

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	7
Die Rolle der Pädagogischen Psychologie im Bildungssystem der DDR <i>Adolf Kossakowski</i>	9
Zur Konstruktion von Spielsituationen für 3-5jährige Vorschulkinder unter tätigkeitsorientiertem Aspekt <i>Horst Kühn</i>	23
Kulturhistorische Psychologie in der späten DDR - Allgemeines und Persönliches <i>Wolfgang Jantzen</i>	37
A cultural-historical perspective on children's cognitive development <i>Mariane Hedegaard</i>	57
Reflections on the Future Development of Developmental Teaching Research <i>Seth Chaiklin</i>	67
Lernhandlung bei schwachen Schülern <i>Gerald Matthes</i>	83
Didaktische Analyse und Theorie der Lerntätigkeit <i>Hartmut Giest</i>	103
Bibliographie von Joachim Lompscher	129
Nachruf auf Joachim Lompscher	159

Vorwort

Am 05.02.05 verstarb Joachim Lompscher, einer der national und international meist anerkannten pädagogischen Psychologen der DDR. Er war einer der Mitbegründer der Pädagogischen Psychologie in der DDR und wichtiger Repräsentant der kultur-historischen Schule und des Tätigkeitsansatzes sowie speziell der Theorie der Lerntätigkeit, die weitgehend mit seinem Namen verknüpft ist. Bis zuletzt hat er unermüdlich dafür gearbeitet, dass die in 40 Jahren intensiver pädagogisch-psychologischer Forschung gewonnenen Erkenntnisse nicht in Vergessenheit geraten. Er hat insbesondere in seiner letzten, 2004 erschienenen Arbeit, gezeigt, welche Impulse aus diesen Erkenntnissen für die Begründung einer neuen, zukunftsweisenden Lernkultur erwachsen können.

Der vorliegende Band versammelt im Wesentlichen die verschriftlichten Referate, die auf einem Symposium zum Andenken an Joachim Lompscher gehalten wurden, welches am 31. 08. 2005 in Berlin stattfand.

Im Rahmen des Symposiums wurde danach gefragt, welche Impulse aus den Arbeiten pädagogischer Psychologen der DDR und insbesondere Joachim Lompschers für die Entfaltung einer neuen, zukünftigen Bildungsanforderungen gerecht werdenden Lernkultur erwachsen können: einer Lernkultur, die auf Selbstbestimmung der lernenden Persönlichkeit, deren Aneignungstätigkeit und einer adäquaten Aneignungspädagogik setzt. Es ist dies ein Themenfeld, das vor dem Hintergrund der Auseinandersetzungen über die Ergebnisse der jüngsten internationalen schulischen Vergleichsstudien, Stichwort PISA, von zunehmendem Interesse ist.

Angeregt durch Impulsreferate wurde hierzu eine intensive Diskussion unter den fast 100 Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Symposiums geführt, bei der auch die Möglichkeit der persönlichen Würdigung des wissenschaftlichen Werkes Joachim Lompschers wahrgenommen wurde.

Die Beiträge in diesem Band sind drei Themenblöcken zuzuordnen, die Bezüge zu den Schaffensstationen Joachim Lompschers aufweisen. Obwohl, wie oben angedeutet, im Zusammenhang mit dem inhaltlichen Anliegen der einzelnen Autoren immer auch der Bezug zum Schaffen Joachim Lompschers hergestellt wird, steht, sicher ganz im Sinne des Verstorbenen, die „Erinnerung für die Zukunft“ im Zentrum aller Beiträge. Darin bestand sowohl das zentrale Anliegen der Tagung und darin besteht das Hauptanliegen der Publikation der Tagungsbeiträge im Rahmen des vorliegenden Tagungsbandes.

In einem ersten thematischen Block wird, wenn auch aus unterschiedlichen Blickwinkeln, von Adolf Kossakowski und Horst Kühn versucht, die Entwicklung der Pädagogischen Psychologie in der DDR zu bilanzieren.

In einem zweiten Block nehmen Wolfgang Jantzen, Mariane Hedegaard und Seth Chaiklin zur Wahrnehmung der Pädagogischen Psychologie der DDR im Ausland sowie zu den Impulsen Stellung, die ihre eigenen Arbeiten daraus und vor allem aus dem Werk Joachim Lompschers erfahren haben.

Der dritte Block ist der Perspektive auf zukünftige Aufgaben der Pädagogischen Psychologie unter tätigkeitstheoretischer Perspektive vorbehalten. Gerald Matthes und Hartmut Giest thematisieren hierbei besonders den Aspekt der Entwicklungsförderung in Schule und Unterricht.

Der letzte Teil des Buches ist dem Lebenswerk Joachim Lompschers unmittelbar gewidmet. Er enthält seine Bibliografie, bearbeitet von Hartmut Giest und Georg Rückriem sowie einen Nachruf auf Joachim Lompscher, der von Georg Rückriem und Hartmut Giest verfasst und bereits an anderer Stelle veröffentlicht wurde.

Hartmut Giest

Die Rolle der Pädagogischen Psychologie im Bildungssystem der DDR

Adolf Kossakowski, Berlin

1. Einführung

Seit Abschluss seiner Qualifikation in Moskau und Leningrad und mit dem Beginn seiner wissenschaftlichen Laufbahn in der DDR hat Joachim Lompscher die Entwicklung der Pädagogischen Psychologie mitbestimmt und sie vor allem nach Gründung der APW (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR) in Theoriebildung, Forschung und bei der Umsetzung der Ergebnisse in die Praxis des Bildungssystems an hervorragender Stelle mitgestaltet und teilweise durchlitten.

Er trat in einer Zeit an, als die Pädagogische Psychologie in der DDR auch durch sein Wirken begann, ein eigenständiges theoretisches Profil zu erarbeiten und in Forschung und Lehre bestrebt war, oft in Widerspruch zu offiziell vertretenen pädagogischen Grundauffassungen, das Bildungssystem der DDR auf die Entwicklung selbständig denkender und handelnder, in seinem speziellen Fall, selbständig und möglichst effektiv lernender Persönlichkeiten, ins Zentrum ihrer Analysen zu stellen.

Ich möchte dies anhand einer kurzen historischen Darstellung des Spannungsfeldes darlegen, in dem sich die Pädagogische Psychologie in der DDR zwischen kindorientierter Forschung und Lehre sowie bildungspolitischen Forderungen befand.

Die Pädagogische Psychologie in der Sowjetischen Besatzungszone (SBZ) und in der DDR entwickelte sich zwar stets in engem Zusammenwirken mit den anderen psychologischen Teildisziplinen, zugleich aber von Anfang an im Rahmen bildungspolitischer Aufgabenstellungen. Dies hatte seine Vor- und Nachteile.

Die *Vorteile* bestanden darin, dass Erkenntnisse der pädagogischen Psychologie, der Psychologie überhaupt, im Bildungswesen (sowohl in der recht umfangreichen psychologischen Lehrerbildung, aber auch in der Vermittlung und Anwendung von Didaktik und Methodik) sehr früh und sehr intensiv genutzt wurden und die Pädagogische Psychologie deshalb gleich nach 1945 zu den gefragten Wissenschaftsdisziplinen gehörte.

Als *Nachteil* erwies sich, dass die Pädagogische Psychologie damit nicht nur relativ eng an Ziele und Aufgabenstellungen der Bildungspolitik gebunden war. Es wurde, besonders in den 70er und 80er Jahren auch stets versucht, sie sehr eng in die jeweils vorherrschenden ideologischen Strömungen zu integrieren, und es war nicht einfach, eigene theoretische Positionen und bildungspolitische Auffassungen zu vertreten.

Dennoch, und dies möchte ich nachdrücklich betonen, war es (wenn zuweilen auch mit einigen Risiken verbunden) auch in diesen Jahren möglich, divergente theoretische Ansätze zu verteidigen und sie (sicher mit manchen Schwierigkeiten) in der Forschung zu realisieren.

Anders sah es mit Publikationen aus. Abgesehen von Arbeiten vorwiegend wissenschaftlichen Charakters, die dann meist in anderen Verlagen erschienen, mussten in bildungspraktisch relevanten Publikationen, die im hauseigenen Verlag des Ministeriums für Volksbildung (dem „Volkseigenen Verlag Volk und Wissen“) erschienen, zum Teil sehr rigide bildungspolitische Vorgaben befolgt werden oder sie erblickten nicht das Licht der Öffentlichkeit, und die Autoren hatten zudem mit Problemen zu rechnen.

2. „Vorgeschichte“ der Pädagogischen Psychologie in der DDR

Das soeben Gesagte galt nicht in der ersten Periode der Arbeit von pädagogischen Psychologen in der SBZ und dann in der DDR (etwa 1946 bis gegen Ende der 50er Jahre).

Die mit der antifaschistisch-demokratischen Reformierung des Bildungswesens und dem damit verbundenen großen Bedarf an pädagogisch und psychologisch qualifizierten neuen Lehrern verbundenen Erwartungen an die Psychologie waren sehr hoch, wenn auch die inneren Voraussetzungen für deren Tätigkeit alles andere als günstig waren:

Viele in Kursen oder verkürzter Studienzeit „gebackene“ junge Psychologen waren gefordert, umfangreiche Lehraufgaben zu übernehmen.

Sie stützten sich dabei trotz offizieller Vorbehalte vor allem auf psychologische Arbeiten aus der Weimarer Zeit und versuchten, diese mit Positionen sowjetischer Psychologen zu verbinden, die ihnen zunächst in einzelnen Artikeln über die Zeitschrift „Pädagogik“ bzw. durch Übersetzungen sowjetischer Lehrbücher zugänglich gemacht wurden, die eigentlich für den Psychologieunterricht in sowjetischen Mittelschulen gedacht waren. (Anspruchsvollere Arbeiten, z.B. von Vygotskij, Rubinstejn, Leont'ev, Lurija, Anan'ev oder Uznadze waren damals zu wenig bekannt,

oder sie waren, wie besonders Vygotskij und Rubiņštejn in der damaligen „Hochzeit“ des Stalinismus in der Sowjet-Union in Ungnade gefallen und durften in der DDR nicht publiziert werden. So konnte z.B. Rubiņštejns wissenschaftlich fundiertes Werk: „Grundlagen der Allgemeinen Psychologie“, das bereits 1950 in deutscher Sprache übersetzt vorlag, erst 1958 erscheinen).

Daher wurden in dieser Zeit trotz offizieller Vorbehalte vor allem an reformpädagogischen Auffassungen orientierte Theorien und trotz eigener Bedenken praxisrelevante Fakten aus Untersuchungen der Weimarer Zeit, garniert mit einigen theoretischen dialektisch-materialistischen Positionen, an die werdenden oder bereits unterrichtenden Lehrer vermittelt.

3. Suche nach einem eigenen theoretischen Profil

Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre begann in der DDR-Psychologie insgesamt, insbesondere in der Pädagogischen Psychologie, eine Periode intensiver theoretischer Arbeit, in deren Zentrum Diskussionen zur Menschenbild-Problematik und zur dialektisch-materialistischen Interpretation des Psychischen sowie seiner empirischen Analyse standen.

Unmittelbarer Anlass hierfür waren das bereits erwähnte, 1958 erschienene Buch Rubiņštejns, in dem, wie in kaum einem anderen Werk dieser Zeit, Prinzipien des dialektischen und historischen Materialismus bei der Interpretation psychischer Phänomene realisiert wurden, sowie die ersten zusammenfassenden entwicklungspsychologischen Arbeiten von DDR-Autoren (Clauß & Hiebsch 1958, Schmidt-Kolmer 1959).

In diesen Diskussionen wurden vor allem die soziale Bestimmtheit des Menschen und damit auch Unterschiede in der psychischen Entwicklung der Persönlichkeit in unterschiedlichen gesellschaftlichen Systemen betont, gleichzeitig wurde aber auch hervorgehoben, dass der Mensch sich nicht nur den vorherrschenden Bedingungen in der jeweiligen Gesellschaft anpasst, sondern, dass er ein aktives Wesen ist, das seine Umwelt kreativ umzugestalten und sich somit eigene Entwicklungsbedingungen zu schaffen vermag. Das aktiv handelnde, eigene Zielstellungen verfolgende Subjekt als Grundbedingung für die psychische Entwicklung der Persönlichkeit war also von Anfang an ein Axiom der Pädagogischen Psychologie in der DDR (vgl. Clauß & Hiebsch 1958, speziell Hiebsch 1966).

In der Folgezeit wurde zwar der Aspekt der *Determiniertheit* der Persönlichkeitsentwicklung durch die konkreten gesellschaftlichen Verhältnisse und damit auch die Rolle der Erziehung für die Persönlichkeitsentwicklung stärker akzentuiert

(vgl. Friedrich & Kossakowski 1962; Friedrich 1966; Kossakowski 1966; Kossakowski 1969 u. a.), die Subjektposition der sich im Bildungs- und Erziehungsprozess entwickelnden Persönlichkeit aber niemals negiert.

In der Erziehungspsychologie dieser Jahre ist allerdings in der Tat eine Orientierung auf die Entwicklung erzieherisch angestrebter Verhaltensweisen durch pädagogisch zielgerichtet gesteuerte Aneignung von Normwissen, durch pädagogisch intendierte Identifizierung mit den vermittelten Normen (Einstellungsentwicklung) sowie durch pädagogisch orientiertes normgemäßes Handeln besonders akzentuiert worden. In dieser Periode kam es in der pädagogischen Psychologie der DDR, sicher gefördert durch eine starke Orientierung an Gal'perins Interiorisationstheorie, zu einer Überbewertung erzieherischer „Einwirkungen“ auf die psychische Entwicklung der Persönlichkeit.

Dadurch wurde einer das Kind als Einwirkungsobjekt betrachtenden Vermittlungspädagogik Vorschub geleistet, die nach den Diskussionen zur „Überwindung“ reformpädagogischer Tendenzen Anfang der 60er Jahre in der DDR-Pädagogik mehr und mehr zur offiziellen pädagogischen Strömung wurde - wahrscheinlich, weil diese am meisten dem Menschenbild der führenden Partei in dieser Zeit entsprach (vgl. Sauer mann 1993).

In der Lernpsychologie überwogen ebenso Arbeiten, die einer systematischen Wissens*vermittlung* dienten, wie dies in vielen Arbeiten zum programmierten Lernen zum Ausdruck kam (vgl. Clauß 1965).

Die *praxisbezogenen* psychologischen Arbeiten der 60er Jahre waren sehr stark bildungspolitisch relevanten Aufgabenstellungen verpflichtet, so die Arbeiten von Rosenfeld (1964) zur Lernmotivation, von Lompscher (1966 und 1972) zum Kenntniserwerb und zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten, von Clauß (1965) zum programmierten Lernen, von Kossakowski und Otto (1965) zur Entwicklung der bewussten Disziplin, von Rösler (1963) zu leistungshemmenden Faktoren in der Umwelt des Kindes, von Werner (1968) über das verhaltensgestörte Kind, von Grassel (1967) über Jugend, Sexualität und Erziehung, von Erlebach, Hoff, Ihlefeld & Zehner (1967) zur Schülerbeurteilung, von Witzlack (1968) zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit, von Stoppe & Kessel (1966) zur Ermittlung von Ergebnissen, von Grassel (1967) zur Erforschung der Lehrerpersönlichkeit sowie das erziehungspraktisch orientierte entwicklungspsychologische Buch von Kossakowski u.a. (1969) über die Psychologie der Schuljugend.

Diese Arbeiten waren zwar primär auf Fragen gerichtet, die eine möglichst effektive *Vermittlung* von Wissen, von Verhaltensnormen und ideologischen Einstellungen zum Inhalt hatten, gleichzeitig wurde aber stets auch die Rolle selbständigen

Problemlösens und selbständigen sozialen Handelns als wichtige Grundlage für effektive Bildung und Erziehung betont (vgl. Kossakowski & Otto 1971; Lompscher 1966 und 1972; Otto 1970).

Die Orientierung an schulpolitischen Aufgabenstellungen vollzog sich in dieser Zeit *nicht* (wie häufig angenommen) auf Grund eines irgendwie gearteten politischen Drucks von außen.

Das hier genannte breite Spektrum an psychologischen Arbeiten entstand in ganz bewusster und engagierter Zuwendung der pädagogischen Psychologen zu den Zielstellungen der sozialistischen Erziehung, da die meisten pädagogischen Psychologen - und nicht nur diese - vom humanistischen Anliegen des damals gesellschaftlich angestrebten „umfassenden Aufbaus des Sozialismus in der DDR“ überzeugt waren und diese Entwicklung aktiv zu unterstützen trachteten, auch wenn nicht alle mit allen politischen Vorgängen in dieser Zeit einverstanden waren.

Ebenso vollzog sich die Theorieentwicklung in dieser Zeit in weitgehender Selbstbestimmung der Fachleute, wenngleich natürlich nicht unabhängig von gesellschaftlichen Zeitströmungen.

4. Sich ausweitende Widersprüche zum Bildungssystem und zur „offiziellen“ Pädagogik

Mit Beginn der 70er Jahre begann für die Pädagogische Psychologie eine recht widersprüchliche Periode.

Bekanntlich verschärfte sich die politische Situation nach dem VIII. Parteitag der SED (1970), auf der Honecker und seine Mannschaft die Macht übernahmen, und in der das Misslingen der ehrgeizigen und illusionistischen wirtschaftlichen und sozialpolitischen Ziele der Partei- und Staatsführung zu einer immer stärker werdenden reglementierenden, kontrollierenden und indoktrinierenden Machtausübung in allen Lebenssphären der DDR, speziell auch im Volksbildungswesen, führte.

Im Bildungsbereich wurde angestrebt, nur noch vom Ministerium genehmigte *Untersuchungen* durchzuführen. Es bedurfte schon einiger Standhaftigkeit, Risikobereitschaft und taktischer Fähigkeiten, um Untersuchungen durchzuführen, die nicht mit den schulpolitisch und ideologisch vorherrschenden Forderungen übereinstimmten.

Dies galt noch mehr für theoretische, vor allem aber für praxisorientierte *Publikationen*, die nicht „freigegeben wurden“, wenn z. T. engstirnige ideologische oder anmaßende fachliche Vorgaben nicht erfüllt wurden.

Zunehmend belastend wurden auch die *theoretischen Auseinandersetzungen* innerhalb der Pädagogik und zwischen Pädagogik und Psychologie.

In der DDR-Pädagogik gab es in den 70er Jahren, vor allem hinsichtlich der Theorie der Persönlichkeitsentwicklung und, damit verbunden, der Theorie der Allgemeinbildung, aus meiner Sicht im Wesentlichen *zwei entgegengesetzte Tendenzen*, die jeweils einem bestimmten „Bild vom Menschen“ folgten:

Die - vor allem nach der „Reform-Zeit“ von 1946 bis etwa Anfang der 50er Jahre - „offizielle“ und damit „führende“ Richtung, die sich in den 70er Jahren verstärkte und die vor allem den Lehrplankonstruktionen sowie der damit verbundenen Didaktik zugrunde lag, könnte man, evtl. etwas vereinfacht, *objektbezogene Vermittlungspädagogik* nennen.

Die andere, bis zuletzt offiziell nicht akzeptierte, vor allem in der Pädagogischen Psychologie sowie von einigen Didaktikern und Methodikern vertretene Richtung ließe sich möglicherweise als *subjektorientierte, aktive „Aneignungspädagogik“* umschreiben.

Als wesentliche Merkmale der *ersten Richtung* wären anzusehen:

- Nicht das sich entwickelnde Individuum (als individuell charakteristisches Handlungs- und Entwicklungs*subjekt*), sondern die *zu vermittelnden Kenntnis-systeme und Verhaltensnormen* bilden den Ausgangs- und zentralen Bezugspunkt der pädagogischen „Einwirkungen“.
- Die Auswahl sowie die Strukturierung des zu vermittelnden Stoffes erfolgt im Wesentlichen nach Gesichtspunkten, die in dem betreffenden Wissens- bzw. Wissenschaftsgebiet als strukturbildend gelten.
- Die Vermittlungslogik folgt im Wesentlichen der Logik des zu vermittelnden Stoffes, von ihr wird nur in denjenigen Fällen abgewichen, wo dies von der Verarbeitungsfähigkeit des Individuums her als unumgänglich erscheint. Kennzeichnender Ausdruck dieser Vorgehensweise war die vielbeschworene Inhalt-Stoff-Methode-Relation.
- Werte und Normen werden vermittelt und begründet, die Ideologie wird in die Schüler „hineingetragen“, die Schüler haben sich diese (bei angestrebter innerer Verarbeitung) anzueignen.

Einem solchen Bildungskonzept lag (trotz anders lautender Verlautbarungen) letztlich ein *Menschenbild* zugrunde, das einen von den vorgegebenen realsozialistischen Ideen überzeugten, im Rahmen der von der Partei *vorgegebenen Normen gut „funktionierenden“ Bürger* zum Ziel hatte und in dem Persönlichkeitsentwicklung als pädagogisch vermittelte und gesteuerte Aneignung von Wissenssystemen, gesellschaftlichen Werten und Erfahrungen verstanden wurde, wobei die

Individualität der Schüler nur in dem Maße berücksichtigt wurde, wie es für eine *effektive Gestaltung des Vermittlungsprozesses* erforderlich schien.

Die Folgen dieses Konzepts waren Lehrplanfetischismus und ein einseitiges Verständnis von der führenden Rolle des Lehrers im Bildungs- und Erziehungsprozess auf der einen Seite, unzureichendes Sinnverständnis, zunehmende Lernunlust sowie mit zunehmendem Alter anwachsende Nichtakzeptanz der vermittelten Normen und Werte bei den Schülern auf der anderen.

Die *zweite Richtung*, die vor allem von der Mehrzahl der Pädagogischen Psychologen vertreten wurde, betrachtet hingegen:

- *Persönlichkeitsentwicklung als einen vom sich entwickelnden Individuum initiierten Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit seiner Umwelt*, indem es sich als *Handlungssubjekt* die für seine Lebenserhaltung und -entfaltung notwendigen Voraussetzungen aneignet, wobei die pädagogischen Einwirkungen vor allem der *Entwicklung der Subjektposition des Individuums* dienen.

Das diesem Konzept zugrunde liegende *Menschenbild* ist durch eine primäre Orientierung auf das Individuum und sein Recht auf Selbstverwirklichung charakterisiert.

- Dies bedeutet *einmal* bei der Auswahl der zu vermittelnden Inhalte von denjenigen Einheiten auszugehen, die für die möglichst selbständige und eigenverantwortliche Bewältigung von Lebensanforderungen in der jeweiligen Lebensperiode besonders bedeutsam sind.
- Das heißt natürlich nicht, dass im pädagogisch organisierten Lernprozess keine systematische Kenntnisvermittlung erfolgen sollte. Die zu vermittelnden Kenntnissysteme und Fertigkeiten sollten sich aber viel stärker auf die Bewältigung allgemeiner Lebensaufgaben *sowie auf die Befähigung zu selbständigem aufgabenbezogenen Wissenserwerb* als auf die Aneignung einer dem Heranwachsenden nicht einsichtige Wissenschaftslogik beziehen.
- Besonders bedeutsam in dieser Konzeption ist: Die pädagogische „Führung“ des Erziehungsprozesses erhält hier eine deutlich andersgeartete Funktion. Erziehung hat nach dieser Konzeption primär folgende Aufgaben:
 - a. Schaffung von objektiven (raum-zeitlichen und sozialen) Möglichkeiten für subjektinitiierte Aktivitäten, für zunehmend selbständiges und eigenverantwortliches Handeln
 - b. *Stimulierung* von Aktivitäten der Heranwachsenden und deren *Orientierung* auf individuell und gesellschaftlich bedeutsame, persönlichkeitsfördernde Handlungen

- c. Entwicklung von Freude an kreativem Tätigsein in möglichst vielen Tätigkeitsbereichen
- d. *Befähigung* zu selbständigem Erarbeiten aufgabenbezogenen Wissens und zu selbständigem Problemlösen in geistigen und praktischen Bereichen
- e. Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten für die Bewältigung allgemeiner Lebensaufgaben, speziell *Entwicklung individueller Handlungskompetenz* bei Kindern und Jugendlichen durch differenzierte Vermittlung, besser noch, durch pädagogisch gelenkte, zunehmend *selbständige Erarbeitung* von handlungsbedeutsamen Sach- und Verfahrenskennnissen, von Wert- und Normsystemen durch die Heranwachsenden sowie durch zielgerichtete Ausbildung effektiver aufgabenbezogener Handlungsstrategien
- f. Vermeiden von und Immunisierung gegenüber entwicklungsbeeinträchtigenden Handlungs- und Verhaltensweisen.

Trotz großer Vorbehalte gegenüber diesem, in der Psychologie auch so bezeichneten Tätigkeitskonzepts von Seiten führender Bildungspolitikern, aber auch von Seiten vieler „tonangebender“ Pädagogen, hat es in der Theorieentwicklung der pädagogischen Psychologie der 70er und 80er Jahre eine zunehmende Rolle gespielt. Dabei ist es sicher nicht uninteressant, dass hierfür vor allem die Arbeiten von Mitarbeitern des Instituts für Psychologie an der (angeblich generell konservativen und reglementierenden) APW (Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der DDR) die wichtigsten Beiträge geleistet haben.

Die *persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Grundlagen* für eine solche subjektzentrierte, aktive „Aneignungspädagogik“ wurden unter Orientierung auf tätigkeits- bzw. handlungstheoretische Konzepte sowjetischer Psychologen, vor allem der Schulen um Rubinštejn und um Vygotskij / Leont’ev, etwa seit Ende der 60er Jahre speziell im Arbeitskreis um Kossakowski erarbeitet (vgl. Kossakowski & Ettrich 1973, Kossakowski, Köppler, Ludwig & Stannieder 1978, Kossakowski 1980). *Persönlichkeit* wurde definiert

- als individuelle Einheit physischer und psychischer Komponenten, die dem Individuum die eigenständige Regulation seiner Wechselbeziehungen mit der natürlichen und sozialen Umwelt ermöglichen
- als menschliches Individuum, dessen Beziehungen zur Umwelt sozial vermittelt sind und dessen Entwicklung sich primär durch aktives Hineinwachsen in die jeweiligen gesellschaftlichen Beziehungen, durch Aneignung des gesellschaftlichen Wissens, der Handlungserfahrungen, Werte und Normen vollzieht
- wobei sich durch individuell charakteristische Aneignungsformen gesellschaftlich engagierte *Individualitäten* herausbilden.

Ein unter psychologischem Aspekt besonders hervorzuhebendes Merkmal der Persönlichkeit ist ihre *Subjektposition* in der Individuum-Umwelt-Wechselwirkung.

Das menschliche Individuum wird in dem Maße zur Persönlichkeit, in dem es der Natur, der Gesellschaft und sich selbst als bewusst handelndes, die natürlichen und die gesellschaftlichen Bedingungen und damit auch sich selbst schöpferisch veränderndes Subjekt der Arbeit, der Kommunikation und der Erkenntnis gegenübertritt.

Ausgehend von diesen Merkmalen der Persönlichkeit können wir *Persönlichkeitsentwicklung* im Kindes- und Jugendalter in erster Linie als die Entwicklung psychischer Voraussetzungen zu bewusstem, selbständigem und eigenverantwortlichem Handeln, das heißt, zur Erhöhung der Handlungskompetenz in den sich erweiternden Tätigkeits- und Lebensbereichen kennzeichnen.

Dabei handelt es sich nicht primär um eine Anpassung an die vorgefundenen Umweltbedingungen, sondern Persönlichkeitsentwicklung äußert sich in der zunehmenden Fähigkeit, aus eigener Einsicht in Gesetzmäßigkeiten in Natur und Gesellschaft die gesellschaftlichen Lebensbedingungen - im Interesse der eigenen und der gesellschaftlichen Entwicklung - in Gemeinschaft mit anderen aktiv weiterzuentwickeln und damit gleichzeitig für sich selbst bessere Entwicklungsbedingungen zu schaffen.

Die lerntheoretischen Grundlagen einer solchen Konzeption wurden im Arbeitskreis um Joachim Lompscher entwickelt. Im Gegensatz zu überzogenen Strategien der *Wissensvermittlung* und des *Hineintragens* von Normen und Überzeugungen in die Kinder bezogen sich diese Untersuchungen vor allem auf die Ausbildung geistiger Handlungen, also auf den Erwerb von Aneignungsstrategien, die es den Schülern bereits in den unteren Schulklassen zunehmend ermöglichen sollten, sich im jeweiligen Tätigkeitszusammenhang notwendiges Wissen und notwendige Lösungsstrategien weitgehend selbständig anzueignen.

Lerntätigkeit wurde definiert „als eine Tätigkeit,

- die auf Aneignung gesellschaftlichen Wissens und Könnens durch deren individuelle Reproduktion gerichtet ist
- die mit Hilfe spezieller Mittel (Zeichensysteme, Lernstrategien, Lerntechniken) realisiert wird und
- die auf der Grundlage eines konkreten Niveaus der Persönlichkeitsentwicklung und der Ausprägung individualtypischer Besonderheiten in persönlichkeitspezifischer Weise verläuft.

Mittel der Lerntätigkeit sind Handlungen, durch die der Lernende sich so mit dem Lerngegenstand auseinandersetzt, dass dessen wesentliche Merkmale, Zusam-

menhänge, entsprechende Verfahrensweisen usw. deutlich werden und vom Individuum praktisch und geistig reproduziert werden können.

Da es in der Lerntätigkeit nicht vorrangig um empirische Erkenntnis des Einzelnen geht, müssen die Lernhandlungen das Allgemeine, Gesetzmäßige herausheben“ (Lompscher 1988, S. 25-26).

Diese (natürlich pädagogisch angeleitete, aber doch) vorwiegend auf selbständigen Erfahrungserwerb, dazu noch bei weitgehender Individualisierung des aktiven Aneignungsprozesses orientierte Lern- und Lehrstrategie stieß in einer durch recht rigide Lehrplanvorgaben und weitgehend konformistische Lehrstrategien gekennzeichneten „Vermittlungspädagogik“ auf teilweise heftigen Widerstand. Da Lompscher und seine Mitarbeiter zudem eine Strategie „des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“, das bedeutet, eine Lehrstrategie verfolgten, die im Grunde den Kindern zunächst eine verallgemeinerte Orientierungsgrundlage als Basis für eine selbständige, „erschließende“ Erarbeitung von Einzelsachverhalten bieten sollte, ließ sich diese Vorgehensweise erst recht nicht mit einer vorwiegend vom Einzelnen zum Allgemeinen, zudem mit einer relativ mechanistischen „Vermittlungsstrategie“ in Übereinstimmung bringen.

Eine Überziehung des Prinzips des „Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten“, das in der Forderung gipfelte, bereits in den Anfangsklassen in jedem Fachlehrgang von einem „Ausgangsabstraktum“, das heißt von einem den ganzen Fachbereich übergreifenden Grundprinzip auszugehen und die einzelnen Wissenskomponenten gewissermaßen als Belege für die Existenz dieses Grundprinzips anzusehen, konnte allerdings auch wohlwollende Wissenschaftler nicht überzeugen und führte zu vielen unfruchtbaren Diskussionen (vgl. die Diskussionen in „Information“, APW - Präsidium 4/1986).

Eine zusammenfassende Publikation der entsprechenden Arbeiten Lompschers und seiner Mitarbeiter konnte deshalb zunächst nicht erscheinen, und erst nach einer gründlichen „Überarbeitung“, in der einige Kompromisse eingegangen werden mussten, erblickte eine gekürzte Fassung (Lompscher 1989) noch kurz vor der Wende das Licht der Welt.

Diese im Kern auf die Individualität, auf die Subjektposition, auf die selbständige und eigenverantwortliche Regulation seines Handelns für die Selbstentwicklung sowie zur progressiven Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Bedingungen, gerichtete theoretische Position stand im Gegensatz zu den gerade in dieser Zeit stagnierenden gesellschaftlichen Verhältnissen und einer auf die Erhaltung der bestehenden Machtverhältnisse in der DDR orientierten Politik, die bei vielen führenden Pädagogen zu einer Verfestigung der weiter oben genannten Vermittlungs-

pädagogik und zu teilweise aggressiver, unsachlicher Kritik, besonders des ehemaligen Präsidenten der Akademie an unseren Positionen führte.

Noch problematischer war es, das tätigkeitsorientierte „Aneignungskonzept“ in *praxisbezogenen* Lehrbüchern zu realisieren. Ein bereits Anfang der 80er Jahre geplantes vierbändiges Lehrbuch: „Psychologie für Lehrer und Erzieher“, in dem mit der bis dahin üblichen Tradition einer auf die jeweilige psychologische Teildisziplin bezogenen, für den Lehrer recht abstrakten Darstellung psychologischer Erkenntnisse gebrochen und eine auf wesentliche Tätigkeitsbereiche und -arten von Lehrern und Erziehern bezogene Darstellung psychologischer Erkenntnisse realisiert werden sollte, stieß auf einen z. T. erbitterten Widerstand der Lehrerbildungskommission beim Ministerium für Volksbildung, in der Traditionalisten und Dogmatiker überwogen. Es erschien lediglich der 2. der vorgesehenen Bände „Pädagogische Psychologie“, in dem nach vielen Kompromissen ein relativ eklektizistisches Buch herauskam. Der einführende 1. Band schaffte es trotz mehrfacher Veränderung der Konzeption nicht mehr, vor der Wende zu erscheinen.

Genauso schwierig war es, auf dem psychologischen Tätigkeitskonzept basierende *didaktische oder methodische Arbeiten* zu publizieren. So hat z. B. ein aus meiner Sicht ausgezeichnetes Lehrbuch der Didaktik von Helmut Weck, in dem die bisher beschriebenen persönlichkeits-, entwicklungs- und lernpsychologischen Positionen aus der Sicht der Lehrertätigkeit weitgehend realisiert wurden, die Begutachtermühle nicht überstanden und ist bis zur Gegenwart nicht publiziert worden.

5. Repressive Maßnahmen des Ministeriums für Volksbildung

Bezogen sich die bisherigen Probleme vor allem auf unterschiedliche ideologisch begründete Widersprüche in pädagogischen Fachfragen, und wurden sie hauptsächlich zwischen einigen führenden Vertretern der offiziellen Pädagogik auf der einen sowie Psychologen und einigen Methodikern und Didaktikern auf der anderen Seite ausgetragen, so wurden einige wichtige Untersuchungen vom Ministerium für Volksbildung direkt stark beeinträchtigt.

Ähnlich schwierig war es, Untersuchungen durchzuführen oder gar deren Ergebnisse zu publizieren, die, entsprechend den individuellen Entwicklungsdifferenzen gleichaltriger Kinder, auf eine *Differenzierung des Unterrichts* oder gar des Schulsystems hinausliefen. So wurden breit angelegte interdisziplinäre Untersuchungen (Psychologen, Ärzte, Pädagogen) zur Früherfassung und Frühförderung körperlich und geistig retardierter und akzelerierter Kinder, von der Kinderkrippe

aufwärts bis zu den ersten Schuljahren, die eine rechtzeitige Entwicklungsförderung bis hin zur vorzeitigen Einschulung zum Ziel hatten, durch das Ministerium für Volksbildung (im Gegensatz zum Ministerium für Gesundheitswesen) sehr kritisch beobachtet und teilweise durch Nichtgenehmigungen beeinträchtigt.

Publikationen zu den Ergebnissen (und erst recht zu den sich daraus ergebenden schulpolitischen Maßnahmen) wurden untersagt. Auch entsprechende interne Studien in Vorbereitung auf den IX. Pädagogischen Kongress (1989) wurden gar nicht zur Kenntnis genommen.

Weit problematischer noch gestalteten sich ebenfalls sehr umfangreiche interdisziplinäre Untersuchungen (Psychologen, Mediziner, Pädagogen, Soziologen) zur *Lehrertätigkeit und Lehrergesundheit*, die wegen der starken Überbelastung der Lehrer und Erzieher zu den brisantesten und deshalb am wenigsten öffentlichen Themen des Volksbildungswesens gehörten. Hier reichten die Beeinträchtigungen des Ministeriums für Volksbildung bis zu Verboten bestimmter Fragestellungen in den Untersuchungen und zu Androhungen von disziplinarischen Maßnahmen gegenüber den verantwortlichen Projektleitern. Dass die Ergebnisse der dennoch intensiv durchgeführten Untersuchungen kaum die mittlere Leitungsebene des Volksbildungsministeriums passierten und daher auch nicht in zentrale Entscheidungen eingeflossen sind, war für die Forscher besonders deprimierend, wobei auch scharfe Eingaben von letzteren nicht zur Kenntnis genommen wurden.

Insgesamt war es kaum möglich, vom Ministerium für Volksbildung abweichende oder die reale, und in vielen Fällen problematische, Situation im Volksbildungswesen charakterisierende Ergebnisse zu publizieren. Der von vielen Lesern des In- und Auslands kritisierte Sachverhalt, dass die oft überzeugenden theoretischen Positionen, z.B. in Büchern für Lehrer und Erzieher, zu wenig empirisch untersetzt seien, war in den meisten Fällen, zumindest was psychologische Publikationen anbelangte, nicht durch eine unzureichende empirische Basis begründet, sondern dadurch, dass von Überarbeitung zu Überarbeitung immer mehr Daten gestrichen werden mussten, selbst wenn sie ein relativ positives Bild des untersuchten Bereichs kennzeichneten.

Unter der Devise, dem „Gegner“ keine Munition für seine Attacken gegen die DDR zu liefern, durften entweder keine empirische Daten oder nur geschönte Beschreibungen der realen Zustände publiziert werden.

Der damit verbundene Realitätsverlust ging natürlich nicht nur zu Lasten des Ministeriums für Volksbildung. Es war ein (besonders in den letzten Jahren beängstigende Formen annehmendes) Merkmal des politischen Systems der DDR, welcher sicher

zu dem überraschend schnellen Verfall der Machtstrukturen bereits vor der Wende mit beigetragen hat.

Die häufig auch von uns selbst gestellte Frage, ob bei einem massiveren Verweigern gegenüber unberechtigten Forderungen von Bildungspolitikern nicht doch einige grundsätzliche Veränderungen bereits vor der Wende hätten erreicht und damit einige Deformierungen verhindert werden können, ist nicht leicht zu beantworten. Nach unseren eigenen Erfahrungen wäre das unter den in der DDR vorherrschenden Bedingungen von den „offiziell“ ohnehin nicht allzu sehr geschätzten Wissenschaftlern nicht zu leisten gewesen, so wie es auch gegenwärtig nicht möglich ist, unverantwortbare, Wissenschaft und Bildung betreffende, politische Entscheidungen nur durch den Protest von Wissenschaftlern zu beeinflussen.

Aus der geschilderten widersprüchlichen Situation in der theoretischen und praxisbezogenen Arbeit der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Wissenschaftler ist erklärbar, dass sich viele von ihnen bereits vor der Wende mit Fragen einer grundlegenden Reform des Volksbildungswesens beschäftigten und daher in der Lage waren, unmittelbar nach der Wende aktiv an den Bemühungen um eine demokratische Erneuerung des Bildungswesens in der DDR mitzuwirken (vgl. Kossakowski 1992).

Leider wurden diese Bestrebungen durch die ohne differenzierte Evaluation in Siegermanier vollzogene „Abwicklung“ der pädagogischen Wissenschaften der DDR sehr bald zunichte gemacht, was, verstärkt durch ein weitgehendes Überstülpen des in vielen Zügen konservativen Bildungssystems der alten Bundesländer, zu teilweise katastrophalen Zuständen im Bildungswesen der neuen Bundesländer geführt hat.

Ebenso bedrückend finde ich, dass die hier nur kurz angezeigten Untersuchungen von Pädagogischen Psychologen der DDR von den meisten Fachkollegen der alten Bundesländer weder vor noch nach der Wende zur Kenntnis genommen wurden. Die bei der Umgestaltung des Bildungssystems der DDR sichtbar gewordene Ignoranz und Arroganz zeigte sich also auch in diesem Bereich.

Literatur

- Clauß, G.: Einige psychologische Probleme programmierten Lernens. *Probleme und Ergebnisse der Psychologie*, (1965) 14, S. 7-35.
- Clauß, G. & Hiebsch, H.: *Kinderpsychologie*. Berlin 1958.
- Erlebach, E., Hoff, H., Ihlefeld, U. & Zehner, K.: *Schülerbeurteilung*. Berlin 1967.
- Friedrich, W.: *Jugend heute*. Berlin 1966.
- Friedrich, W. & Kossakowski, A.: *Zur Psychologie des Jugendalters*. Berlin 1962.

- Galperin, P.J.: Kurzer Abriss der Lehre von der etappenweisen Formierung von geistigen Handlungen und Begriffen. Moskau 1966 (russ.).
- Grassel, H.: Jugend, Sexualität, Erziehung. Berlin 1967.
- Hiebsch, H.: Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung. Berlin 1966.
- Kossakowski, A. & Otto, K.H.: Untersuchungen zur Entwicklung der bewussten Disziplin. Berlin 1965.
- Kossakowski, A.: Über die psychischen Veränderungen in der Pubertät. Berlin 1966.
- Kossakowski, A.: Zur Periodisierung der psychischen Entwicklung in der Ontogenese. *Jugendforschung* (1969) 9, S. 41-57.
- Kossakowski, A. u. a.: Zur Psychologie der Schuljugend. Berlin 1969.
- Kossakowski, A. & Otto, K. H.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin 1971.
- Kossakowski, A. & Ettrich, K.U.: Psychologische Untersuchungen zur Entwicklung der eigenständigen Handlungsregulation. Berlin 1973.
- Kossakowski, A., Köppler, E.F., Ludwig, H. & Stannieder, G.: Entwicklung der Handlungsregulation in der kollektiven Tätigkeit. Berlin 1978.
- Kossakowski, A.: Handlungspsychologische Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung. Berlin 1980.
- Kossakowski, A. (Hrsg.): Psychische Entwicklung der Persönlichkeit im Kindes- und Jugendalter. Berlin 1987.
- Kossakowski, A.: Abwicklung der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften. In: *Jahrbuch für Pädagogik* 1992, S. 87-101.
- Lompscher, J.: Kenntniserwerb und geistige Entwicklung in der Unterstufe. Berlin 1966.
- Lompscher, J.: Theoretische und experimentelle Untersuchungen zur Entwicklung geistiger Fähigkeiten. Berlin 1972.
- Lompscher, J.: Lerntätigkeit. In: Pippig, G. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*, S. 23-48. Berlin 1988.
- Lompscher, J. (Hrsg.): *Psychologische Analysen der Lerntätigkeit*. Berlin 1989.
- Otto, K.H.: *Disziplin bei Jungen und Mädchen*. Berlin 1970.
- Präsidium der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) (Hrsg.): *Information*, Nr. 4. Berlin 1986.
- Rösler, D.: *Leistungshemmende Faktoren in der Umwelt des Kindes*. Leipzig 1963.
- Rosenfeld, G.: *Theorie und Praxis der Lernmotivation*. Berlin 1964.
- Sauermann, E.: Das „Hineintragen des sozialistischen Bewusstseins“ - eine antimarxistische Position. In: *Forum Kritische Psychologie* 31. Berlin/Hamburg 1993.
- Schmidt-Kolmer, E.: *Verhalten und Entwicklung des Kleinkindes*. Berlin 1959.
- Stoppe, G. & Kessel, W.: *Ermittlung vonziehungsergebnissen*. Berlin 1966.
- Werner, R.: *Das verhaltensgestörte Kind*. Berlin 1968.
- Witzlack, G.: *Zur Diagnostik und Entwicklung der Schulfähigkeit*. Berlin 1968.