

Schmidt, Gerlind

Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands

Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 231-247



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Gerlind: Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands - In: Die Deutsche Schule 90 (1998) 2, S. 231-247 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-309683 - DOI: 10.25656/01:30968

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-309683>

<https://doi.org/10.25656/01:30968>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

90. Jahrgang 1998 / Heft 2

Offensive Pädagogik:

Irmi Weiland und Dieter Weiland

Diskriminierungsverbot zum Billigtarif

Zu einer Entscheidung des Bundesverfassungsgerichts

135

Haben Kinder mit besonderem Förderbedarf Anspruch darauf, jene Lernbedingungen zu erhalten, unter denen sie ihre Fähigkeiten optimal entfalten und mit anderen Kindern gemeinsam aufwachsen können? – Das Bundesverfassungsgericht hat diesen Anspruch zwar prinzipiell bestätigt, ihn aber eingegrenzt, falls Personal- und Sachmittel fehlen. Einer solchen Einschränkung eines Grundrechts wird hier entschieden widersprochen.

Heinrich Kröner

Selbständige Lehre und selbständiges Lernen

Erfahrungen eines 'autonomen' Landschullehrers

139

Ungewöhnliche Situationen erfordern ungewöhnliche Maßnahmen. Ein 'gestandener' Schulmann erinnert sich an die Aufbaujahre nach 1945, in denen er mit Phantasie, Engagement und gemeinsam mit den Eltern das 'Schulprogramm' seiner Schule entwickelt, die fehlenden Mittel selbst beschafft und eine lebendige Schulwirklichkeit gestaltet hat.

Jürgen Burger

Selbstorganisation der Fortbildung?

Zur historischen und aktuellen Bedeutung von Lehrervereinen

147

Bis 1933 war die Arbeit der Lehrervereine häufig durch pädagogische Debatten geprägt, die den Charakter einer selbstorganisierten Fortbildung hatten. Die Verstaatlichung der Lehrerfortbildung, die in der Weimarer Republik begann, hat die Funktion der selbstorganisierten Fortbildung wesentlich verändert. Sie könnte aber in Zukunft als Teil einer erweiterten Interessenvertretung wieder einen höheren Stellenwert bekommen.

Wege zur erneuerungsfähigen Schule**Bedingungen und Perspektiven pädagogischer Innovationen**

Schulen wollen und müssen sich angesichts rasanter gesellschaftlicher und sozialer Wandlungsprozesse weiterentwickeln. Dies ist nicht voraussetzungslos zu leisten. Gezeigt wird eine Reihe systematisch aufeinander bezogener Gelingensfaktoren, die – als Metaziel der Schulentwicklung – die Entwicklung einer dauerhaften Problemlösungsfähigkeit der Einzelschule intendieren.

Disziplin in der Schule**Zur Deutung und Bearbeitung von Störungen des Lernens**

Zum Alltag an deutschen Schulen gehören immer bedrängender werdende Disziplinprobleme. Die Auseinandersetzung mit ihnen sollte mit der Kenntnis möglicher Ursachen und Funktionen beginnen. Ziel ist es jedoch, bereits bestehende Konflikte zu beseitigen oder – besser noch – Störungen vorbeugend entgegenzuwirken. Der Autor legt eine praxisnahe Übersicht pädagogischer Maßnahmen und Handlungsmuster vor.

Disziplinschwierigkeiten im Unterricht**Ein Trainingsseminar für Lehrerstudium**

Wie kann der Umgang mit Disziplinschwierigkeiten in der ersten Phase der Lehrerbildung gelehrt werden? Der Beitrag berichtet von einem Trainingsseminar, in dem Rollenspiele und Videofeedback eingesetzt werden, um soziales Lernen zu fördern. Außerdem wird die Reflexion über die eigene Vorstellung vom Lehrerberuf durch das Schreiben einer „pädagogischen Autobiographie“ und andere Übungen angeregt.

Schulpraktische Studien und Zentren für Lehramtsausbildung**Eine Lösung sucht ihr Problem**

In mehreren Bundesländern werden zur Zeit Vorschläge zur Neuordnung der Lehrerbildung diskutiert. Dabei wird von „Zentren“ offenbar eine Lösung aller bisher ungelösten Probleme, auch und gerade im Bereich der (Fach-)Didaktiken und der Schulpraktischen Studien, erwartet. Solchen Hoffnungen wird entgegengehalten, daß hier eine – offensichtlich auch finanzpolitisch bevorzugte – organisatorische Maßnahme nach einem Problem sucht, dessen „Lösung“ sie sein soll. Dabei werde der Anspruch auf Professionalisierung der Lehrertätigkeit eher verkümmern, als daß er befördert würde.

Profile pädagogischer Fachzeitschriften**Balanceakte zwischen Erziehungswissenschaft, Schulpädagogik und Unterrichtspraxis**

Aus Anlaß des 100jährigen Jubiläums der „Deutschen Schule“ (vgl. Heft 1/97) hat die Herausgeberin dieser Zeitschrift eine Untersuchung in Auftrag gegeben, in der sieben pädagogische Fachzeitschriften miteinander verglichen werden. Herausgearbeitet werden die Themenbereiche der Beiträge, ihr Länderbezug sowie die Tätigkeitsfelder und die Geschlechteranteile der AutorInnen. Dabei werden Profile deutlich, die sich offenbar an unterschiedliche Zielgruppen wenden.

Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands

Im Bildungswesen Rußlands hat sich seit 1991 ein Umbruch vollzogen, der sich in einer neuen Bildungsverfassung, im Verhältnis von Bildungswesen und Gesellschaft sowie im Bildungsmarkt ausdrückt. Es wird versucht, Fehlentwicklungen durch eine „nationale Doktrin für die Entwicklung des Bildungswesens“ und einen auf mehr Kontinuität gerichteten „patriotischen Konsens“ zu begegnen. Im Unterschied zu anderen postkommunistischen Staaten wird in Rußland ein Bezug zur eigenen Geschichte, zur Weltgemeinschaft sowie zur Modernisierung gesucht.

Neuerscheinungen:

248

- Wolfgang Keim: Erziehung unter der Nazi-Diktatur. (HGH)
- Herbert Enderwitz: Wir Kinder der Evolution. (DW)
- Harald Eichelberger (Hg.): Lebendige Reformpädagogik. (Schnurer)
- Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. (JöS)
- Eva Lang: Berufliche Weiterentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. (JöS)
- Andreas Dick: Vom unterrichtlichen Wissen zur Praxisreflexion. (JöS)
- Sibylle Reinhardt: Didaktik der Sozialwissenschaften. (Nonnenmacher)
- Karl-Heinz Flechsig: Kleines Handbuch didaktischer Modelle. (JöS)
- Joachim Faulde: Schule und außerschulische Jugendbildung. (JöS)
- Götz Krummheuer: Narrativität und Lernen. (JöS)
- Jugendberufshilfe im Kontext von Arbeitsgesellschaft und Berufsbildungspolitik. (JöS)

Hinweis: Inhaltsverzeichnisse früherer Hefte und eine Liste der rezensierten Publikationen sind im Internet über <http://www.gew.de> zu finden.

„Die Deutsche Schule“ (Schools in Germany)

Content of Volume 90, 1998, No. 2

- Offensive Pedagogy:** 135
Irmi Weiland and Dieter Weiland
Anti-discrimination for Sale
Regarding a decision of the Federal Constitutional Court
To what extent are children with a special need of support entitled to learning conditions that enable them to develop their capacities to the fullest and grow up with other children? – The Federal Constitutional Court has confirmed this claim in principle, while restricting it in the case of lacking resources. The contribution decidedly opposes such a restriction of a basic right.
- Heinrich Kröner 139
Self-directed Instruction and Self-directed Learning
Experiences of an ('Independent') 'Autonomous' Country School Teacher
Unusual situations demand unusual solutions. An experienced 'school man' remembers the post-war years after 1945, when, supported by parents, he developed with imagination and commitment the 'school program' of his school, provided the lacking resources and created a lively school environment.
- Jürgen Burger 147
Self-organisation of Further Training? (Self-organized further training?)
Reflections on the Historical and Actual Significance of Teacher Associations
Until 1933, the pedagogical debates of teacher associations can be described as self-organized further training. The contribution studies form and content of this aspect of organizational history through an analysis of historical sources from the region of Bremen. Through the state certification of teacher training introduced during the Weimar Republic, the function of self-organized further training has changed considerably. However, the aforementioned self-organizational aspect, could regain importance in the future as part of an extended representation of interest.
- Günter Klein 155
Schools and their capability for renewal
Factors contributing to the success of innovation processes
The rapid social and societal changes have vital effects on school development. Schools want to and have to meet these challenges. However, this can't be achieved without special conditions. The paper presents a number of systematically related factors, the metagoal of school development, so to speak, intended to enable each individual school to develop its own capacity for solving problems.
- Thomas Lockenvitz 174
School discipline
Approaches toward explaining and solving learning disorders
Problems of discipline are already part of everyday life in German schools and become increasingly distressing. Dealing with these problems requires a fundamental

knowledge of their possible causes and functions. The aim should be, however, to eliminate existing problems, or, even better: to prevent disorders. The author presents a praxis-oriented overview of pedagogical measures and patterns of intervention.

Norbert Havers

189

Maintaining classroom discipline

A training seminar for teacher students

How can classroom management be taught to preservice teachers? The contribution provides information on a training seminar where role plays and video-feedback are made use of to further the understanding of social aspects of learning processes. Having the participants write 'pedagogical autobiographies' and similar exercises additionally fosters the reflection on their own ideas and images of the teaching profession.

Frank-Olaf Radtke und Hans-Erich Webers

199

Studies of practical schoolwork and teacher-training centres

A solution is looking for its problem

Now for the first time since the organisational integration of the former teacher colleges (Pädagogische Hochschulen) into the universities, reforms are demanded. As an alternative to the current situation, government experts propose to establish centres for teacher training (Zentrum für Lehrerbildung) within or outside the university. These centres are expected to solve all the problems of the currently much criticized strategy of qualifying teacher students – especially in regard to the relation of theory and practice. In the article the authors argue that the reorganisation attempt is not based on a thorough analysis of the problems of teacher training but is finance driven. In restricting the problem to an organisational one, the concept follows the means-goal-rationality and is more in danger to destroy professionalism than to promote it.

Damaris Güting

217

Profiles of Education Journals

Between Science of Education, School Pedagogy and Instruction

On occasion of the 100th anniversary of the Deutsche Schule (cp. No. 1/97), the editor of the journal has initiated a study comparing seven pedagogical journals. Thematic domains, reference to specific countries, research area and gender of the authors have been worked out. As a result, certain patterns or profiles become visible that obviously are related to different target groups.

Gerlind Schmidt

231

Continuity and Change in Russian Education

Russian education has changed radically since 1991. The constitution of education, the relation between education and society as well as the educational market are evidences of this change. An attempt is made to counter undesired developments by invoking a 'national doctrine for the development of education' aimed at a 'patriotic consensus'. In contrast to other post-communist states, Russia tries to define itself through a relation to its own history, the world-community and to modernization.

Book Reviews

248

Kontinuität und Wandel im Bildungswesen Rußlands

1. Einleitung

Seit der Entstehung der *Russischen Föderation* im Jahre 1991 sind wir Zeugen eines Umbruchs und eines nachfolgenden *Transformationsprozesses* geworden, durch den sich Staat, Gesellschaft und Wirtschaft, aber auch das Bildungswesen des Landes bereits tiefgreifend verändert haben. Vergleicht man die russische Entwicklung mit den Vorgängen in den anderen Ländern des ehemaligen Ostblocks, so läßt sie sich auf den ersten Blick als eine unter vielen einordnen: Mit dem Zusammenbruch von Ideologie und politischem System, Wirtschaft und Gesellschaft setzten Prozesse der Entideologisierung, Demokratisierung und des Übergangs zur Marktwirtschaft sowie der Dezentralisierung und Aufhebung des Monopols des Staates in allen Bereichen der Gesellschaft ein. Die entsprechenden Veränderungen wirkten sich auch im Bildungswesen aus; zugleich wurde – besonders bei Bildungspolitikern und Pädagogen – auf die Bedeutung des Bildungswesens als eines wichtigen Instruments und Funktionsträgers im Transformationsprozeß hingewiesen. Die neuen Aufgaben, die mehr oder weniger in allen Ländern des östlichen Europa auf der Tagesordnung stehen, sind in Rußland aber doch in einem spezifischen Kontext zu lösen.

Ein wesentlicher Aspekt des Umbruchs bestand in Maßnahmen zur *Überwindung der langjährigen internationalen Abschottung* und einer neuerlichen Einordnung des eigenen Bildungswesens in die Bildungsentwicklung der „pädagogischen Weltkultur“ (*mirovaja pedagogičeskaja kul'tura*). In diesem Zusammenhang wurden bereits in den letzten Jahren des Bestehens der Sowjetunion und werden heute in Rußland ungelöste eigene Probleme im Bildungswesen zunehmend sichtbar; nicht erst mit dem Fortgang der Reformen wurden sogar Befürchtungen einer zukünftigen Rückständigkeit Rußlands in der Bildungsentwicklung formuliert, was Reformbewegungen zusätzlichen Auftrieb gab. Mit dem Auftreten von Schwierigkeiten bei der Umsetzung der Reform zeichneten sich aber auch Gegentendenzen einer Besinnung oder gar eines „Rückzugs auf sich selbst“ ab, die in dieser Situation offenbar nahelagen. Dies ist ein Thema, das angesichts des Verlusts der Weltmachtstellung sowie des weitgehenden Verzichts auf eine russische Hegemonie im östlichen Europa besonderes Gewicht erhält.

Mit der vielerorts beobachtbaren „*Rückkehr zur Geschichte*“ nach dem Zerfall der sozialistischen Systeme im östlichen Europa gelangte die Aufgabe einer differenzierten Aufarbeitung der Vergangenheit auf die Tagesordnung. Sie ist in Rußland im Vergleich zu den Ländern des östlichen Mitteleuropa dadurch erschwert, daß während sieben Jahrzehnten die vorherige

Geschichte nur als ideologisch verwertbare Kontrastfolie benutzt wurde. Die großen historischen Umbrüche dieses Jahrhunderts wurden zudem weniger von außen erzwungen oder in die Wege geleitet, sondern sind tendenziell eher aus Entwicklungen des Landes selbst entstanden. Die Aufarbeitung ist in der Gesellschaft insgesamt, aber auch in der Pädagogik, schließlich deswegen nur zögerlich erfolgt, weil die Auflösung des alten Systems – wegen des Fehlens einer demokratischen Alternative – durch die kommunistische Einheitspartei und die von ihr beherrschten Institutionen selbst herbeigeführt worden ist (vgl. Simon 1995); daher sind die alten Eliten weitgehend an der Macht geblieben. Diese Zusammenhänge führen für Rußland zu einer spezifischen historischen Kontinuität.

Die *Suche nach neuen Mustern der Modernisierung*, die in der späten Sowjetzeit im Wettstreit der Systeme nicht mehr erfolgreich weiterführbar war, weist in Rußland Besonderheiten auf, die den Veränderungsprozeß prägen und belasten. Das Bestreben, originäre Lösungen zu finden, die der vergangenen Größe und wirtschaftlichen sowie politischen Macht entsprechen, steht in Spannung mit einer anderen Aufgabe. In Rußland gilt es, eine neue Identität zu finden, denn das Land ist angesichts seiner Entstehung durch Aufteilung der Sowjetunion nun eines unter vielen in bezug auf seine kleineren Nachbarstaaten – insbesondere der GUS und der baltischen Region – geworden. Dabei ist jedoch nach der Größe der Bevölkerung und des Territoriums sowie der vergangenen weltpolitischen Bedeutung Rußland weiterhin ein zentraler Machtfaktor sowohl im östlichen Europa als auch im asiatischen Raum geblieben; die neue, durch Teilung und Verkleinerung gekennzeichnete Staatlichkeit ist noch nicht fest im öffentlichen Bewußtsein verankert, ein Konzept für die weitere Modernisierung und die geistig-kulturelle Verortung hat das Land noch nicht gefunden.

Für die *Transformation im Bildungswesen* sind folgende Aspekte bedeutsam: Die Länder des östlichen Mitteleuropa teilten anders als Rußland jahrhundertlang die Geschichte des „alten Europa“ bezüglich der politischen Kultur, der Wertsysteme, der Wirtschaftsordnung, der gesellschaftlichen Entwicklung und der geistig-kulturellen Traditionen, während Rußland traditionell gesonderte Wege der Entwicklung einschlug. Als ein Grundmerkmal der russischen politischen Kultur wird benannt, daß es in Rußland immer Tendenzen gegeben habe, ein starkes Zentrum der Macht mit einem Übergewicht an der Spitze und schwachen intermediären Gewalten herauszubilden. Die Gewaltenteilung stoße auf große Hindernisse, und das Recht sei traditionell immer ein Instrument der Politik gewesen. In Rußland habe sich schließlich im Gegensatz zu einer liberalen Streitkultur eine Konsenskultur herausgebildet, so daß Instrumente der Konfliktbearbeitung schwach entwickelt seien und Konflikte häufig zu Spaltungen und zur Isolierung sowie Unterdrückung der abgespaltenen Kräfte geführt hätten. Schließlich werde in der Politik eine zentrale Bedeutung eher Personen als Institutionen zugewiesen; Institutionen seien Instrumente für einzelne Personen und Seilschaften, um sich mit Macht auszustatten. Gegenüber dem Staat und seiner Zentralgewalt sei eine selbstbewußte Gesellschaft nur schwach entwickelt. Ebenso habe sich das regionale Eigenbewußtsein nur schwer gegenüber der Zentralgewalt durchsetzen können. Im europäischen Vergleich schließlich sei Rußland eine „verspätete Nation“, und neben der

imperialen, auf das Reich und Territorium bezogenen Identität seien Ethnos und Nation erst in allerjüngster Zeit als politische Faktoren zunehmend anerkannt worden (Simon 1995).

Für die *Bildungsentwicklung im weltweiten Kontext* ist festzuhalten: Rußland begann schon unter Peter dem Großen Anschluß an die technische, wissenschaftliche, kulturelle und zivilisatorische Entwicklung in Westeuropa zu suchen. Mit den Reformen wurden erstmals Bildungsprobleme in einem dem westlichen Europa vergleichbaren gesellschaftlichen Zusammenhang und angelehnt an westliche Vorbilder auf die Tagesordnung gerückt. Die besonderen strukturellen Muster und Denktraditionen der russischen Geschichte gewannen aber in der Bildungsentwicklung im Wechsel mit Modernisierungsbestrebungen historisch immer wieder an Gewicht und entfalteten ihre Wirksamkeit (Anweiler 1964). Die Orientierung an westlichen Vorbildern und die Suche nach den russischen „Besonderheiten“ bieten einen Interpretationsrahmen an, der auch für die gegenwärtige Entwicklung geeignet erscheint.

2. Grundzüge der neuen Bildungskonzeption

2.1 Prinzipien der neuen Bildungsverfassung

Die neue *Bildungskonzeption der Russischen Föderation* ist in einigen Bestimmungen der Verfassung der Russischen Föderation sowie im Bildungsgesetz von 1992 festgelegt, das mit den 1996 eingefügten Änderungen in seinen Grundzügen weiterhin gültig ist. Das konzeptionelle Fundament dafür wurde bereits in den Jahren der Perestroika vorbereitet. Seine Schöpfer waren liberalen Vorstellungen zugeneigt und bestrebt, ein für die damalige Sowjetunion völlig neues, an zukunftsorientierten Gedanken von Bildungsreformern der westlichen Welt ausgerichtetes Konzept zu entwickeln; es ging aber teilweise noch erheblich darüber hinaus. Die Ansatzpunkte für die Neuorientierung waren die bisherige ideologische, strukturelle und inhaltliche Uniformität des sowjetischen Bildungswesens und das Bildungsmonopol des Staates; das Reformkonzept gründete sich auf die Leitmaximen von Demokratisierung, Humanisierung und Einführung marktwirtschaftlicher Prinzipien im Bereich des Bildungswesens. Humanisierung bedeutete insbesondere, die geisteswissenschaftlichen Bildungsinhalte zu reformieren, den autoritären Geist und die Tendenz zur Gleichmacherei im Bildungswesen sowie die mangelnde „Orientierung am Kinde“ in der Pädagogik zu überwinden. Auch die Vorstellungen von Demokratisierung waren vielfältig. Mit dem Aufbrechen des staatlichen Bildungsmonopols verbunden waren Schritte zur Dezentralisierung der bis dahin völlig zentralisierten Normierungen und Entscheidungsstrukturen. Neben der Einflußnahme durch neu geschaffene parlamentarische Gremien und föderative Strukturen sollte Demokratisierung die Mitwirkung und auch die Kontrolle durch gesellschaftliche Bewegungen sowie die am Bildungsprozeß unmittelbar Beteiligten bedeuten. Damit berücksichtigte man, daß die wesentlichen Anstöße für eine Bildungsreform während der Perestroika aus einer pädagogischen Bewegung „von unten“ gekommen waren, die von reformfreudigen Lehrern und Wissenschaftlern getragen war.

Mit der Absicht eines teilweisen *Rückzugs des Staates* war die Möglichkeit zur Errichtung privater Bildungsinstitutionen geschaffen worden, die freilich rasch über Lizensierung (Zulassung), Attestierung (Leistungsevaluation) und Akkreditierung (Anerkennung der Abschlüsse) einer spürbaren staatlichen Kontrolle unterworfen wurden. Mit der Demokratisierung und Entideologisierung wurde eine Pluralisierung der Bildungskonzepte im Sinne der Aufnahme von unterschiedlichen weltanschaulichen Inhalten sowie Interessen verschiedener gesellschaftlicher Gruppierungen möglich, denen dabei auch die nichtstaatlichen Organisationsformen offenstanden. Das Bild einer von liberalem Geist geprägten Bildungsverfassung rundet sich ab, wenn man das verfassungsmäßig garantierte Recht auf Bildung (1994 noch einmal präzisiert: unentgeltlicher Schulbesuch – ohne Aufnahmeprüfung für die Oberstufe der allgemeinbildenden Schule – bis zur Erlangung des Reifezeugnisses nach Klasse 11), das Recht auf freie Wahl der Unterrichtssprache (inzwischen wird Unterricht in über 40 Sprachen der mehr als 100 unterschiedlichen Nationalitäten Rußlands erteilt) sowie die verfassungsmäßig verbrieft akademische Freiheit einschließlich der Lehre einbezieht. Auch die im Bildungsgesetz festgeschriebene Trennung von Bildungswesen und Religion sowie die Forderung weltanschaulicher und religiöser Neutralität der staatlichen Bildungsinstitutionen sind zu erwähnen (vgl. zu diesem Abschnitt insgesamt: Kuebart 1996 b, S. 170).

Mit dem Übergang zu einer *Ausrichtung des Bildungswesens am Marktmodell* versuchte man, Anschluß an die Spitze weltweiter Modernisierungsbestrebungen zu finden. Angestrebt wurde eine Individualisierung im Sinne der Wahlfreiheit der Lernenden, zwischen unterschiedlichen, in einem Wettbewerb stehenden Bildungsinstitutionen, aber auch unter verschiedenen inhaltlichen Angeboten zu wählen; dies setzte ein verändertes Verhalten der Beteiligten voraus. Den Bildungsinstitutionen wurde die Selbstbestimmung über ihr inhaltliches Angebot, die Finanzierung (darunter die Erschließung eigener Finanzquellen) und die Mittelverwendung eingeräumt. Nach dem Zusammenbruch der Staatsökonomie entfiel zudem die früher bestehende Verpflichtung, im Rahmen einer staatlich geregelten Arbeitsplatzzuweisung für die Unterbringung der Absolventen auf dem Arbeitsmarkt zu sorgen.

Um bei einem so weitgesteckten Autonomiespielraum noch eine *Einheitlichkeit des Bildungsangebots* sowie der erreichten Abschlüsse zu gewährleisten, wurde ein vom Parlament im Sommer 1997 verabschiedeter einheitlicher Bildungsstandard für die allgemein- und auch die berufsbildenden Schulen vorgeschrieben. Dieser Standard legt als ein Instrument indirekter Steuerung ein einheitliches Minimum fest, das von den 89 administrativen Gebietseinheiten, die die Russische Föderation bilden, sowie der einzelnen Schule ausgefüllt und ergänzt wird.

Eine solche Konzeption mußte insgesamt, aber auch in einzelnen Regelungen, auf Widerspruch und bei ihrer Umsetzung auf Widerstände stoßen in einem Staat, der die Probleme des Zerfalls des sowjetischen Imperiums, der eigenen Wirtschaft und Gesellschaft, der Ideologie und des Wertesystems sowie aufbrechender Nationalitätenkonflikte zu lösen hat und mittlerweile in eine Situation geraten ist, für die die Regierung die Bezeichnung

„Mißstände“ verwendet, während die Opposition, die nichtregierenden Parteien des rechtskommunistischen Spektrums, von einer „Katastrophe“ sprechen.

2.2 Bildungswesen und neue Staatlichkeit

Die Probleme einer – auch *geopolitisch-territorialen* – *Neukonstituierung Rußlands* als eines Landes mit einem traditionell starken Zentrum zeichneten sich in der Form konzentrischer Kreise ab: in bezug auf das Territorium der UdSSR, aber auch innerhalb der nunmehr föderativ strukturierten Russischen Föderation sowie im Inneren ihrer einzelnen Föderationssubjekte, der nationalen Republiken und der übrigen administrativen Gebietseinheiten. Sie finden ihren Niederschlag im Postulat eines „einheitlichen Bildungsraums“, der durch einen politischen, rechtlichen, finanziellen, administrativen sowie inhaltlichen und sprachlichen Aspekt gekennzeichnet ist.

Die in der Vergangenheit gewachsenen vielfältigen engen Verbindungen lenkten die *Politik in der GUS* nach anfänglichen Bestrebungen wirtschaftlicher, politischer und sprachlich-kultureller Entflechtung der postsowjetischen Staaten im Bildungswesen teilweise wieder zu ersten Schritten von Kooperation. Nach dem Zerfall des Imperiums sind diese Prozesse geprägt von der Ungleichheit der Kräfte zwischen Rußland und den kleineren, neu aus der Teilung hervorgegangenen GUS-Staaten. Das unausgewogene Kräfteverhältnis bestimmt die russische Politik mit ihren Reintegrationsbestrebungen gegenüber den unabhängigen früheren Sowjetrepubliken, die inzwischen ihre je spezifische Interessenpolitik entwickelt haben.

Die Probleme der Neukonstituierung prägten auch den *föderativen Staatsaufbau* innerhalb Rußlands, wobei neben dem politischen der rechtliche und der finanzielle Aspekt für das Bildungswesen von großer Bedeutung sind. Seine besondere Ausprägung erhält der neue russische Föderalismus dadurch, daß er nicht nur eine regionale, sondern auch eine ethnisch-nationale Komponente hat. So sind von den 89 territorialen Gebietseinheiten Rußlands 21 nationale Republiken und 11 autonome Gebiete und Kreise zu nennen, deren Interessen innerhalb der Föderation einer mehr oder weniger ausgeprägten „nationalen“, ethnokulturellen Orientierung folgen. Die national definierten Föderationssubjekte weisen eine breite Fächerung bezüglich segregierender Bestrebungen auf; die Beispiele Tatarstans, das als erste Republik einen Föderationsvertrag abschloß, der ihm das Recht auf eine eigene Verfassung und weitgehende innere Souveränität – und weitreichende Gesetzgebungskompetenzen auch in Bildungsfragen – zugesteht, aber auch des militärisch ausgetragenen Konflikts mit Tschetschenien, wo das Bildungswesen vollständig zusammenbrach, sind bekannt. Inzwischen wurden von einer wachsenden Zahl von nationalen Republiken Verträge mit der Föderation abgeschlossen. Neben dem anfänglich gegebenen Konstitutions- führt dieser Vertragsföderalismus zu einer Asymmetrie in den Rechten der administrativen Gebietseinheiten (Regionen, Gebiete und die Städte Moskau und Sankt Petersburg) gegenüber den nationalen Republiken. Die damit bereits absehbaren Besonderheiten im Bildungswesen sind ein Gegenstand, zu dem in deutscher Sprache noch kaum Literatur vorliegt.

Die Probleme der *multiethnischen Zusammensetzung Rußlands* sind in einem neuen quantitativen und qualitativen Rahmen wirksam geworden. Gegenüber einem Bevölkerungsanteil von etwas weniger als der Hälfte in der Sowjetunion liegt der Prozentsatz der ethnischen Russen in der Russischen Föderation bei 81,5 Prozent; die übrigen Nationalitäten bilden selbst in den neuen „nationalen Zentren“, so etwa in der Republik Tatarstan, selten die absolute und allenfalls die relative Mehrheit (vgl. Bacyn / Kuz'min 1996; Brunner 1996, S. 296). Dennoch leben Ängste vor einer nichtrussischen Majorisierung auf, die freilich bislang eher für die außerhalb Rußlands lebenden sogenannten „Landsleute“ russischer Nationalität zur Realität geworden ist. In der offiziellen Politik dominieren Bestrebungen, statt von einem russisch-slawisch orientierten Selbstverständnis des Staates von einem „rußländischen Superethnos“ als Staatsnation auszugehen (vgl. „Über die Bestätigung einer Konzeption der staatlichen Nationalitätenpolitik“; Ob utverždenii koncepcii 1996). Eine gedankliche Kontinuität mit der sowjetischen Nationalitätenpolitik ist trotz der neuen Begrifflichkeit nicht auszuschließen. So dürfte der Erscheinung Rechnung getragen worden sein, daß nicht nur vielfach Motivationen anzutreffen sind, wonach sich Individuen und Gruppen ethnisch neu definieren, sondern daß es weiterhin viele in ethnokultureller Hinsicht entwurzelte ehemalige „Sowjetmenschen“ (oder „-bürger“) gibt – dies, obwohl die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Nationalität im Paß eines jeden sowjetischen Bürgers, allerdings nur bis Mitte 1997, vermerkt wurde (vgl. Brunner 1996, S. 299). Der Unterricht in Russisch als Staatssprache ist generell Bestandteil des für die gesamte Föderation gültigen einheitlichen Anteils der Stundentafel für die Pflichtschule, und die Sprachenfrage ist ein Kernthema bei der Konzipierung eines einheitlichen Bildungsraums innerhalb der Föderation, aber auch bei den Bestrebungen einer Reintegration in der GUS.

Der *Föderalismus* hat in *Rußland* weniger noch als der schwach entwickelte Regionalismus historische Tradition und ist in seiner neuen staatsrechtlichen Fixierung kein gewachsenes politisches Konzept, sondern muß sich erst entwickeln und festigen. Es gibt bislang keinen funktionierenden Finanzausgleich zwischen den wohlhabenderen und den ärmeren Regionen. Dies läßt die Finanzierungslage für das Bildungswesen in den alten und neuen Zentren wirtschaftlicher und politischer Entwicklung, so in Moskau und Sankt Petersburg, in Nižnij Novgorod oder Jekaterinburg, aber auch z. B. in dem an Erdöl reichen Gebiet Tjumen' im Nordwesten Sibiriens wesentlich günstiger erscheinen als in anderen Gebietseinheiten Rußlands. Die regionale Vielfalt ist darüber hinaus nicht nur durch die ethnokulturelle Dimension, sondern auch durch eine Spezifik der Modernisierungs- und Entkolonisierungsprozesse gekennzeichnet – man denke nur an die kleinen Urvölker des nördlichen Sibiriens und des Fernen Ostens mit ihrer „vor-modernen“ Lebensweise oder an das an Edelmetallen reiche Sacha-Jakutien. Auch der mit der Größe des Landes verbundene Stadt-Land-Unterschied, der immer wieder als eine der Besonderheiten Rußlands genannt wird, gehört in diesen Zusammenhang. Das neue Rußland hat hier das Erbe des alten, früher nicht offen ausgetragenen Konflikts angetreten, der um die Frage entbrannt war, ob das Zentrum die Peripherie oder umgekehrt die Peripherie das Zentrum ausgehalten – „alimentiert“ – habe. Der beste-

hende Föderalismus und Regionalismus ist schließlich kein Gradmesser für eine erfolgte Demokratisierung: so haben gegenwärtig im Föderationsrat die Regionen mit demokratisch gewählten postkommunistischen Gouverneuren das Übergewicht, von denen einige gestützt auf außerordentlich autoritäre Strukturen regieren.

Die traditionelle *Differenzierung zwischen Zentrum und Peripherie* hat sich durch die Entstehung neuer Zentren regional verschoben. Im Bildungswesen haben sich ökonomische und intellektuelle Ressourcen in den alten Zentren konzentriert, und diese kontrollierten die Beziehungen zum Ausland. Nun verfolgen sie die neue außenpolitische Orientierung solcher Republiken wie Tatarstan oder Jakutien aufmerksam und kritisch, besonders, soweit diese ausländische Hilfe für das Bildungswesen mit sich bringt.

Nachdem die ersten Jahre der per Gesetz *von oben verordneten Dezentralisierung* nur punktuell zu zukunftsweisenden Innovationen, teilweise aber zum Chaos oder zum Festhalten am Hergebrachten – hier den Strukturen und Inhalten des sowjetischen Bildungswesens – geführt hatten, die Spielräume der vor Ort bis in die einzelnen Schulen neu entstandenen Kompetenzen also bei weitem noch nicht genutzt waren, dürften die Voraussetzungen für eine neuerliche Rezentralisierung in einzelnen Gebietseinheiten, aber auch in der ländlichen Region im Vergleich zu den Städten, nicht ungünstig sein. Die Umsetzung des Postulats vom „einheitlichen Bildungsraum“ – und damit solcher gesellschaftspolitischer Grundprinzipien wie der Bildungsgerechtigkeit – bildet angesichts raschen Wandels und divergierender Tendenzen in der sich entwickelnden Staatlichkeit das zentrale Problem der kommenden Jahre.

2.3 Bildungswesen und Gesellschaft

Der Gedanke einer *Aufhebung des staatlichen Bildungsmonopols* und die Orientierung an einem Konzept von Bildung als gesellschaftlicher Praxis sowie die Ausrichtung der Angebote des Bildungswesens an der Nachfrage eines Bildungsmarktes trafen in Rußland auf spezifische Bedingungen, die für die Umsetzung der dem Bildungsgesetz zugrundeliegenden Konzeption bisher zahlreiche Probleme mit sich brachten. Einem in Rußland besonders unter den liberalen Reformern anzutreffenden Verständnis zufolge setzt ein solches Konzept eine Bürgergesellschaft (*graždanskoe obščestvo*) mit einem pluralistischen politischen und weltanschaulichen Spektrum voraus, das von einer breiten „unternehmenden“ (*predpriimčivj*) Mittel-„Klasse“ (Gromyko 1996b, S. 251) getragen wird, die ein gesichertes materielles Auskommen hat, aber auch von ihrer Mentalität her in der Lage ist, individuelle und gruppenspezifische Bildungsbedürfnisse anzumelden. Einzelne Bausteine für die formalen Grundlagen einer solchen pluralistischen Bürgergesellschaft waren allerdings schon in der Zeit der Perestroika gedanklich vorbereitet und dann auch rechtlich kodifiziert worden, wie etwa die Pressefreiheit und später das Recht, politische Parteien und gesellschaftliche Vereinigungen zu gründen. In diesem Zusammenhang ist auch das in allerjüngster Zeit verabschiedete Gesetz über die Kulturautonomie (*O nacional'no-kul'turnoj avtonomii* 1996) zu nennen, das den rechtlichen und finanziellen Rahmen festlegt, in dem die nationalen Minderheiten soge-

nannte Kulturautonomien begründen und in deren Verband sie kulturelle und Bildungsaktivitäten, zumal sprachlicher und ethnokultureller Art, vom Staat fordern oder selbst entfalten können (Brunner 1996, S. 301).

In den *Programmen der nach dem Umbruch neu entstandenen Parteien* bis zu den letzten Präsidentenwahlen waren Bildungsfragen kein Gegenstand von besonderer Priorität. Jene gesellschaftlichen Kräfte, die die pädagogische Reformbewegung der späten achtziger Jahre getragen hatten – Lehrer, Wissenschaftler, weniger auch Eltern – und nach Alternativen zu den erstarrten Strukturen und Inhalten der sowjetischen Schule und Hochschule gesucht hatten, gehören zu den großen Verlierern des in Rußland vollzogenen Übergangs zur Marktwirtschaft. Dieser bewirkte eine für das gesamte Bildungswesen folgenschwere Differenzierung der Gesellschaft in eine äußerst schmale, superreiche Elite, die „Neuen Russen“, eine kleine Schicht, die ein befriedigendes materielles Auskommen hat, und eine große Mehrheit von Personen, deren Einkommen kaum über dem Existenzminimum liegt.

Die aus der *Reformbewegung der Perestroika* entstandenen und nach einem originären Konzept arbeitenden sog. „Autorenschulen“ („avtorskie školy“) der ersten Stunde bestehen – nicht nur nach Überführung in den Status von nichtstaatlichen, sondern auch als staatliche Bildungseinrichtungen – weiter. Sie stützen sich gern auf die finanzielle Hilfe von einzelnen Eltern – meistens, zumal in den neuen Zentren, den „Neuen Russen“. Das Spektrum von aus der „Gesellschaft“ entstandenen Schulgründungen hat sich nach dem Umbruch von 1991 inzwischen breiter ausgefächert, weil neben den schon in der Perestroika bestehenden Autorenschulen andere neue staatliche und private Schultypen, darunter die elitären Gymnasien und Lyzeen, entstanden sind. Kirchliche und konfessionelle Schulen sind bislang auf den nichtstaatlichen Sektor begrenzt. Neu hinzugekommen sind ethnisch-nationale Schulen außerhalb der nationalen Republiken und autonomen Gebiete und Kreise, deren Thematik in den Reformkonzeptionen der Perestroika noch vernachlässigt worden war (auf die Situation in den nationalen Republiken wurde bereits oben hingewiesen). Auch diese Schulen sind inzwischen in staatlicher und nichtstaatlicher Form zu finden. So macht es sich das Bildungsdepartement der Stadt Moskau seit 1994 zur Aufgabe, auf Wunsch der Eltern die Einrichtung von Klassen und Schulen zu fördern, in denen Schüler nationaler Minderheiten (aber nicht nur diese) Unterricht in ihrer Herkunfts- oder Muttersprache erhalten oder sogar der Fachunterricht in dieser Sprache erteilt wird: Schulen und Klassen mit sog. georgischer, tatarischer, estnischer, ukrainischer, jüdischer „ethnokultureller (nationaler) Komponente“. Die Entwicklung in anderen großen Städten ist nur bedingt vergleichbar. Von besonderer Bedeutung in diesem Spektrum sind die russisch-nationalen und die multikulturellen Schulen. Schließlich gibt es auch Schulen bzw. einzelne Klassen, die nach ausländischen pädagogischen Konzepten wie der Waldorf- oder Montessori-Pädagogik arbeiten. Überwiegend privat sind Schulen oder Kurse in ausländischer Trägerschaft bzw. zur Vermittlung ausländischer Zertifikate; sie erfreuen sich großer Beliebtheit. Entsprechend der Tatsache, daß eine pluralistische Gesellschaft sich in Rußland noch nicht konsolidiert hat und das Spektrum – zahlenmäßig häufig kleiner – politisch oder religiös extremer

Gruppierungen sehr breit ist, spitzte sich die Problematik zu, besonders die Privatschulen, aber auch die staatlichen Schulen im Rahmen der auf eher indirekte Kontrolle beschränkten rechtlichen Vorschriften wirksam zu beaufsichtigen, ohne sie einzuengen – eine Aufgabe, die vielerlei Konfliktstoff birgt.

2.4 Bildungswesen und Bildungsmarkt

Die *Etablierung eines Bildungsmarkts* – namentlich die (nur kurzzeitig beabsichtigte) Verteilung von Bildungsgutscheinen – wurde insgesamt seitens der Eltern und der breiteren Öffentlichkeit nur in Grenzen akzeptiert. Das sowjetische Bildungswesen hatte mit dem Anspruch, möglichst allen Schülern eines Altersjahrgangs die vollständige mittlere Bildung, d. h. das Recht zur Bewerbung für die Aufnahme an einer Hochschule, unentgeltlich zu gewährleisten, einen sozialen Besitzstand geschaffen (Kuebart 1996a, S. 57). Dabei wurde freilich schon zur Sowjetzeit geduldet, daß Eltern aus den verschiedensten Bevölkerungsgruppen private Nachhilfeskurse für die Vorbereitung ihrer Kinder auf die Hochschulaufnahmeprüfung finanzierten. Grundsätzlich ist bis heute immer noch der Staat für den unentgeltlichen Schulbesuch im Rahmen des zentral vorgegebenen Minimum-Bildungsstandards zuständig, wobei Privatschulen, deren Anzahl und Größe nach wie vor sehr gering ist, in Abhängigkeit von der Schülerzahl staatliche Zuschüsse erhalten. Verbreitet ist die Bezahlung besonderer Unterrichtsangebote, zumal in Gymnasien und Lyzeen. Der Hochschulbesuch ist bei Nachweis der entsprechenden Eignung und Leistung ebenfalls unentgeltlich, und es werden (äußerst niedrige) Stipendien gezahlt. Für die Betriebe, die Bedarf an Absolventen der Berufsbildung und des Hochschulwesens haben und als potentielle Abnehmer auf einem entstehenden Bildungsmarkt in die Schaffung von Ausbildungskapazitäten sowie die Ausbildung der benötigten Fachleute investieren sollten, gilt, daß auch sie nach dem Übergang zur Marktwirtschaft bislang nur in geringem Ausmaß in der Lage sind, die von ihnen erwarteten finanziellen Anstöße und Hilfen zu geben. Für Städte mit wenigen riesigen Industriebetrieben, besonders solchen im Bereich des militärisch-industriellen Komplexes, hat dies häufig katastrophale Auswirkungen im Bereich von Bildung und Beschäftigung.

Unter diesen Umständen verdient Erwähnung, daß die nach 1991 zunächst zurückgegangenen *Studentenzahlen* in den letzten Jahren wieder gestiegen sind. Diese Tatsache deutet darauf hin, daß bei anhaltender Jugendarbeitslosigkeit von den Jugendlichen selbst, aber auch von zahlreichen Elternhäusern wieder ein Sinn darin gesehen wird, die erforderlichen Mittel für eine qualifizierte Ausbildung aufzubringen (bevorzugte Studienfächer sind Ökonomie, Recht, Fremdsprachen, weniger Naturwissenschaften und Technik), auch wenn nicht absehbar ist, ob ein Arbeitsplatz im Bereich der studierten Disziplin erreichbar sein wird. Schließlich gehört es inzwischen wieder zum Prestige der im Wettbewerb untereinander stehenden Bildungseinrichtungen, insbesondere der Hochschulen, um ihrer eigenen Existenzsicherung willen Anstrengungen für die spätere Beschäftigung ihrer Absolventen zu unternehmen. In diesem Zusammenhang ist die zunehmende – und von Fachleuten wegen der fehlenden Chancengleichheit und Vergleichbarkeit der Leistungen kritisch beurteilte – Entstehung von Schul-

oder Bildungs-„Komplexen“ zu erwähnen, in denen Schüler manchmal schon vom Vorschulalter an von Stufe zu Stufe innerhalb eines Institutionenverbundes bis zum Hochschulabschluß gelangen, wobei diese „Verbünde“ de jure, aber kaum de facto nach außen durchlässig sind.

Zusammenfassend ist festzuhalten, daß der *Gedanke eines Wettbewerbs von Schulen* mit unterschiedlicher pädagogischer, weltanschaulicher oder ethnisch-kulturell ausgerichteter Konzeption, die in Wechselwirkung mit einer sich neu formierenden, pluralistischen Gesellschaftsstruktur mit gruppenspezifischen Bildungsbedürfnissen (Kuebart 1996a, S. 59) gedacht ist, der russischen Realität bislang nur bedingt entspricht. In der Öffentlichkeit hat sich die Einschätzung verbreitet, die Schule und das Bildungswesen trügen zur weiteren ungünstigen Stratifizierung, ja „Fragmentierung“ und „Desintegration“ der Gesellschaft bei, da – zumal aus ökonomischen Gründen – die Freiheit der Wahl zwischen unterschiedlichen Bildungsangeboten für die Mehrheit der Bevölkerung sehr gering ist.

3. Auf dem Wege zu einer neuen „Nationalen Doktrin für die Entwicklung des Bildungswesens Rußlands“

Die Aufmerksamkeit für die Probleme des Bildungswesens und die *Deutung der Bildung für die Zukunft Rußlands* ist in den letzten beiden Jahren – bei wachsender Unzufriedenheit mit der staatlichen Politik sowie den Auswirkungen der Reformen auf die gesellschaftliche Entwicklung – spürbar gestiegen. Die eingangs erwähnten Aspekte der Einordnung Rußlands in die Weltgemeinschaft, der Rückkehr zur eigenen Geschichte sowie der Suche nach neuen Wegen der Modernisierung werden unter neuen Vorzeichen sichtbar. Drei Gruppen von Akteuren lassen sich unterscheiden: Nach wie vor melden sich die Reformer der Perestroika-Zeit und die Väter der liberal-reformerischen Bildungspolitik der ersten Regierung unter Boris Jelzin zu Wort, namentlich der damalige Bildungsminister Ė. Dneprov. Er hofft, trotz der im Lauf der Reformen im Bildungswesen eingetretenen Mißstände ohne einen größeren Kurswechsel auszukommen. Seine Nachfolger im Ministeramt verfolgten den Kurs – zumal im Zusammenhang mit den Präsidentschaftswahlen vom Mai 1996 –, Maßnahmen gegen die für die Öffentlichkeit am stärksten beunruhigenden Fehlentwicklungen im Bildungswesen einzuleiten und Positionen und Argumente der Reformgegner aufzugreifen, ohne die Grundprinzipien der Reform aufzugeben. Schließlich ist der Versuch zu dokumentieren, angesichts der öffentlichen Auseinandersetzung um die Zukunft Rußlands und der Diskussion in den verschiedenen politischen Blöcken und Parteien eine auf einen allgemeinen Konsens abzielende Konzeption zu erarbeiten. Als ein Schlüsselprojekt kann hierbei die Entwicklung einer neuen „Nationalen Doktrin für das Bildungswesen Rußlands“ gelten.

Die *Grundlinie der bisherigen föderalen Politik*, d. h. derjenigen des Bildungsministeriums, bestand darin, entstandene Fehlentwicklungen im Bildungswesen aufzufangen, ohne die in der Verfassung und im Bildungsgesetz fixierten Grundsätze einer Orientierung an den Konzepten von Marktwirtschaft und Bürgergesellschaft aufzugeben. Priorität hat dabei die Abwehr einer „Krise der Kindheit“ (krizis detstva), ausgelöst durch nach-

lassende Erziehungsleistungen von zerfallenden Familien und noch weiterhin fehlende Möglichkeiten des öffentlichen Bildungswesens oder der Gesellschaft, diese aufzufangen. Das vorzeitige Verlassen der Schule und anderer Bildungsinstitutionen, die Kriminalität in der Umgebung der Heranwachsenden sowie die Jugendarbeitslosigkeit, nicht zuletzt aber auch die Finanzierungskrise, die beklagenswerte materielle, personelle und inhaltliche Ausstattung des Bildungswesens (einschließlich der Frage der Schulbucheerneuerung) sowie die mancherorts festgestellte „Proletarisierung“ der Lehrerschaft erschwerten die wirksame Umsetzung entsprechender Konzepte.

Vom *Bildungsministerium* wurde im Mai 1996 herausgestellt, das Bildungswesen habe seinen Leistungsstand insgesamt gesehen besser als andere gesellschaftliche Bereiche bewahren können. Kennzeichnend sei weniger ein allgemeiner qualitativer Einbruch als vielmehr eine insgesamt widersprüchliche Entwicklung. Hervorgehoben wurden die Erhaltung eines „einheitlichen nationalen Bewußtseins“ (edinoe nacional'noe soznanie) sowie die Schaffung eines – als gelungen behaupteten – „einheitlichen (Bildungs-) Raums“ (edinoe obrazovatel'noe prostranstvo), gleichzeitig wurde betont, daß die gemeinsame Arbeit an einem System „bürgerlicher“ Wertorientierungen noch ausstehe (Osnova nacional'noj bezopasnosti 1996, S. 6).

Weitgehend sind die Ansprüche, die im *Umkreis der Aktivitäten der Duma* formuliert wurden, die durch die Arbeit ihrer Kommission für Bildung und Wissenschaft zu einem Ausgangspunkt bildungspolitischer Forderungen neben dem Bildungsministerium zu werden scheint. Die Duma, in der es eine Vorherrschaft kommunistischer und nationalistischer Kräfte gibt, hat sich zu einer Art politischem Gegenpol zum Präsidenten und der Regierung entwickelt. Im Mai 1996 wurde in ihrer Bildungskommission eine Anhörung zu einer „Nationalen Doktrin der Entwicklung des Bildungswesens Rußlands“ veranstaltet. Dies Ereignis stand in Zusammenhang mit der Arbeit an Strategiepapieren wie der „Konzeption zur nationalen Sicherheit“ aus dem Kreis des kommunistischen Präsidentschaftskandidaten Zjuganov und dem von Jelzin initiierten, in Konkurrenz dazu öffentlich ausgeschriebenen Wettbewerb für eine „russische Idee“ – eine neue Ideologie für Staat und Gesellschaft. Die Konzeptionsentwürfe zielen im Unterschied zu den Papieren, die aus dem Bereich der Regierung kommen, auf eine umfassende ideologische Neuorientierung – die Etablierung eines patriotischen Konsenses – und Einordnung von konkreten Konzeptionen und praktischen Einzelschritten politischen Handelns in diese „Ideologie“. Die ideologische Um- und Neuorientierung kann sich darauf stützen, daß einzelne Personen, aber auch ganze Gruppen der Intelligenz aus den Kreisen der liberalen Reformer sich zunehmend Begriffen, aber auch inhaltlichen Positionen zugewandt haben, die bis dahin für das nationalpatriotische Spektrum, unter Einbeziehung der Kommunisten, kennzeichnend waren.

Die Kritik am Bildungswesen hat in den *Anhörungen des Duma-Ausschusses* für Bildung und Wissenschaft eine neue Stoßrichtung. Sie betrifft vor allem die ideologische Bildung in der Schule, die nicht den Interessen einzelner Parteien und Gruppen Rußlands folgen sollte, sondern die „Interessen Rußlands sowie seiner kulturellen und sittlichen Werte und seiner Traditionen“

wahrnehmen und der Erziehung zur „Liebe zum Vaterland“ dienen müsse. Beschworen wird die Gefahr eines Leistungsverfalls gegenüber dem sowjetischen Bildungswesen dadurch, daß die neuen, zu Reichtum gekommenen Schichten Rußlands ihre Bildung im Ausland oder in an ausländischen Mustern orientierten privaten einheimischen Bildungsinstitutionen erhalten und der Mehrheit der Bevölkerung nur die immer mehr ausblutenden staatlichen Schulen Rußlands zur Verfügung stehen würden.

In der Formulierung von „*Rußlands Sicherheit*“ (*bezopasnost'*) werden vor allem folgende Zielsetzungen zum Ausdruck gebracht, zu denen das Bildungswesen seinen Beitrag leisten müsse:

- Wiedererlangung der politischen und insbesondere geistigen Hegemonie Rußlands in bezug auf andere Länder
- Beendigung des Ausverkaufs der natürlichen und geistigen Ressourcen des Landes
- Überwindung der Überfremdung von Moral und geistig-kulturellem Leben durch westliche Einflüsse.

Die zugrundeliegenden Bestandsaufnahmen, die die Mythen des früheren sowjetischen Blockdenkens und die Konzepte des Kalten Krieges greifbar werden lassen, in denen aber auch die für das geistige Leben Rußlands im 19. Jahrhundert bestimmende Kontroverse zwischen Slawophilen und Westlern wiederzuerkennen ist, können an dieser Stelle nicht detailliert analysiert werden.

Betont werden folgende, als *Prinzipien der Doktrin* festgelegte Aufgaben und Funktionen des Bildungswesens (*Osnova nacional'noj bezopasnosti* 1996, S. 7ff.):

- Aufgaben, die mit der „Erhaltung der Sicherheit von Staat und Gesellschaft“ zusammenhängen: u. a. der „Erhalt des in der sowjetischen Periode erreichten Niveaus der mathematischen und physikalischen Bildung in Schulen und Hochschulen“, die „Sicherung des Fortbestands der renommierten Schulen in der (sowjetischen) Psychologie und Pädagogik . . . [sowie] wissenschaftlicher Fachrichtungen von Weltgeltung wie der Philosophiegeschichte, Philologie, Logik, Psychologie usw.“ Gefordert wird weiter die Bewahrung der Lehrerschaft vor der völligen materiellen Verarmung sowie die Vermittlung eines obligatorischen Minimums an Computerkenntnissen für alle Schüler und Studenten.
- Aufgaben einer patriotischen Erziehung der jungen Generation: die „Vermittlung der Wahrheit über die historische Rolle Rußlands in einer Reihe wichtiger Ereignisse des 20. Jahrhunderts und der Weltgeschichte“. Genannt wird schließlich die Verbesserung der Qualität des Russischunterrichts in allen Schulen Rußlands und die Gewährleistung der benötigten Bildungsangebote für die russischsprachigen Gemeinschaften im „nahen Ausland“, das ist das Baltikum und die GUS (Gromyko 1996b, S. 232f.)
- Aufgaben, die das Bildungswesen als Bestandteil der „Infrastruktur der gesellschaftlichen Verteidigung“ (*social'no-oboronnaja infrastruktura*, ebd., S. 245) innehat, darunter eine patriotisch verstandene Wehrerziehung (vgl. die scharfe Kritik hieran bei Anhängern einer liberalen Reformpolitik, z. B. Chavkin 1997).

- Des weiteren erscheint die Sozialisationsfunktion des Bildungswesens für die heranwachsende Generation, vorrangig bei der Verhütung von Jugendkriminalität und der Herausbildung eines Rechtsbewußtseins. Genannt werden auch die umfangreichen Aufgaben in der Berufsausbildung, deren Umgestaltung als wichtige Voraussetzung angesehen wird, um der gegenwärtigen Jugendarbeitslosigkeit Herr zu werden.
- Schließlich wird die politisch-ideologische Aufgabe des Bildungswesens formuliert: Unabhängig von der Zugehörigkeit der Regierung zu den „Kommunisten, den liberalen Westlern, den nationalen Extremisten und den ‘Anhängern der Werte der Zivilisation’“ (Gromyko 1996b, S. 252) werde das Bildungswesen gebraucht, um nach der „Niederlage im Kalten Krieg“ zum Wiederaufbau des Staates beizutragen. Zu diesem Zweck müsse eine „nationale Deklaration“ als Konzeption von Zielsetzungen für das Bildungswesen und die gesamte Bevölkerung ausgearbeitet werden (ebd.).

Bei seiner scharfen Reaktion auf diese Konzeption – die Polemik reicht bis zum Vorwurf des „Stalinismus“ (Dneprov 1996) – übersieht der ehemalige Bildungsminister Ė. Dneprov folgende *Grundpositionen der „Doktrin“*: Mit der Kritik an „liberalen Chimären“ und „pseudodemokratischen Machenschaften“ verbinden sich in der Doktrin Gedanken von Bildung als gesellschaftlicher Praxis, verstanden als „Einbeziehung von Eltern, konfessionellen, ethnischen und anderen Vereinigungen in den Lern- und Bildungsprozeß“ (O nacional’noj doktrine 1995). Von grundlegender Bedeutung ist dabei die Forderung, „Systeme einer weltanschaulichen Wertepädagogik, die konfessionell oder ethnisch usw. orientiert sein“ könne, zu erarbeiten (ebd.); hierbei steht durchaus ein Konzept der „Bürgergesellschaft“ Pate. Eine Isolierung vom (westlichen) Ausland ist nicht beabsichtigt: Es sollen „Erprobung, Verbreitung und Aneignung ausländischer Vorbilder auf dem Gebiet hochentwickelter Lehr- und Ausbildungsverfahren (technologii) im Feld von Bildung, soziokulturellen und anthropologischen Prozessen“ erfolgen sowie die Übertragung in Rußland erprobter Bildungsverfahren auf andere Länder geprüft werden. Hierbei geht es offensichtlich nicht nur um die Länder des sog. „nahen Auslands“, die früheren Unionsrepubliken, sondern um eine weltweite Vorbildfunktion im Bildungsbereich. Daneben werden Forderungen nach der Wiedererrichtung traditioneller Schultypen Rußlands wie des „traditionellen russischen Gymnasiums und Lyzeums“ sowie einer „traditionellen russischen Universität“ erhoben.

Angesichts solch einer, teils redundant, teils eklektisch erscheinenden Sammlung von Vorstellungen aus den unterschiedlichsten gegenwärtig *in Rußland diskutierten Ideologiebeständen* fällt es schwer, die folgende Frage uneingeschränkt positiv zu beantworten: Gehört diese „Doktrin“ noch zu einer Entwicklung, in der „kleine Zirkel leidenschaftlich und auf hohem argumentativem Niveau ein pluralistisches geistiges Fundament für die sich ausbildende neue Gesellschaft und Konzeptionen für die Zukunft [suchen?]. Sie beschäftigen sich kritisch mit der Vergangenheit des Landes – nicht um sie pauschal zu verdammen, sondern um an seinen Traditionen anzuknüpfen und auf ihnen aufbauen zu können, um sie mit Erfahrungen anderer Länder sinnvoll zu verbinden, damit die Eigenständigkeit gewahrt bleibt und nicht einfach ein Modell von außen den Verhältnissen übergestülpt

wird“ (Haumann 1996, S. 649). Die Tendenz zu einer neuerlichen Ideologisierung im Zeichen eines russisch- oder auch „rußländisch“-nationalen Patriotismus, der Bezug auf die frühere Großmachtposition und besonders die militärische „Färbung“ dieser Doktrin mögen namentlich beim deutschen Leser auf dem Hintergrund der in unserem Land nach den Zusammenbrüchen von 1918 und 1945 gesammelten historischen Erfahrungen Widerspruch hervorrufen. Wenn in Rußland vehement Kritik geübt wird, so zeigt dies, daß dort Zweifel und erhebliche Bedenken – gerade auch bezüglich eines allzu bruchlosen Anknüpfens an die eigene Geschichte – fortbestehen.

4. Ausblick

Angesichts der beschriebenen Prozesse kann die Frage nach *Kontinuität und Wandel* im Bildungswesen Rußlands nur vorläufig beantwortet werden. Im Vergleich zu den übrigen Ländern des östlichen Europa, die sich im Transformationsprozeß befinden, ist die Bildungsentwicklung in Rußland gegenwärtig von spezifischen Besonderheiten geprägt, was den Bezug auf das Ausland und die Welt, die Muster der Rückkehr zur eigenen Geschichte, aber auch die Suche nach gewandelten Modernisierungskonzepten betrifft.

Der Versuch, mit dem Bildungsgesetz von 1992 ein an *westlichen Modellen orientiertes Reformkonzept* zu etablieren, wurde durch die Folgen des Zusammenbruchs der Wirtschaft und der Staatsfinanzen, ja des gesamten sowjetischen politischen und gesellschaftlichen Systems, zugleich befördert und behindert. Insbesondere stieß dieser Versuch auf eine eingeschränkte Akzeptanz der Öffentlichkeit und der Beteiligten. Vielerorts gab es Initiativen im Bildungswesen zur Umsetzung der Neuerungen, dennoch wurden sie in breiten Kreisen als ein Überstülpen von für Rußland ungeeigneten westlichen Mustern empfunden. Die geplanten Maßnahmen wurden zudem in der Praxis entsprechend den spontan entstandenen Bedingungen und Resultaten des Umbruchs modifiziert, abgewandelt oder gar gemieden, wozu das liberale Bildungsgesetz breiten Spielraum bot. Es gab Beharrungstendenzen im Bildungswesen selbst: So war es nicht von heute auf morgen möglich, die Erfahrungen einer ganzen Generation der in der Vergangenheit an den Bildungsprozessen beteiligten Menschen zu entwerten.

Angesichts der *Diskreditierung der Begriffe von Demokratie und Marktwirtschaft* in Teilen der russischen Öffentlichkeit, von der auch das Bildungswesen nicht verschont blieb, entstanden rasch Bestrebungen, das ideologische Vakuum zu füllen, das der Zerfall des über siebzig Jahre hinweg herrschenden Systems hinterlassen hatte. Hier bot sich eine Rückkehr zur Geschichte an, wobei die vorrevolutionäre und frühsowjetische, neuerdings aber im Zuge einer angestrebten breiten gesellschaftlichen Konsensbildung auch wieder die jüngste sowjetische Geschichte von Pädagogik und Bildungsentwicklung in den Reformentwürfen für das Bildungswesen gleichermaßen von Bedeutung sind; die Kontinuität von Grundmustern der politischen Kultur Rußlands vom Zarenreich über die Sowjetära bis in die Gegenwart begünstigt diesen Prozeß (Simon 1995). Von einer Rückkehr zur Vergangenheit im Bildungswesen kann freilich nicht die Rede sein, wenn auch die Vorschläge und Argumente restaurativer Kräfte in der offiziellen

Bildungspolitik durchaus in diese Richtung weisen. Angesichts der bedrohlichen Finanzierungskrise im Bildungswesen und der Verarmung breiter bildungswilliger Schichten der Gesellschaft gelang es vorerst, „Inseln“ der Veränderung zu schaffen, die nicht nur im (quantitativ unbedeutenden) nichtstaatlichen, sondern ebenso auch im staatlichen Sektor des Bildungswesens anzutreffen sind.

Infolgedessen gibt es, geprägt von der allgemeinen *ökonomischen Krise und der politischen Schwäche breiter Kreise der Gesellschaft*, im Bildungswesen Tendenzen, Muster der Modernisierung kontinuierlich mittels verstärkter politischer Aktivitäten des Staates zu etablieren. Diese Entwicklung wird jedoch von Bemühungen flankiert, weiterhin einen eigenen Handlungsrahmen für bildungspolitische Aktivitäten auch der Gesellschaft „von unten“ (snizu) zu etablieren und zu festigen (Verslovskij 1996, S. 217). Die Maßnahmen, die die Rolle des Staates als zentraler Gestaltungsmacht im Bildungswesen stärken sollen, stehen in diesem Prozeß allerdings noch in einem ungeklärten Verhältnis zu den entsprechenden Aufgaben und Rechten der Gesellschaft. Die Föderationssubjekte entfalten eigene strukturelle und inhaltliche Initiativen im Bildungswesen, allen voran die nationalen Republiken, aber auch Regionen wie z. B. Moskau oder Sankt Petersburg, das versucht, dem Titel der „Kulturhauptstadt Rußlands“ gerecht zu werden. Es gilt, den gesetzlichen Rahmen und die Finanzierung weiterhin abzusichern; dies dürfte freilich weitgehend Illusion bleiben, solange die Machtfrage zwischen der Föderation und den Regionen sowie zwischen Staat und Gesellschaft politisch, rechtlich und finanziell noch offen ist.

Das *Sinken des Niveaus der Bildungsangebote* im gesamten Land mit seinen großen regionalen Unterschieden und der damit verbundene Rückgang der Bildungsgerechtigkeit sind vermutlich noch nicht zum Stillstand gekommen. Während die einen in den erfolgreichen Projekten Keimzellen einer zukünftigen progressiven Bildungsentwicklung sehen, befürchten die anderen, daß von ihnen eine Desintegration im Bildungswesen ausgehen werde, die für die weitere Entwicklung von Staat und Gesellschaft bedrohlich werden könnte. Um dem entgegenzuwirken, entstanden Bestrebungen, eine – vom Parlament zu verabschiedende – „nationale Doktrin“ für das Bildungswesen zu formulieren, deren Kern ein neuer russischer bzw. multiethnisch verstandener „rußländischer“ Patriotismus bildet. Der Grundgedanke der Doktrin besteht in der Absicht, ein Auseinanderstreben der verschiedenen Aktivitäten von Staat, Wirtschaft, Armee, Kirche und anderen Bereichen der Gesellschaft zu vermeiden, indem man diese auf einen gemeinsamen Konsens verpflichtet – freilich ohne daß sie an seiner Formulierung in breiterem Ausmaß beteiligt gewesen wären. In diesem Konsens sind Elemente weltweiter Modernisierungskonzeptionen, wie die Verbreitung von Computerkenntnissen, ebenso vertreten wie der Anschluß an neuere bildungspolitische und -ökonomische Überlegungen der westlichen Industrieländer. So wird beispielsweise durchaus eine gedankliche Verbindung zu den formalen Mustern der bildungspolitischen Entwicklung in den USA mit ihren großen Berichten zur Lage des Bildungswesens (Beispiel: „A Nation at Risk“; 1983) gesucht. Gedankliche Verbindungen lassen sich schließlich herstellen mit den im westlichen Europa zu beobachtenden Bemühungen, nach einem neuen gesellschaftlichen und sozialen

Konsens der westeuropäischen Industriegesellschaften zu fragen, wo nach den „Grenzen des Wachstums“ mittlerweile „Grenzen der Gemeinschaft“ erreicht zu sein scheinen (vgl. Arning 1997).

Die Feststellung solcher *Parallelen* erweist sich aber bei näherer Betrachtung als *ambivalent*, sieht man dabei doch gerade von den großen Unterschieden der politischen Kultur Rußlands gegenüber dem Westen ab: So läßt sich vorerst eher ein Pendeln zwischen weltweiter Orientierung und patriotischer Einengung der Reformmaßnahmen beobachten. Ähnliches gilt für die Debatte um ein erneuertes Konzept von Wertorientierungen „allgemeinmenschlich“–universalistischer oder spezifisch „russischer“ bzw. „rußländischer“ Provenienz. Schließlich findet sich in Rußland kein von breitesten Kreisen getragener Konsens darüber, daß die Demokratie westlichen Musters die für das Land geeignetste Staatsform, die Marktwirtschaft die geeignetste Wirtschaftsverfassung sei. Der in dieser Situation gesuchte nationale Konsens bedeutet eine Reideologisierung, die gegenüber den übrigen Ländern des östlichen Europa noch zusätzlich durch die These vom „russischen Sonderweg“ flankiert wird und in der Tradition kultureller Hegemonieansprüche Rußlands steht.

Das *Bildungswesen* ist von den gegenwärtigen Prozessen *gesellschaftlicher* (weltanschaulicher, politischer, sozialer, ethnischer und religiöser) *Diversifizierung*, *sozialer Desintegration* und *Dequalifizierung* unmittelbar berührt. Im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Teilbereichen zeigte es sich durchaus in der Lage, die neuen Herausforderungen aufzugreifen, ohne bisher daran zu zerbrechen. Gerade unter diesem Aspekt ist die russische Bildungsentwicklung über die Grenzen des eigenen Landes hinaus von Interesse – zumal in bezug auf einen Vergleich mit den anderen postkommunistischen Ländern. Von Bedeutung sind dabei Hinweise auf ein spezifisches, bis heute fortlebendes sozialpsychologisches Profil des Lehrerberufs (Verslovskij 1996, S. 123 f.), dessen Wurzeln bereits in der Zeit vor der Revolution liegen dürften. Auch der Fortbestand der, durch neue Schultypen nur *ergänzten* Mittelschule mit ihrer dominierenden Funktion der Hochschulvorbereitung zeichnet sich inzwischen als ein Kontinuum ab. Schließlich verdient unsere Aufmerksamkeit und sorgfältige Analyse, wie nunmehr ein Bildungssystem auf der Grundlage eines föderativen Staatsaufbaus und gesellschaftlicher Mitwirkung errichtet werden soll, das vom Selbstverständnis eines multinationalen, durch zunehmende Migrationsprozesse herausgeforderten Staates ausgeht.

Literatur

- Anweiler, Oskar: Geschichte der Schule und Pädagogik in Rußland vom Ende des Zarenreiches bis zum Beginn der Stalin-Ära. Heidelberg: Quelle und Meyer 1964
- Arning, Matthias: Gesellschaften brauchen einen Kernbestand an Konsens. In: Frankfurter Rundschau vom 16. April 1997, S. 4
- Bacyn, Vladimir K. und Michail N. Kuz'min: Nationalitätenprobleme im Bildungswesen der Russischen Föderation. In: Tertium Comparationis, 2 (1996) 1, S. 75-81
- Brunner, Georg: Minderheitenrechte in der Rußländischen Föderation. In: Kappler, Andreas (Hrsg.): Regionalismus und Nationalismus in Rußland, Baden-Baden: Nomos-Verlagsgesellschaft 1996, S. 289-308
- Chavkin, Boris: Braucht Rußland eine neue „Ideologie“? Thesen eines Referats, gehalten am 8. Februar 1997 im Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Frankfurt am Main (Manuskript)

- Dneprov, Eduard D.: Školu podgotovljat k vozvraščanju komunistov [Die Schule wird auf die Rückkehr der Kommunisten vorbereitet]. In: Izvestija vom 31. Mai 1996, Nr. 100, S. 6
- Gromyko, Jurij V.: Nationalitätenfragen im russischen Bildungswesen: Neue Ansätze und Projekte. In: Tertium Comparationis, 2 (1996a) 1, S. 82-92
- Gromyko, Jurij V.: Proektirovanie i programirovanie razvitija obrazovanija [Die Erarbeitung von Projekten und Programmen für die Bildungsentwicklung]. Moskva: Moskovskaja akademija razvitija obrazovanija [Moskauer Akademie für Bildungsentwicklung] 1996b
- Haumann, Heiko: Geschichte Rußlands. München/Zürich: Piper 1996
- Kuebart, Friedrich: Demokratisierung und Privatisierung in der russischen Bildungsreform: ein Blick von „außen“. In: Tertium Comparationis, 2 (1996a) 1, S. 56-64
- Kuebart, Friedrich: Rußland. In: Anweiler, Oskar u. a. (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa. 4. Auflage, Weinheim/Basel: Beltz 1996b, S. 165-192
- O nacional'noj doktrine obrazovanija, bezopasnosti Rossii i ee buduščem. Nekotorye tezisy buduščego dokumenta [Die nationale Doktrin für das Bildungswesen, die Sicherheit und die Zukunft Rußlands. Einige Thesen des künftigen Dokuments]. In: Učitel'skaja gazeta, Nr. 36 vom 19. September 1995, S. 9
- O nacional'no-kul'turnoj avtonomii. Federal'nyj zakon. Prinjat 22-go maja 1996 g. [Über die nationale Kulturautonomie. Föderationsgesetz vom 22. Mai 1996]. In: Rossijskaja gazeta, Nr. 118 vom 25. Juni 1996, S. 3. (Übersetzung in Vorbereitung)
- Ob utverždenii Konceptii gosudarstvennoj nacional'noj politiki Rossijskoj Federacii. Ukaz prezidenta Rossijskoj Federacii [Über die Bestätigung einer Konzeption der staatlichen Nationalitätenpolitik für die Russische Föderation. Erlaß des Präsidenten der Russischen Föderation]. Vom 15. Juni 1996. In: Sobranie zakonodatel'stva Rossijskoj Federacii [Gesetzessammlung der Russischen Föderation], Nr. 25 vom 17. Juni 1996, S. 6225-6236. (Übersetzung in Vorbereitung)
- Osnova nacional'noj bezopasnosti. Parlament Rossii obsuždaet problemy obrazovanija [Grundlagen der nationalen Sicherheit. Das russische Parlament berät über Probleme des Bildungswesens]. In: Narodnoe obrazovanie, (1996) 7, S. 4-15
- Rekomendacii parlamentskich slušanij. Obrazovanie i nacional'naja bezopasnost' Rossii (21. maja 1996 g.) [Empfehlungen der parlamentarischen Anhörung. Das Bildungswesen und die nationale Sicherheit Rußlands]. In: Pervoe sentjabrja, Nr. 79 vom 15. August 1996, Beilage, S. 1-2
- Simon, Gerhard: Zukunft aus der Vergangenheit. Elemente der politischen Kultur in Rußland. Köln: Bundesinstitut für ostwissenschaftliche und internationale Studien 1995. (Berichte des Bundesinstituts für ostwissenschaftliche und internationale Studien, 1995, 10)
- Veršlovskij, S.G.: Ličnost', sem'ja, škola (problemy socializacii učeščichsja) [Persönlichkeit, Familie, Schule (Sozialisationsprobleme von Schülern)]. Sankt Peterburg: Sankt Peterburgskij gosudarstvennyj universitet pedagogičeskogo masterstva 1996
- Veršlovskij, S. G.: Die Schulbildung in Rußland – Rückblick, Krise und Neubeginn. In: Zeitschrift für internationale erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung, 14 (1997) 1, S. 37-54

Gerlind Schmidt, geb. 1942, Dipl.-Hdl., Dr. phil.; seit 1972 Mitarbeit an verschiedenen international vergleichenden Forschungsprojekten am Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (West- und Osteuropa, speziell Rußland und andere postsowjetische Staaten)

Anschrift: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main; e-mail: Schmidt@dipf.de