.
- Galton, Francis (1888): „Co-relations and their measurement.“ In: *Proceedings of the Royal Society. London Series*, 45, S. 135-145.
- Garant, A.; Sigova E. (1927): „Čto predstavljajut soboi deti dezorganizatory? Somatičeskaja, nevrologičeskaja i intellektual'naja karakteristika ich.“ In: Pavel Blonsky (Hg.): *Pedologija i škola. Sbornik statei*. Moskau, S. 73-88.
- Garrison, Joshua B. (2006): *Ontogeny Recapitulates Savagery: The Evolution of G. Stanley Hall's Adolescent*, Bloomington, Indiana University, PhD.
- Gavrilin, A. V. (2008): „Pedologija. Vozvraščenie v buduščee.“ In: *Viktor T. Malygin (Hg.) Naučnye idei V. A. Fradkina v kontekste sovremennyh issledovanij istorii i teorii vseirnogo pedagogičeskogo processa: materialy meždunarodnoj naučnoj konferencii, Vladimir*, S. 187-210.
- Gehring, Petra (2009): „Adolphe Quetelet: Sprache und Wirklichkeitsmacht der Bevölkerungsstatistik.“ In: Alfred Nordmann/Astrid Schwarz (Hg.) *Das bunte Gewand der Theorie. Vierzehn Begegnungen mit philosophierenden Forschern*, Freiburg i. Br., München, S. 96-113.
- Gerasimov, Ilia u.a. (2015): „Rossijskaja sociologija v imperskom kontekste.“ In: Aleksandr Dmitriev u.a. (Hg.): *Nauki o človeke: Istorija disciplin*, Moskau.
- Gerasimov, Ilia u.a. (2017): *Novaja imperskaja istorija Severnoj Evrazii, Teil II: Balansirovanie imperskoj situacii*, Kazan.
- Göddertz, Nina (2018): *Antiautoritäre Erziehung in der Kinderladenbewegung*, Dortmund.
- Gorelova, Larisa E.; Šelkova Vera N. (2021): „Vklad vračej-psichiatrov v preodolenie detskoj besprizornosti v Moskve v 20-e gg.“ In: *Voprosy sovremennoj pediatrii*, 20 (3), S. 188-194.

- Gould, Stephen Jay (1977): *Ontogeny and Phylogeny*, Cambridge, Mass.
- Gould, Stephen Jay (1988): *Der falsch vermessene Mensch*, Frankfurt am Main.
- Griboedov, Adrian S. (1928): *Na puti k prestupleniju (trudnovospituemye deti)*, Leningrad.
- Griboedov, Adrian S. (1931): „Zajavlenie s priznaniem svoich ošibok.“ In: Bestand des Archivs SPb ARAN [Sankt-Peterburgskij filial Archiva RAN], f. 805, op. 2, d. 17.
- Gronau, Barbara (2012): *Szenarien der Energie: Zur Ästhetik und Wissenschaft des Immateriellen*, Bielefeld.
- Hacking, Ian (1990): *The Taming of Chance*, Cambridge, New York.
- Haeckel, Ernst (1866): *Generelle Morphologie der Organismen*, Bd. 2, Berlin.
- Haeckel, Ernst (1874): *Anthropogenie oder Entwicklungsgeschichte des Menschen (Keimes- und Stammesgeschichte)*, Leipzig.
- Hagemeister, Michael (2005): „Unser Körper muss unser Werk sein‘: Beherrschung der Natur und Überwindung des Todes in russischen Projekten des frühen 20. Jahrhunderts.“ In: Boris Groys/Michael Hagemeister (Hg.): *Die Neue Menschheit. Biopolitische Utopien in Russland zu Beginn des 20. Jahrhunderts*, Frankfurt am Main, S. 19-67.
- Hall, G. Stanley (1883): „The contents of children’s minds.“ In: *The Princeton Review*, 1, S. 249-272.
- Hall, G. Stanley (1904): *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*, Bd. 1 und 2, New York.
- Herbart, Johann F. (1822) *Über die Möglichkeit und Nothwendigkeit, Mathematik auf Psychologie anzuwenden*, Königsberg.
- Herbart, Johann F. (1824/1825): *Psychologie als Wissenschaft neu gegründet auf Erfahrung, Metaphysik und Mathematik*, Bd. 1-2, Königsberg.
- Herbart, Johann F. (1851): „Umriss pädagogischer Vorlesungen.“ In: *Sämtliche Werke, J. F. Herbart’s Schriften zur Pädagogik*, hrsg. v. G. Hartenstein, Bd. 10, Leipzig, S. 185-341.
- Holquist, Peter (2003): „State Violence as Technique: The Logic of Violence in Soviet Totalitarianism.“ In: Amir Weiner (Hg.): *Landscaping the Human Garden: Twentieth-Century Population Management in a Comparative Framework*, Stanford. S. 19-45.

- Hopf, Caroline (2004): *Die experimentelle Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft in Deutschland am Anfang des 20. Jahrhunderts*, Bad Heilbrunn.
- Hoppe-Graff, Siegfried; Kim, Hye-On (2012): „Von William T. Preyer zu William Stern: Über die Durchführung und Nutzung von Tagebuchstudien in den Kindertagen der deutschen Entwicklungspsychologie.“ *Journal für Psychologie* 15 (2): <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/129>. (abgerufen am 22.07.2022)
- Hutchinson, John F. (1990): *Politics and Public Health in Revolutionary Russia, 1890–1918*, Baltimore, London.
- Ivanov, Anatolij E. (2003): „V preddverii kadetskoj partii: Vserossijskij sojuz dejatelej nauki i vysšej školy.“ In: Nikolaj N. Smirnov (Hg.): *Vlast' i nauka, učenje i vlast': 1880-e–načalo 1920-ch godov. Materialy Meždunarodnogo naučnogo kollok-viuma*, Sankt Petersburg, S. 202-212.
- Kapustin V. I. u.a. (1932): *V bor'be za marksistsko-leninskiju pedologiju. Diskussija po rabotam prof. M. Ja. Basova 25–29 marta 1931 g.*, Moskau, Leningrad.
- Kassow, Samuel D. (1989): *Students, Professors, and the State in Tsarist Russia*, Berkeley.
- Kelly, Catriona (2005): „Riding the Magic Carpet: Children and Leader Cult in the Stalin Era.“ In: *The Slavic and East European Journal* , 49 (2), *Special Forum Issue: Russian Children's Literature: Changing Paradigms*, S. 199-224.
- Kelly, Catriona (2007): *Children's World: Growing Up in Russia, 1890–1991*, Lancaster.
- Kelly, Luke (2018): *British Humanitarian Activity in Russia, 1890–1923*, Basingstoke.
- Kesselring, Jürg (2011): „Vladimir Mikhailovic Bekhterev (1857–1927): Strange Circumstances Surrounding the Death of the Great Russian Neurologist.“ In: *European Neurology*, 66, S. 14-17.
- Kharkhordin, Oleg (1999): *The Collective and the Individual in Russia: A Study of Practices*, Berkeley, Los Angeles.
- Kirschenbaum, Lisa A. (2001): *Small Comrades: Revolutionizing Childhood in Soviet Russia, 1917–1932*, New York.
- Knjazeva (1928): „O materialach po izučeniju rebenka Votoblasti.“ In: *Prosveščenie Udmurtov*, 3, S. 65-67.
- Kocka, Jürgen (2001): „Zivilgesellschaft. Zum Konzept und seiner sozialgeschichtlichen Verwendung.“ In: Jürgen Kocka u.a. (Hg.): *Neues über Zivil-*

- gesellschaft. Aus historisch-sozialwissenschaftlichem Blickwinkel*, WZB Discussion Paper, No. P 01-801, Berlin, S. 4-21.
- Kolčinskij, Eduard (1991): „Nesostojavšijsja „Sojuz“ Filosofii i Biologii.“ In: Michail Jaroševskij (Hg.) *Repressirovannaja nauka*, Leningrad, S. 34-70.
- Kolčinskij, Eduard (2006): *Biologija Germanii i Rossii-SSSR: v uslovijach social'no-političeskich krizisov pervoj poloviny XX veka (meždu liberalizmom, kommunizmom i nacional-socializmom)*, Sankt Petersburg.
- Kollontaj, Aleksandra (1971): *Izbrannye stat'i i reči*, hrsg. v. Nikolaj R. Andručov, Moskau.
- Konorov, Michail I. (1906): *Trudy Pervogo Vserossijskoro s"ezda po pedagogičeskoj psicho-logii 31 maja–04 ijunja 1906 goda*, Sankt Petersburg.
- Konorov, Michail I. (1913): *Laboratorija éksperimental'noj pedagogičeskoj psichologii pri pedagogičeskom muzee voenno-učebnych zavedenij. Vyp. II. Dejatel'nost' laboratorii za pervoe desjatieletie 1901–1911*, Sankt Petersburg.
- Kornilov, Konstantin (1922): „Bio-genetičeskij princip i ego značenie v pedagogike.“ In: *Detstvo i junost'*, Moskau, S. 3-16.
- Kornilov, Konstantin N. (1923): „Sovremennaja Psichologija i Marksizm. Doklad, pročitannyj na I-m Vserossijskom S"ezde po psichonverologii 14 janvarja 1923 goda.“ In: *PZM*, S. 41-50.
- Kornilov, Konstantin N. (1924): „Dialektičeskij metod v psichologii.“ In: *PZM*, 1, S. 107-113.
- Kornilov, Konstantin N. (1921): *Metodika issledovanija rebenka rannego vozrasta. Rukovodstvo dlja pedagogov i vračej*, Moskau; Moločavyi, Stepan S. (1925): *Učet sredy i raboty detučreždenija: Programma izučenija rebenka i detskogo kollektiva v ee praktičeskom primenenii*, Moskau.
- Košeleva, Ol'ga (2000): „Svoe detstvo“ v drevnej Rusi i v Rossii épochi prosveščenija (XVI–XVIII vv.), Moskau.
- Krasnogorskij, Nikolaj I. (1954): „O metodike issledovanija uslovných refleksov u detej.“ In: Ders., *Trudy po izučeniju vysšej nervnoj dejatel'nosti čeloveka i životnyh*, Bd. 1. Moskau, S. 227-246.
- Krementsov, Nikolai (1997): *Stalinist Science*, Princeton.
- Kretschmer, Ernst (1940): *Körperbau und Charakter. Untersuchungen zum Konstitutionsproblem und zur Lehre von den Temperamenten* [1921], Berlin.

- Krüger-Potratz, Marianne, Hillig, Götz (1988): „Vtoroe roždenie‘ A. S. Makarenko: Opyt rekonstrukcii processa kanonizacii ego kak pedagoga (1939–1941 gg.).“ In: *Cahiers du monde russe et soviétique*, 29 (2), S. 209-241.
- Kruse, Volker (2018): *Geschichte der Soziologie*, Konstanz, München.
- Kuhr-Korolev, Corinna (2005): *Gezähmte Helden: die Formierung der Sowjetjugend 1917–1932*, Essen.
- Kurek, Nikolaj S. (2000): „O social’noi istorii kul’turno-istoričeskoj psichologii: Otvēt B. G. Meščerjakovu i V.P. Zinčenko.“ In: *Voprosy psichologii*, 6, S. 67-72.
- Kurek, Nikolaj S. (2004): *Istorija likvidacii psichotehniki i pedologii*, Sankt Petersburg.
- Kuročkin, Anatolij V. (2012): „Ėvoljucija pravovogo statusa političeskich partij v Rossii.“ In: *Vlast’*, 9, S. 179-182.
- Lamarck, Jean B. (1809) : *Philosophie zoologique, ou, Exposition des considérations relative à l’histoire naturelle des animaux*, Paris
- Lamarck, Jean B. (1876): *Zoologische Philosophie*, übers. von Arnold Lang, Jena.
- Lange, Nikolaj (1892): *Duša rebenka v pervye gody žizni*, Sankt Petersburg.
- Lay, Wilhelm A. (1903): *Experimentelle Didaktik: ihre Grundlegung mit besonderer Rücksicht auf Muskelsinn, Wille und Tat*, Leipzig.
- Lazurskij Aleksandr (1924): *Klassifikacija ličnosti*, hrsg. v. Michail Basov u.a., Leningrad.
- Lazurskij, Aleksandr (1915): *Psichologija obščaja i éksperimental’naja*, ²Petrograd.
- Lazurskij, Aleksandr (1997): „Škol’nye charakteristiki [1913].“ In: *A. F. Lazurskij. Izbrannye trudy po psichologii*, Moskau, S. 267-411.
- Lazurskij, Aleksandr (2010): „Ob estestvennom éksperimente [1910].“ In: *Éksperimental’naja psichologija*, 3 (2), S. 87-98.
- Lazurskij, Aleksandr; Filosofova, L. (1916): *Estestvenno-Éksperimental’nye schemy ličnosti učaščichsja*, Moskau.
- Lecas, Jean-Claude (2011): „Towards a Conditional History of the Conditional Reflex: Brief Overview.“ In: Barbara Jean-Gaël u.a. (Hg.) *History of the Neurosciences in France and Russia: From Charcot and Sechenov to IBRO*, Paris, S. 103-133.
- Lenin, Vladimir (1967): „Čto takoe ‚druž’ja naroda‘ i kak oni vojujut protiv social-demokratov [1894].“ In: *PSS*, Bd. 1, Moskau, S. 125-346.

- Lenin, Vladimir (1973): „Kritičeskie zametki po nacional'nomu voprosu [1913].“ In: *PSS*, Bd. 24, Moskau, S. 113-150.
- Lenin, Vladimir (1914): „Nužen li objazatel'nyj gosudarstvennyj jazyk?“ In: *PSS*, Bd. 24, Moskau, S. 293-295.
- Lenin, Vladimir (1986): *Materializm i Ėmpiriokriticizm. Kritičeskie zametki ob odnoj reakcionnoj filosofii* [1909], Moskau.
- Leventuev, Petr I. (1931): „Političeskie izvraščeniya v pedologii.“ In: *Pedologija*, 3, S. 63-67.
- Levonevskij, Anatolij F. (1914): *Moj rebenok. Nabljudeniya nad psichičeskim razvitiem mal'čika v tečenie pervych četyrech let ego žizni*, Sankt Petersburg.
- Link, Jürgen (1995): „Grenzen des flexiblen Normalismus?“ In: Ernst Schulte Holtey (Hg.) *Grenzmarkierungen: Normalisierung und diskursive Ausgrenzung*, Duisburg, S. 24-39.
- Link, Jürgen (2003): „Zur Einleitung: Facetten des Faszinationstyps ‚(nicht) normale Fahrt‘.“ In: Ute Gerhard (Hg.) *(Nicht) normale Fahrten: Faszinationen eines modernen Narrationstyps*, Heidelberg, S. 7-17.
- Link, Jürgen (2013): *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*, Göttingen.
- Link, Jürgen (2014): „Disziplinartechnologien/Normalität/Normalisierung.“ In: Clemens Kammler (Hg.) *Foucault – Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*, Stuttgart u.a., S. 242-246.
- Locke, John (2011): „Some Thoughts Concerning Education [1693].“ In: John W. Adamson (Hg.): *The Educational Writings of John Locke*, Cambridge, S. 21-179.
- Lombroso, Cesare (1876): *L'uomo delinquente. In rapporto all' antropologia, alla giurisprudenza ed alle discipline carcerarie*, Turin, Bocca.
- Lombroso, Cesare (1890–1896): *Der Verbrecher in anthropologischer, ärztlicher und juristischer Beziehung*, hrsg. v. M. O. Fraenkel, 3 Bd., Hamburg.
- Lotman, Jurij (1992): „Russo i russkaja kul'tura XVIII–načala XIX veka.“ In: Ders., *Izbrannye stat'i*, Bd. 2, Tallinn.
- Luks, Leonid (2005): *Der russische „Sonderweg“?: Aufsätze zur neuesten Geschichte Rußlands im europäischen Kontext*, Stuttgart.
- Lutz, Raphael (1996): „Die Verwissenschaftlichung des Sozialen als methodische und konzeptionelle Herausforderung für eine Sozialgeschichte des 20. Jahrhunderts.“ In: *Geschichte und Gesellschaft*, 22, S. 165-193.

- Mach, Ernst (1905): „Über Gedankenexperimente.“ In: Ders., *Erkenntnis und Irrtum. Skizzen zur Psychologie der Forschung*, Leipzig. S. 180-197.
- Madariaga, Isabel de (1979): „The Foundation of the Russian Educational System by Catherine II.“ In: *SEER*, 57 (3), S. 369-395.
- Makarenko, Anton (1935): *Pedagogičeskaja poëma*, Moskau.
- Makarenko, Anton (1986): „Chudožestvennaja literatura o vospitanii detej [1938].“ In: *A. S. Makarenko: Pedagogičeskie sočinenija v 8-mi tomach*, hrsg. v. Michail I. Kondakov u.a., Bd. 7, Moskau, S. 26-50.
- Makarenko, Anton (1986): „Literatura i obščestvo [1939].“ In: *A. S. Makarenko: Pedagogičeskie sočinenija v 8-mi tomach*, hrsg. v. Michail I. Kondakov u.a., Bd. 7, Moskau, S. 208-210.
- Maljarov V. (1931): „Vul’garnyj Materializm i Idealizm pod vyveskoj Dialektičeskogo Materializma.“ In: *Psichologija*, 4 (1), S. 150-159.
- Maltus, Thomas R. (1798): *Essay on the principle of population, as it affects the future improvement of society*, London.
- Mann, Gunter (1985): „Dekadenz — Degeneration — Untergangsangst im Lichte der Biologie des 19. Jahrhunderts.“ In: *Medizinhistorisches Journal*, 20 (1/2), S. 6-35.
- Marinelli-König, Gertraud (2007): *Russische Kinderliteratur in der Sowjetunion der Jahre 1920–1930*, München.
- Marx, Karl (1962): *Das Kapital. Kritik der politischen Ökonomie [1867]*. In: *MEW*, Bd. 23, Berlin/Ost.
- Maslov, Michail S. (1924): „Značenie konstitucional’nogo momenta v dele izučenija rebenka i metody vyjavlenija éтого momenta.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 1, S. 1- 9.
- Maslov, Michail S. (1924): *Učenie o konstitucijach i anomalijach konstitucij*, Moskau.
- Mayr, Ernst (1982): *The Growth of Biological Thought: Diversity, Evolution, and Inheritance*, Cambridge, Mass.
- McClelland, James C. (1979): *Autocrats and Academics: Education, Culture, and Society in Tsarist Russia*, Chicago.
- Mehrtens, Herbert (1999): „Kontrolltechnik Normalisierung. Einführende Überlegungen.“ In: Werner Sohn/Herbert Mehrstens (Hg.) *Normalität und Abweichung*, Opladen/Wiesbaden, S. 45-64.

- Melik-Pašaev, N. Š. (1928): „Čelovek buduščego.“ In: Arnost Kol'man (Hg.) *Žizn' i tehnika buduščego. Social'nye i naučno-techničeskie utopii*, Moskau, Leningrad, S. 337-431.
- Menžulin, Vadim (2004): *Drugoj Sikorskij. Neudobnye stranicy istorii psichiatrii*, Kiev.
- Meumann, Ernst (1907): *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, 2 Bde., Leipzig;
- Meumann, Ernst (1908): *Intelligenz und Wille*, Leipzig.
- Meumann, Ernst (1913): *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*, Bd. 2, Leipzig.
- Mitsyuk, Natalia A. (2015): „Roditel'skij dnevnik – važnyj istočnik reprezentacii istorii sem'i, materinstva i detstva v dorevoljucionnoj Rossii.“ In: *Vestnik Permskogo Universiteta*, 4 (31), S. 56-63.
- Mogilner, Marina (2013): *Homo Imperii: A History of Physical Anthropology in Russia*, Lincoln.
- Moločavyj, Stepan S. (1931): „K diskussii na pedologičeskom fronte.“ In: *Pedologija*, 4, S. 28-36.
- Montessori, Maria (1910): *Antropologia Pedagogica*, Milan.
- Montessori, Maria (1913): *Pedagogical Anthropology*, London.
- Morel, Bénédict A. (1857): *Traité des dégénérescences physiques, intellectuelles et morales de l'espèce humaine et des causes qui produisent ces variétés malades*, Paris.
- Müller-Dietz, Heinz (1995): *Ärzte zwischen Deutschland und Russland: Lebensbilder zur Geschichte der medizinischen Wechselbeziehungen*, Stuttgart.
- Münsterberg, Hugo (1914): *Grundzüge der Psychotechnik*, Leipzig.
- Nečaev, Aleksandr (1901): *Sovremennaja éksperimental'naja psichologija v ee otnošenii k voprosam škol'nogo obučenija*, Sankt Petersburg.
- Nečaev, Aleksandr P. (1911): „N. I. Pirogov kak predšestvennik pedologičeskogo dviženija.“ In: *Sovremennoe značenie pedagogičeskich idej Pirogova*, Sankt Petersburg, S. 30-32.
- Nicolosi, Riccardo (2018): *Degeneration erzählen. Literatur und Psychiatrie im Russland der 1880er und 1890er-Jahre*, München.
- Nikiforov, Anatolij S. (1986): *Bechterej*, Moskau.

- Nikol'skaja, A. A. (1983): „Značenie rabot V. Prejera dlja razvitija detskoj psihologii.“ In: *Voprosy psihologii*, 3, S. 143-148.
- Oelkers, Jürgen (2001): *Einführung in die Theorie der Erziehung*, Weinheim, Basel.
- Offord, Derek (2001): „Nineteenth-Century Russian Thought and Literature.“ In: Neil Cornweil (Hg.): *The Routledge Companion to Russian Literature*, London, New York, S. 123-135.
- Ostankov, Petr A. (1926): „Professorskaja dejatel'nost' V. M. Bechtereva za period vremeni s 1893 po 1914 god.“ In: *Sbornik posvjaščennyj Vladimiru Michajloviču Bechterevu k 40-letiju professorskoj dejatel'nosti (1885–1925)*, Leningrad, S. XXI–XXVIII.
- Osterhammel, Jürgen (2010): *Die Verwandlung der Welt. Eine Geschichte des 19. Jahrhunderts*, Bonn.
- Ozereckij, Nikolaj I. (1926): „K voprosu o profkonsul'tacii i proforientacii v mestach zaključenija dlja nesoveršennoletnich pravonarušitelej.“ In: *Prestupnik i prestupnost'. Sbornik 1. Moskovskij kabinet po izučeniju ličnosti prestupnika i prestupnosti*, Moskau, S. 49-58.
- Paperno, Irina (1988): *Chernyshevsky and the Age of Realism: A Study in the Semiotics of Behavior*, Stanford
- Paramonova, Anžela (2010): *Otkrytie detstva v Rossii: razvitie naučnogo znanija o rebenke v istorii otečestvennoj psihologii konca XIX-načala XX vv.*, Ischewsk.
- Passmore, John (2000): *The Perfectibility of Man*, Indianapolis.
- Pavlov, Ivan (1927): „Vorlesungen über die Arbeit der Großhirnhemisphären, 1. Vorlesung.“ In: *Gesammelte Werke*, S. 92-105.
- Pavlov, Ivan (1928): *Lectures on Conditioned Reflexes: Twenty-Five Years of Objective Study of the Higher Nervous Activity (Behaviour) of Animals*, übers. v. W. Horsley Gantt, New York.
- Payne, Muriel A. (1923): *Plague, Pestilence and Famine*, London.
- Pečatnikov A. D. (1928): „Iz rečej N. K. Krupskoj, N. I. Bucharina, A. V. Lunačarskogo i N. A. Semaško po osnovnym voprosam pedologii.“ In: *Na putjach k novoj škole*, 1, S. 9-14.
- Perepel', Ilia A. (1927): *Sovetskaja psihonevrologija i psichoanaliz. K voprosu o lečenii i profilaktike nevrozov v SSSR*, Leningrad.

- Pethes, Nicolas (2016): „Erziehungstraktat und Bildungsroman.“ In: Roland Borgards u.a. (Hg.) *Literatur und Wissen. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart, Weimar, S. 108-110.
- Pethes, Nicolas; Griesecke, Birgit; Krause, Marcus und Sabisch, Katja (2008): „Vorwort.“ In: Dies. (Hg.) *Menschenversuche. Eine Anthologie 1750–2000*, Frankfurt am Main, S. 11-32.
- Pick, Daniel (1989): *Faces of Degeneration: A European Disorder, c.1848–c.1918*, Cambridge.
- Pickenhain, Lothar (1998): „Das Schicksal der Pawlowschen Ideen in der UdSSR.“ In: *Gesammelte Werke über die Physiologie und Pathologie der höheren Nerventätigkeit. I. P. Pawlow*, hrsg. v. Lothar Pickenhain, Würzburg, S. 373-408.
- Pirogov, Nikolaj (1985): „Voprosy žizni.“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye pedagogičeskie sočinenija*, hrsg. v. Anatolij N. Aleksjuk, Moskau, S. 29-51.
- Pirogov, Nikolaj I. (1859): „Ob učreždenii gimnastičeskogo instituta.“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye*, S. 70-72. Pirogov, Nikolaj I. (1859): „O zamene marširovki prepodavanjem gimnastiki.“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye*, S. 81-83.
- Pirogov, Nikolaj I. (1985): „O vračax-pedagogach [1859].“ In: *N. I. Pirogov: Izbrannye*, S. 198.
- Plaum, Ernst F. (2000): „Alfred Binet: Les idées modernes sur les enfants (1909).“ In: Helmut Lück u.a. (Hg.) *Klassiker der Psychologie*, Stuttgart, S. 91-98.
- Porter, Theodore (1996): *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton.
- Povarnin, Konstantin I. (1926): „Bechterev kak pedolog.“ In: *Sbornik posvjaščennyj Vladimiru Michajloviču Bechterevu k 40-letiju professorskoj dejatel'nosti (1885–1925)*, Leningrad, S. XXXVII-XL.
- Quetelet, Adolphe (1848): *Du système sociale et des lois qui le régissent*, Paris.
- Quetelet, Adolphe (1856): *Zur Naturgeschichte der Gesellschaft*, Hamburg.
- Radin, Evgenij P. (1929): „Vvedenie. Zadači OZD i P v svjazi s pjatiletnim planom.“ In: Ders. (Hg.): *Spravočnik dlja vračej po ochrane zdorov'ja detej i podrostkov*, Moskva, S. 5-10.
- Ramer, Samuel C. (1996): „Professionalism and Politics: The Russian Feldsher Movement, 1891–1918.“ In: Harley D. Balzer (Hg.) *Russia's Missing Middle Class: The professions in Russian History*, New York, London, S. 117-142.

- Rautmann, Hermann (1921): *Untersuchungen über die Norm, ihre Bedeutung und Bestimmung*, Jena.
- Redakcija (1931): „Pis'mo t. Stalina i metodologičeskaja bditel'nost' na pedologičeskom fronte.“ In: *Pedologija*, 5-6.
- Redakcija „Pedologičeskogo žurnala“ (1923): „Adresa pedologičeskich učreždenij i organizacij.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 1, S. 108.
- Redakcija „Pedologičeskogo žurnala“ (1924): „Pedologičeskie učreždenija SSSR.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 2, S. 97.
- Redakcija Bjuro Mediko-Pedagogičeskoj konsul'tacii narkomprosa (1920): *Detskaja defektivnost', prestupnost' i besprizornost'. Po materialam I Vserossijskogo s'ezda 24/VI-2/VII*, Moskau.
- Reuland, Andreas (2004): *Menschenversuche in der Weimarer Republik*, Heidelberg.
- Richter; Wagner (2003): „Lebensbild und Verdienste des Physiologen William Thierry Preyer (1841–1897) in Forschung und Lehre.“ In: *Medizinische Ausbildung*, 20, S. 128-132.
- Ritter, Hennig (1984): „Normal, Normalität.“ In: *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 6, Darmstadt, S. 920-928.
- Rives, Solomon M. (1931): „Pis'mo v redakciju Žurnala Pedologija.“ In: *Pedologija*, 5-6, S. 111-112.
- Romanov, Aleksej A. (1996): *A. P. Nečaev: U istokov éksperimental'noj pedagogiki*, Moskau.
- Ronen, Omry (1997): „Inženery čelovečeskich duš: istorija izrečeniya.“ In: *Lotmanovskij sbornik*, 2, S. 393-400.
- Rousseau, Jean-Jacques (2001): *Émil oder Über die Erziehung [1762]*, Paderborn.
- Roždestvenskij, Sergej (1912): *Očerki po istorii sistem narodnogo prosvěščenija v Rossii v XVIII-XIX vv*, Bd. 1, Sankt Petersburg, S. 314.
- Rozenberg, V. L. (1926): *Refleksologija i pedagogika*, Rostov-Don.
- Rožkov, Aleksandr Ju. (2000): „Bor'ba s besprizornost'ju v pervoe sovetskoe desjatiletie.“ In: *Voprosy istorii*, 11, S. 134-139.
- Rybnikova-Šilova (1923): *Moj dnevnik: Zapiski o roždenii rebenka ot roždenija do 3,5 let. S prilozheniem statej: E. K. Kričevskaja. Pedologičeskaja ocenka dnevnika Šilovoj*, Oèn. *Ocenka dnevnika s pedologičeskoj točki zrenija*, Orel.
- Sakulin, P. N. (1907): *N. I. Pirogov, kak pedagog*, Moskau.

- Samojlov, Vladimir O.; Vinogradov, Jurij A. (1989): „Ivan Pavlov i Nikolaj Bucharin (Ot konflikta k družbe).“ In: *Zvezda*, 10, S. 94-120.
- Satzinger, Helga (2003): „Krankheiten als Rassen-Politische und wissenschaftliche Dimensionen eines internationalen Forschungsprogramms am Kaiser-Wilhelm-Institut für Hirnforschung (1919–1939).“ In: Hans-Walter Schmuhl (Hg.) *Rassenforschung an Kaiser-Wilhelm-Instituten vor und nach 1933*, Göttingen, S. 143-189.
- Schmidt, Wera (1930): „Die Entwicklung des Wißtriebes bei einem Kinde.“ In: *Imago*, XVI (2), S. 246-289.
- Schneewind, Klaus A. (1992): *Persönlichkeitstheorien I. Alltagspsychologie und mechanistische Ansätze*, Darmstadt.
- Schulz, Andreas (2008): „Bürgerliche Werte.“ In: Andreas Rödder u.a. (Hg.) *Alte Werte – Neue Werte. Schlaglichter des Wertewandels*, Göttingen, S. 29-36.
- Sečenov, Ivan (1942): *Refleksy golovnogo mozga* [1863], hrsg. v. Ch. S. Koštojanc, Moskau, Leningrad.
- Šemjakin, F.; Geršonovič, L. (1932): „Kak Trockij i Kauckij revizujut marksizm v voprosach psihologii.“ In: *Psichologija*, 1-2, S. 3-37.
- Seregny, Scott J. (1989): *Russian Teachers and Peasant Revolution: The Politics of Education in 1905*, Bloomington.
- Seregny, Scott J. (1996): „Professional Activism and Association Among Russian Teachers, 1864–1905.“ In: Balzer, *Russia's Missing Middle Class*, S. 169-195.
- Šereševskij Avgust M. (1991): „Zagadka smerti V. M. Bechtereve.“ In: *Obozrenie psichiatrii i medicinskoj psihologii im. V. M. Bechtereve*, 2, S. 102-111.
- Severcov, Aleksej N. (1921): *Étjudy po teorii évoljucii: idividual'noe razvitie i évoljucija*, Berlin.
- Shibanova, Vera (2019): „Child Studies in Udmurtia in the 1920s.“ In: *Comparativ*, 29 (1), S. 44-63.
- Sidorchuk, Ilia (2019): „Pseudoscientists Training: Pedology Courses and Courses for Educational Institutions Doctors in Petrograd (1919–1923).“ In: *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 273, S. 470-473.
- Sikorskij, Ivan A. (1884): *Vospitanie v vozraste pervogo detstva*, Sankt Petersburg.
- Sikorskij, Ivan A. (1899): *Sbornik naučno-literaturnych statej po voprosam obščestvennoj psihologii, vospitanija i nervno-psihičeskoj gigijeny, v 5-ti knigach. Kniga vtoraja (Stat'i po voprosam vospitanija)*, Kiev, Har'kov.

- Sikorskij, Ivan A. (1900): „O javlenijach utomlenija pri umstvennoj rabote u detej škol'nogo vozrasta.“ In: *Sbornik naučno-literaturnych statej po voprosam obščestvennoj psihologii, vospitanija i nervno-psihičeskoj gigeny, v 5-ti knigach. Kniga tret'ja (Stat'i po voprosam nervno-psihičeskoj sistemy)*, Kiev, Har'kov, S. 32-42.
- Sikorskij, Ivan A. (1901): *Duša rebenka. S kratkim očerkom dal'nejšej évoljucii*, Sankt Petersburg.
- Sikorskij, Ivan A. (1911): *Duša rebenka. S kratkim opisaniem duši životnyh i duši vzroslogo čeloveka*, Kiev.
- Sirortkina, Irina; Blinnikova, Irina (2007): „Metodologija empiričeskich issledovanij v psihologii: istorija i perspektivy.“ In: *Psihologija, praktika, obrazovanie: formy i sposoby integracii*, Moskau, S. 243-258.
- Šmidt, Vera F. (2009): *Dnevnik materi: pervyj god žizni*, Bd. 1, Ischewsk.
- Šmidt, Vera F. (2012): *Dnevnik materi: vtoroj i tretij god žizni*, Bd.2, Ischewsk.
- Šnirman, Aleksandr L. (1925): Vgl. Šnirman, Aleksandr L. (1925): „Refleksologičeskaja sessija Vserossijskogo s'ezda po pedologii, èksperimental'noj pedagogike i psicho-nevrologii.“ In: *Novoe v refleksologii i fiziologii nervnoj sistemy*, Moskau, Leningrad, S. 354-375.
- Soboleva Maja (2019): „Vom Empiriokritizismus zum Empiriomonismus: Aleksander Bogdanovs Rezeption der Epistemologie von Ernst Mach.“ In: Friedrich Stadler (Hg.) *Ernst Mach – Zu Leben, Werk und Wirkung. Veröffentlichungen des Instituts Wiener Kreis*, Bd. 29, Cham, S. 87-97.
- Spencer, Herbert (1864): *The Principles of Biology*, Bd. 1, London.
- Spivak, Monika L. (2010): *Mozg otprav'te po adresu*, Moskau.
- Stalin, Iosif (1932): „O nekotorych voprosach istorii bol'shevizma (Pis'mo v redakciju žurnala Proletarskaja revoljucija).“ In: *Sovetskaja Justicija*, 1, ot 10.01.1932, S. 1-6.
- Stalin, Iosif (1949): „God velikogo pereloma: K XII godovščine Oktjabrja [1929].“ In: *Stalin I. V.: Sočinenija*, Bd. 12, Moskau, S. 118-135.
- Steiner, Lina (2011): *For Humanity's Sake. The Bildungsroman in Russian Culture*, Toronto.
- Stejla, Daniela (1997): „V. V. Tronin i A. V. Lunačarskij v Cjuriche: sud'by dvuch russkich filosofov-émigrantov.“ In: *Russkaja émigracija do 1917 goda – laboratorija liberal'noj i revoljucionnoj mysli*, Sankt Petersburg, S. 128-141.

- Stepanova, Ekaterina I. (1991): „Vladimir Michajlovič Bechterev i čelovekoznanie.“ In: *Ob'ektivnaja psihologija, Vladimir Bechterev*, hrsg. v. Vera Kol'cova, u.a., Sankt Petersburg, S. 261-273.
- Stern, Clara; Stern, William (1907): *Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung*, Leipzig;
- Stern, Clara; Stern, William (1909): *Erinnerung, Aussage und Lüge in der ersten Kindheit*, Leipzig.
- Stern, William (1911): *Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*, Barth, Leipzig.
- Stern, William (1912): *Die psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung und deren Anwendung*, Leipzig.
- Stöckl, Günther (1965): *Russische Geschichte*, Stuttgart.
- Stojuchina, Natal'ja u.a. (2013): „Zabytyj s'ezd: Pervyj vserossijskij s'ezd po psihonevrologii.“ In: *Jaroslavskij pedagogičeskij vestnik*, 4, S. 251-260.
- Stukenbrock, Karin (2002): „Individuum oder Gruppe. Mediziner auf der Suche nach dem normierten Menschen.“ In: Stephan Selzer/Ulf-Christian Ewert (Hg.) *Menschenbilder-Menschenbildner. Individuum und Gruppe im Blick des Historikers*, Berlin, S. 53-65.
- Švarcman, Petr Ja., Kuznecova I. V. (1994): „Pedologija.“ In: Michail G. Jaroševskij (Hg.): *Repressirovannaja nauka*, Bd. 2, Sankt Petersburg.
- Terman, Lewis M. (1916): *The Measurement of Intelligence: An Explanation of and a Complete Guide for the Use of the Stanford Revision and Extension of the Binet-Simon Intelligence Scale*, Cambridge, Mass.
- Thomas, Roger K. (1997): „Correcting Some Pavloviana regarding ‚Pavlov's Bell' and Pavlov's ‚Mugging'.“ In: *The American Journal of Psychology*, 110 (1), S. 115-125.
- Todes, Daniel P. (2014): *Ivan Pavlov: A Russian Life in Science*, Oxford.
- [Tolstoj], L. N. (1852): „Istorija moego detstva.“ In: *Sovremennik*, 9, S. 5-104.
- Tolstoj, L. N. (1856): *Detstvo i otročestvo*, Sankt Petersburg.
- Tolstoj, Lev (1935): „N. A. Nekrasovu (neotpravlennoe) [1852].“ In: *L. N. Tolstoj: Polnoe sobranie sočinenij v 90 tomach*, hrsg. v. Vladimir Čertkov, Bd. 59, *Pis'ma 1844–1855*, Moskau, Leningrad, S. 211.
- Torbek, Vera M. (1929): „Bezuslovnye i uslovnye refleksy.“ In: *Pedagogičeskaja enciklopedija*, hrsg. v. Aleksej G. Kalašnikov u. a., Bd. 1, Moskau, S. 83-98.

- Tverdjukova, Elena D. (2021): „Prepodavanje psichoanaliza v detskom obsledovatel'nom institute vo vtoroj polovine 1920-ch godov.“ In: *Pedagogy & Psychology. Theory and practice*, 6 (38), S. 19-23.
- Ušinskij, Konstantin (1948): „O kameral'nom obrazovanii [1848].“ In: *K. D. Ušinskij: Sobranie sočinenij v 11 tomach*, hrsg. v. Aleksandr M. Egolin, Bd. 1, Moskau, Leningrad, S. 121-250.
- Ušinskij, Konstantin (1948): „Pedagogičeskie sočinenija N. I. Pirogova [1862].“ In: *K. D. Ušinskij: Sobranie sočinenij v 11 tomach*, hrsg. v. Aleksandr M. Egolin, Bd. 3, S. 11-86.
- Ušinskij, Konstantin (1950): „Čelovek kak predmet vospitanija. Pedagogičeskaja antropologija [1867].“ In: *K. D. Ušinskij: Sobranie*, Bd. 8, Moskau, Leningrad, S. 12.
- Val't, Lembit O. (1962): *Myslennyj éksperiment*, Tartu.
- Valsiner, Jaan (1988): *Developmental Psychology in the Soviet Union*, Brighton.
- Veselovskaja, Klara P. (1923): „Zadači pedologii na I Vserossijskom S"ezde po psichonevrologii.“ In: *Pedologičeskij žurnal*, 1, S. 54-63.
- Vygotskij Lev S. (1929): „Recenzija na knigu S. M. Rivesa ‚O merach pedagogičeskogo vozdejsťvija‘.“ In: *Pedologija*, 4, S. 66.
- Vygotskij, Lev (1929): „K voprosu o plane nauchno-issledovatel'skoj raboty po pedologii nacional'nych men'sinstv.“ In: *Pedologija*, 3, S. 367-377.
- Vygotsky, Lev S. (2008): *Pedagogičeskaja psichologija*, Moskau.
- Wachtel, Andrew B. (1990): *The Battle for Childhood: Creation of a Russian Myth*, Stanford, S. 202.
- Weichbrodt, R. (1922) „Blutforschung und Geisteskrankheiten.“ In: *Monatsschr. Psychiatr. Neurol.*, Bd. 51, S. 364-371.
- Weindling, Paul (1992): „German-Soviet Medical Co-operation and the Institute for Racial Research, 1927-1935.“ In: *German History*, 10 (2), S. 177-206.
- Wetter, Gustav A. (1960): *Der dialektische Materialismus. Seine Geschichte und sein System in der Sowjetunion*, Wien.
- Wilson, Adrian (1980): „The Infancy of the History of Childhood: An Appraisal of Philippe Ariès.“ In: *History and Theory*, 19 (2), S. 132-153.
- Winkler, Martina (2017): *Kindheitsgeschichte*, Göttingen.

- Wirtschaftler, Elise K. (2006): „The Groups Between: *raznochintsy*, Intelligentsia, Professionals.“ In: Dominik Lieven (Hg.) *The Cambridge History of Russia, Vol. II Imperial Russia, 1689–1917*, S. 245-263.
- Wolf, Friedrich A. (1986): „Darstellung der Alterthums-Wissenschaft nach Begriff, Umfang, Zweck und Wert [1807].“ In: Ders., *Museum für Alterthums-Wissenschaft 1*, Berlin.
- Zalkind, Aron (1928): „Psichika čeloveka buduščego.“ In: Arnost Kol'man (Hg.) *Žizn' i tehnika buduščego. Social'nye i naučno-techničeskie utopii*, Moskau, Leningrad, S. 432-503.
- Zalkind, Aron (1930): *Voprosy sovetskoj pedagogiki*, ²Moskau, Leningrad.
- Zalkind, Aron (2001): „Osnovnye voprosy pedologii [1930].“ In: Kirill V. Faradžev (Hg.): *Pedologija. Utopija i real'nost'*, Moskau, S. 19-140.
- Zamskij, Chananij S. (1995): *Umstvenno otstalye deti: Istorija ich izučenija, vospitanija i obučenija s drevnich vremen do serediny XX veka*, Moskau.
- Žarovina, Ol'ga. A. (2008): „Aksiologičnost' pedagogičeskoj dejatel'nosti V. N. Tatiščeva.“ In: *Pedagogičeskoe obrazovanie v Rossii*, 1, S. 52-55.
- Žuk, Vladimir N. (1892): *Ditja. Dnevnik materi. Albom dlja zapisi nabljuenij nad fizičeskim razvitiem rebenka. Pervye tri goda žizni*, Sankt Petersburg.