

Demokratische Erziehung

Sonderdruck aus Heft 1/76

Wolfgang Jantzen

Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik^{1*}

„Sind die großen Menschen, Ausnahmen einer Epoche *insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird*, nicht in gewissem Sinn die normalen Menschen dieser Epoche und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade *die Ausnahme*, die Erklärung verlangt?“ (L. Sève, Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, S. 203.)

I.

Behindertenpädagogik und Didaktik im Zusammenhang materialistischer Dialektik und Erkenntnistheorie zu analysieren meint ein Doppeltes: *Zum einen* gilt es, den Gegenstand der Behindertenpädagogik, d. h. Behinderung – nicht verstanden als abstrakte Kategorie, sondern als Lebensprozeß von wirklichen Menschen – begrifflich prägnant zu fassen, seine Bewegung innerhalb gesellschaftlicher Totalität in ihren vielfältigen natürlichen wie gesellschaftlichen Wechselbeziehungen zu begreifen, ihn somit erst verfolgen zu können. Hierzu habe ich mit den Kategorien Schaden, Schädigung, Störung, Behinderung eine weitgehende Vorklärung der historischen wie logischen Konstitution von Behinderung versucht. Fassen wir Behinderung als gesellschaftliche Seite eines individuellen Schädigungsprozesses auf, so wird sie „sichtbar und damit als Behinderung überhaupt erst existent, indem Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie

* Die mit * gekennzeichneten Begriffe werden im Glossar am Ende des Aufsatzes erklärt.

¹ Nach einem Vortrag anläßlich der 12. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik am 17. und 18. Oktober 1975 in Reutlingen zum Rahmenthema „Sonderpädagogik – Didaktik – Erkenntnistheorie“.

Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und

Didaktik¹ *

Wolfgang Jantzen

"Sind die großen Menschen, Ausnahmen einer Epoche *insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird*, nicht in gewissem Sinn die normalen Menschen dieser Epoche und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade *die Ausnahme*, die Erklärung verlangt?"

(L. Séve, Marxismus und Theorie der Persönlichkeit, S. 203)

I.

Behindertenpädagogik und Didaktik im Zusammenhang materialistischer Dialektik und Erkenntnistheorie zu analysieren meint ein Doppeltes: *Zum einen* gilt es, den Gegenstand der Behindertenpädagogik, d. h. Behinderung - nicht verstanden als abstrakte Kategorie, sondern als Lebensprozeß von wirklichen Menschen- begrifflich prägnant zu fassen, seine Bewegung innerhalb gesellschaftlicher Totalität in ihren vielfältigen natürlichen wie gesellschaftlichen Wechselbeziehungen zu begreifen, ihn somit erst verfolgen zu können. Hierzu habe ich mit den Kategorien Schaden, Schädigung, Störung, Behinderung eine weitgehende Vorklärung der historischen wie logischen Konstitution von Behinderung versucht. Fassen wir Behinderung als gesellschaftliche Seite eines individuellen Schädigungsprozesses auf, so wird sie „sichtbar und damit als Behinderung überhaupt erst existent, indem Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu jeweiligen gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie

* Die mit * gekennzeichneten Begriffe werden im Glossar am Ende des Aufsatzes erklärt.

¹ Nach einem Vortrag anlässlich der 12. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik am 17. und 18. Oktober 1975 in Reutlingen zum Rahmenthema „Sonderpädagogik - Didaktik - Erkenntnistheorie“.

existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an² Historisch möglich wird Behinderung mit der Erwirtschaftung eines gesellschaftlichen Mehrprodukts, das das Überleben geschädigter Menschen überhaupt erst ermöglicht. Mit der Scheidung dieser Menschen in gesellschaftliche Klassen durch das Verhältnis von Arbeit und Aneignung fällt Behinderung real mehr und mehr mit Armut und Elend zusammen, um schließlich unter der Bedingung der Lohnarbeit im Kapitalismus als „physische und psychische Unfähigkeit oder fehlende psychische Bereitschaft, Arbeitskraft zu Markte zu tragen“ d. h. als Arbeitskraft minderer Güte aufzutreten.³

Dieses Verhältnis wird real durch eine Vielzahl historischer und moralischer Faktoren gebrochen, trotz allem überwiegt die soziale Herkunft Behinderter aus proletarisierten und pauperisierten Schichten der werktätigen Bevölkerung ebenso wie Behinderung unmittelbarer Ausgangspunkt für Proletarisierung, Pauperisierung und Deklassierung, d. h. physische und psychische Verelendung ist, Prozesse, die ihren Niederschlag auch in Vorurteilkategorien des Alltagsbewußtseins finden.⁴ Im Zusammenhang einer Präzisierung des Gegenstandes der Behindertenpädagogik soll nunmehr der Frage von Schaden und Schädigung nachgegangen werden, der kategorialen Fassung der Lebensprozesse konkreter behinderter Individuen. Indem somit individuelle Schädigungsprozesse aufgrund der Einwirkungen objektiver Realität im Zusammenhang der Entwicklung konkreter Individualität behandelt werden, stehen Charakteristika des Erkenntnisprozesses, insbesondere das Verhältnis von biologischem Sein und menschlichem Bewußtsein im Vordergrund unserer Überlegungen.

Bewußtsein als bewußtes Sein ist im Rahmen der materialistischen Dialektik und Erkenntnistheorie zu verstehen als das „höchste Produkt der in besonderer Weise organisierten Materie“.⁵ Dabei wird unter Materie verstanden „eine philosophische Kategorie zur Bezeichnung der objektiven Realität, die dem Menschen in seinen Empfindungen gegeben ist, die von unseren Empfindungen kopiert, fotografiert, abgebildet wird und unabhängig von ihnen existiert“.⁶ Es ist somit von den materiellen Grundlagen der menschlichen Entwicklung auszugehen, von der „unabhängig vom menschlichen Bewußtsein existierende(n) und von ihm abgebildete(n) Realität“.⁷ Zum zweiten ist zu sehen, daß mittels materialistischer Erkenntnistheorie wissenschaftlicher Analyse des Menschen keineswegs ein Korsett übergestülpt wird, vielmehr wesentliche Erkenntnisgebiete, aus denen sich Erkenntnistheorie und Dialektik aufbauen sollen,⁸ vor allem Geschichte der geistigen Entwicklung der Tiere, Geschichte der geistigen Entwicklung des Kindes, Geschichte der Sprache und Psychologie und Physiologie der Sinnesorgane sind; freilich nur und insofern von den wirklichen, den materiellen Lebensvoraussetzungen ausgegangen wird. Es existiert somit eine dialektische Einheit von Einzelwissenschaft und materialistischer Dialektik und Erkenntnistheorie, wie sie im Laufe unserer Ausführungen zu verdeutlichen sein wird. Die Präzisierung der begrifflichen Fassung von Behinderung ist nunmehr anzugehen auf dem Hintergrund der Darstellung der *Grundzüge einer materialistischen Sozialisationstheorie*, des Herausarbeitens des spezifischen Wesens der Sozialisation geschädigter Individuen, der sich daraus ergebenden Revision und Präzisierung einer Reihe von didaktischen Fragestellungen.

II.

Sozialisationstheorie zielt auf den Kern der Frage „Was ist der Mensch?“, fragt nach dem Wesen des Menschen. Dieses Wesen - und hier liegt der Fehler aller idealistischer Philosophie

² Wolfgang Jantzen, „Theorien zur Heilpädagogik“, in: Das Argument Nr. 80, 1973, 152-169, S. 156.

³ Wolfgang Jantzen, „Behindertenpädagogik am Scheideweg?“, in: Demokratische Erziehung 1 (1975) 1, 63-68, S.66.

⁴ Vgl. Wolfgang Jantzen, „Sozialisation und Behinderung“, (Focus) Gießen 1974.

⁵ W. I. Lenin, „Materialismus und Empirio-kritizismus“, Lenin-Werke (LW) Bd. 14, (Dietz) Berlin/DDR 1973, S. 47.

⁶ Ebenda. S. 124.

⁷ Ebenda, S. 261.

⁸ W. I. Lenin, „Philosophische Hefte“, LW Bd. 38, (Dietz) Berlin/DDR 1973, S. 335.

und Psychologie - ist jedoch kein Abstraktum, es ist, wie Karl Marx dies in der 6. These über Feuerbach erstmals erfaßt, „das Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“⁹ oder, wie er zusammen mit Friedrich Engels etwas später in der „Deutschen Ideologie“ formuliert: „Diese Summe von Produktionskräften, Kapitalien und sozialen Verkehrsformen, die jedes Individuum und jede Generation als etwas Gegebenes vorfindet, ist der reale Grund dessen, was sich die Philosophen als `Substanz´ und `Wesen des Menschen´ vorgestellt haben“.¹⁰

Dies ist der Ausgangspunkt, der in dreifacher Hinsicht methodisch zu entfalten ist: Zum einen ist Ausgangspunkt der psychobiologischen Frage die „körperliche Organisation dieser Individuen und ihr dadurch gegebenes Verhältnis zur übrigen Natur“,¹¹ um zweiten ist die psychosoziale Frage nach dem Individuum als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse zu stellen und zum dritten nach der konkreten Einmaligkeit des Individuums, das zugleich „*einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*“ ist.¹² Um diese Fragen zu lösen, nicht der Stückwerkstechnologie bürgerlicher Psychologie zum Opfer zu fallen, bedarf es allerdings, wie der französische Psychologe Politzer 1929 schrieb, eines „vollständigen Materialismus, und der dialektische Materialismus ist der einzig vollständige“.¹³ Wir werden darauf zurückkommen und beginnen mit unseren Überlegungen zur Sozialisation mit einem Zitat des sowjetischen Psychologen und Hirnpathologen Luria: „Die Quellen des menschlichen Bewußtseins und der menschlichen Freiheit müssen in der Sozialgeschichte der Menschheit gesucht werden. Um die Seele zu finden, muß man sie aufgeben“¹⁴

Dies legt Richtung und Methode fest: Sozialisation des Menschen ist nur zu begreifen auf dem Hintergrund der Entwicklungsgeschichte der Arten, insbesondere der Ponginen und Hominiden, ein Ansatz, wie er im übrigen auch von verschiedenen bürgerlichen Wissenschaftlern vertreten wird und der, soweit nicht unangemessene Annahmen über das Wesen des Menschen miteingehen,¹⁵ zu erstaunlichen Ergebnissen führt. So schreibt der deutsche Arzt Paul Alsberg 1922¹⁶ im Rahmen einer sorgfältig die Stammesgeschichte des Menschen analysierenden Studie: „Aber als das Vermögen der Begriffe` stellt sich uns die Vernunft nunmehr als (ein außerkörperliches) *Werkzeugvermögen** dar, welches im menschlichen Entwicklungsprinzip wurzelt und daher nur dem Menschen eigen ist“ (S. 75) und: Es „erscheint der menschliche Körper in allen seinen Verhältnissen als der entwicklungsgeschichtlich (durch Abstammung) bedingte Unterbau zum Wesen des Menschen, gründet sich andererseits das menschliche Wesen auf die Akte der Körperbefreiung bzw. auf deren symbolische Mittel, die Werkzeuge, und zwar auf das technische Werkzeug ebensogut wie auf die Sprache und Vernunft“ (S. 112). Damit ist ein Hauptergebnis der „kulturhistorischen Schule“ der sowjetischen Psychologie*, gekennzeichnet durch ihre bedeutendsten Vertreter Wygotski, Leontjew, Galperin und Luria¹⁷ vorweggenommen, ist zugleich der methodische Zugang zum Begreifen psychischer Prozesse als historischer bestimmt. „Einen Gegenstand wissenschaftlich erklären heißt hier, ihn aus *seiner Gewordenheit* begreifen . . . Die historische Methode unter den Prämissen des historischen und dialektischen Materialismus begreift ihren Erkenntnisgegenstand in seiner

⁹ Karl Marx, „Thesen über Feuerbach“, Marx-Engels-Werke (MEW) Bd. 3, (Dietz) Berlin/DDR 1969, 5-7, S. 6.

¹⁰ Karl Marx und Friedrich Engels, „Die deutsche Ideologie“, MEW Bd. 3, (Dietz) Berlin/DDR 1969, 9-530, S. 38.

¹¹ Ebenda, S. 21.

¹² Lucien Séve, „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“, (Verlag Marxistische Blätter) Frankfurt/M. 1972, S. 237.

¹³ Georges Politzer, „Kritik der klassischen Psychologie“, (EVA) Frankfurt/M. 1974, S. 70 (1. franz. Auflage 1929).

¹⁴ A. Luria, „Wygotski et les fonctions psychiques“, Recherches internationales à la lumière du marxisme, 1966, Nr. 51 (La Psychologie), S. 96f., zitiert nach Seve, a.a.O., S. 230.

¹⁵ Vgl. z. B. Eric H. Lenneberg, „Biologische Grundlagen der Sprache“, (Suhrkamp) Frankfurt/M. 1972, der durch Übernahme der Chomsky-schen These der angeborenen Grammatikgenerierung für alle natürlichen Sprachen seine Erkenntnismöglichkeiten unnötig einengt.

¹⁶ Paul Alsberg, „Der Ausbruch aus dem Gefängnis - Zu den Entstehungsbedingungen des Menschen“, (Focus) Gießen 1975 (1. Auflage 1922).

¹⁷ Vgl. Klaus Holzkamp und Volker Schurig, „Zur Einführung in A. N. Leontjews ‚Probleme der Entwicklung des Psychischen‘, XI-LII, S. XVII, in: A. N. Leontjew (s. Anmerkung 19).

Entstehung aus den *objektiven Notwendigkeiten des wirklichen materiellen Lebensprozesses*: unter naturgeschichtlichem Aspekt den Notwendigkeiten der organismischen Lebenserhaltung, unter gesellschaftlich-historischem Aspekt den Notwendigkeiten der Erhaltung und Entfaltung des gesamtgesellschaftlichen Lebens und unter individualgeschichtlichem Aspekt den Notwendigkeiten der Lebenserhaltung und -entfaltung des individuellen gesellschaftlichen Menschen"¹⁸ Der Ausgangspunkt psychischer Entwicklung liegt auf den untersten Stufen tierischen Lebens: „Das Psychische ist (so Leontjew) eine Eigenschaft lebender hochorganisierter Körper. Es besteht in der Fähigkeit, die sie umgebende und unabhängig von ihnen existierende Wirklichkeit im subjektiven Erleben widerzuspiegeln.“ Zum anderen ist festzuhalten: „Jede Widerspiegelung der objektiven Wirklichkeit durch psychische Erscheinungen ist nichts anderes als die Funktion eines materiellen, körperlichen Substrats, das ebenfalls einen Bestandteil der Wirklichkeit bildet“¹⁹

Elementarste Formen des Psychischen sind daher jene Empfindungen, die äußere, objektive Wirklichkeit widerspiegeln. Sie sind als Sensibilität zu unterscheiden von der Aktivität der Organismen auf einzelne Umweltreize hin, bei der eine unmittelbare Verbindung zwischen der Aktivität und dem Vollzug biologischer Grundfunktionen besteht.

Sensibilität ist methodisch dann ausdifferenzierbar, wenn eine Reizbarkeit gegenüber Umwelteinwirkungen, die mit der Lebenserhaltung nicht unmittelbar zusammenhängen, gegeben ist.²⁰ Mit dem Übergang von der elementarsten sensorischen Psyche zur perzeptiven Psyche wird, „objektive Realität nicht mehr in Form elementarer durch isolierte Reize oder deren Komplexe ausgelöste Einzelempfindungen, sondern in Form *gegenständlicher Abbilder*“ widergespiegelt.²¹

Höchste Stufe der psychischen Entwicklung des Tieres ist bereits das Stadium des Intellekts, gekennzeichnet durch das Auseinanderfallen von Orientierungs- und Handlungsphase, der Reproduktionsfähigkeit einmal vollzogener Operationen und der Verknüpfbarkeit von zwei Operationen zu einer Tätigkeit, so z. B. festmachbar an den Affenversuchen Köhlers.²² Aufgrund sorgfältiger Analysen des Tier-Mensch-Übergangsfeldes in bezug auf Sprache durch Wygotski, in bezug auf Entwicklung von Sensibilität durch Leontjew und in bezug auf sinnliche Erkenntnis durch Klaus Holzkamp²³ sind wesentliche Veränderungen der psychischen Struktur im Übergang zu den rezenten Hominiden und dem Homo sapiens festzustellen. Einige wesentliche Aspekte sind zu diskutieren, um Folgerungen zu ziehen:

1. Wahrnehmung

Durch die Entwicklung des aufrechten Gangs ergibt sich eine adäquatere Erfassung der gegenständlichen Gegliedertheit der Umwelt in dreierlei Hinsicht: a) Der Um-sich-Blickende sieht die Dinge wie sich selbst an ihrem Ort, er hat „in höherem Maße die Möglichkeit im Hin-und-her-Sehen zu *einem eben erblickten Ding mit dem Blick zurückzukehren, es damit an einem Ort befindlich zu bekräftigen*“; b) „für den aufgerichteten Hominiden in Steppen und Savannen bilden seine vertikale Körperachse und der horizontale Grund, auf dem er steht und sich bewegt, quasi die konstanten Koordinaten“; c) er sieht die Welt aus einer durch die eigene

¹⁸ Ebenda, S. XXV f.

¹⁹ Alexejew Nikolajew/Leontjew, „Probleme der Entwicklung des Psychischen“, (Fischer-Athenäum) Frankfurt/M. 1973, S. IS f. (russische Erstauflage 1959, deutsche Erstauflage Berlin/DDR 1964). Zur hier angedeuteten materialistischen Lösung des Leib-Seele-Problems vgl. Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie (s. Anmerkung 41) Kapitel II.

²⁰ Ebenda, S. 8. 36, 155 ff.

²¹ Ebenda, S. 172.

²² Ebenda, S. 180ff.

²³ Vgl. Lew Semjonowitsch Wygotski, „Denken und Sprechen“, (Fischer) Frankfurt/M. 1972 (russische Erstauflage 1934, deutsche Erstauflage Berlin/DDR 1964); A. N. Leontjew, a.a.O.; Klaus Holzkamp „Sinnliche Erkenntnis - Historischer Ursprung und gesellschaftliche Funktion der Wahrnehmung“, (Fischer-Athenäum) Frankfurt/M. 1973.

Körperhöhe bedingten konstanten Bodenhöhe, dies verbessert die Auswertung von Texturgradienten der Oberfläche.²⁴

2. Werkzeuggebrauch und Anatomie der Hand

Der neue Lebensraum erzwingt anatomische Veränderungen der Hand, die sowohl aus den natürlichen Gegebenheiten in Steppe und Savanne wie aus dem mehr und mehr erfolgenden Werkzeuggebrauch zu verstehen sind, wie dieser zugleich Ursache und Wirkung der Differenzierung der Hand ist. Werkzeuge entstehen als Resultat vergegenständlichter Arbeit, ihr Werkzeugcharakter ist dann bestimmbar, wenn sie als Gebrauchswertantizipationen eindeutig ausmachbar sind. Sie sind somit zum einen ein Ergebnis menschlicher Erfahrung, die mehr und mehr (z. B. gemeinsame Treibjagden in der Steppe mit der Aufteilung in Treiber und Jäger) sich als kollektives Resultat in der Werkzeugherstellung niederschlägt, zum anderen wird in ihnen kollektive Erfahrung individuell (im Zusammenhang beginnender Arbeitsteilung) vergegenständlicht, gesellschaftliche Erfahrung außerhalb biologischer Organisation des Organismus kumuliert. Da Gegenstände dem Menschen nun nicht mehr unmittelbar an ein biologisches Bedürfnis gebunden gegenüberreten, sondern im Gebrauch von Werkzeugen als allgemeine Gebrauchswertmanifestation weitergegeben werden, werden im Unterschied zum Tier Beziehung und Gegenstand (= Objekt der Beziehung) unterscheidbar.²⁵

3. Sprache

„Die Sprache ist so alt wie das Bewußtsein - die Sprache *ist* das praktische, auch für andere Menschen existierende, also auch für mich selbst existierende wirkliche Bewußtsein, und die Sprache entsteht, wie das Bewußtsein, erst aus dem Bedürfnis der Notdurft des Verkehrs mit anderen Menschen.“²⁶ Sprache, wie sie sich über den Prozeß gegenständlicher Arbeit entwickelt hat, tritt erst mit dem Auseinandertreten von Beziehung und Gegenstand auf und wird notwendig als die konkrete Form, in der der Mensch die ihn umgebende objektive Wirklichkeit bewußt erfaßt. Sie entwickelt sich über Bewegungen und Gesten im Zusammenhang menschlicher Arbeit, „sie wird zu einem Träger der bewußten Verallgemeinerung der Wirklichkeit“,²⁷ d. h., über die in den Werkzeugen kumulierte Erfahrung hinaus wird menschliche Erfahrung mehr und mehr in Sprache (und später in Schrift als vergegenständlichter Form der Sprache) gespeichert und aneigenbar. Die symbolische Beziehung von Sprache und Schrift entsteht über die Gebrauchswertantizipation und ist durch den Arbeitsprozeß vermittelt, bis schließlich auf der Stufe des Sprachlich-Symbolischen auf gesamtgesellschaftlichem Niveau die Gegenstände notwendig durch ihren Begriff hindurch in Form ihres Begriffs wahrgenommen werden.²⁸

²⁴ Holzkamp, ebenda, S. 114f.

²⁵ Zur Entwicklung von Werkzeuggebrauch und Anatomie der Hand vgl. neben Holzkamp, a.a.O. und Leontjew, a.a.O. insbesondere die dort angegebenen Lehrbücher der Humanbiologie; prägnant und heute noch treffend analysiert Friedrich Engels die Zusammenhänge in dem Abschnitt -Anteil der Arbeit an der Menschwerdung des Affen", in: „Dialektik der Natur", MEW Bd. 20, (Dietz) Berlin/DDR 1971, 305-570, insbes. S. 444-455. Auf dem Hintergrund der zu Wahrnehmungs- und Werkzeugentwicklung dargestellten Überlegungen müßte auch dem Problem des zeitlichen Vorangehens von Grammatik vor Sprachentwicklung (vgl. Lenneberg, a.a.O., Wygotsky, a.a.O. bzw. auch Noam Chomsky, „Die formale Natur der Sprache", in: Lenneberg, a.a.O., 483-539) erneut nachgegangen werden. Keineswegs zwingend muß man m. E. auf angeborene Grammatikstrukturen bzw. Generierungsprinzipien rekurrieren. Betrachtet man entsprechend den Überlegungen unter Punkt 1 „Wahrnehmung" die dort phylogenetisch erworbenen Fähigkeiten als Fähigkeit der exakten Widerspiegelung von Raumstrukturen, die unter Punkt 2 angesprochene Aufteilung in Jäger und Treiber als nur möglich auf dem Hintergrund der richtigen Widerspiegelung von Raum- und Zeitstrukturen, so wird ersichtlich, daß bereits vor der Entwicklung der Sprache eine Widerspiegelung von komplexen Raum-/Zeit-Strukturen auf der Basis der spezifisch physiologischen Veränderungen im TierMensch-Übergangsfeld als gegeben vorausgesetzt werden muß. Insofern wäre die Entwicklung von Grammatik als Widerspiegelung komplexer Raum-/Zeit-Strukturen als der Sprache vorgelagert und auf dem Ausformungsprozeß funktioneller Hirnorgane aufbauend keineswegs unmittelbar auf angeborenes biologisches Substrat rückführbar, fänden vielmehr auch hier jene weiter unten ausdrücklich betonten Vermittlungsprozesse im Widerspiegelungs- und Aneignungsprozeß gesellschaftlich kumulierten Erbes ihren Niederschlag. - Zur angesprochenen Unterscheidbarkeit von Beziehung und Gegenstand vgl. Leontjew, a.a.O., 194 und 197.

²⁶ Marx/Engels, „Die deutsche Ideologie", a.a.O., S. 30.

²⁷ Leontjew, a.a.O., S. 213.

²⁸ Holzkamp, a.a.O., S. 147 ff., insbesondere S. 152; vgl. auch Wygotski, a.a.O., insbesondere S. 136 und 337.

4. Physiologie und Morphologie des Gehirns

Auf dem Hintergrund des enormen Wachstums und der Ausdifferenzierung des Gehirns in der Phylogenese* von Ponginen und Hominiden ergeben sich qualitativ neue Organisationsprinzipien, Mechanismen des Großhirns, die sich maximal beim Menschen entwickeln, funktionelle Organe. Sie sind „das Produkt der Verbindung von Reflexen zu einem ganzheitlichen System, das weitestgehend generalisiert ist und eine qualitativ besondere Funktion erfüllt“,²⁹ d. h., die höheren psychischen Funktionen, so Luria, sind „kompliziert organisierte funktionelle Systeme sozialer Genese“,³⁰ sie entstehen in der Ontogenese* des Menschen, „indem sich das Individuum gesellschaftlich gebildet, auf die umgebende *menschliche* Umwelt gerichtete Tätigkeitsformen aneignet“. ³¹ Nur auf diesem Hintergrund sind Fakten zu verstehen wie „morphologisch-strukturelle Veränderungen vor allem im interneuronalen Dendritenapparat der Hirnrinde“ durch ein Mehr oder Weniger an Reizzufuhr in den ersten drei Lebensjahren³² oder die nach Entwicklungsalter unterschiedliche Bedeutung zentralnervöser Läsionen für Dauer und Behandlungsmöglichkeiten von Aphasien,³³ um nur einige Punkte zu nennen.³⁴

Zusammengefaßt: Das spezifisch Menschliche ist nicht ein natürliches, biologisch determiniertes Erbe, das die Anpassung an Umweltbedingungen gewährleistet. Die kategoriale Fassung des Sozialisationsprozesses bei Menschen durch das Verhältnis von Erbe und Anpassung an die Umwelt ist falsch. Vielmehr ist das wesentliche der menschlichen Sozialisation die aktive Aneignung eines historisch kumulierten gesellschaftlichen Erbes. Leontjew drückt dies wie folgt aus: „Zwischen den Anpassungsformen im eigentlichen Sinne des Wortes und den Aneignungsprozessen gibt es folgenden prinzipiellen Unterschied: Bei der biologischen Anpassung *verändern sich* die Arteigenschaften und das Artverhalten des Individuums. Beim Aneignungsprozeß *reproduziert* dagegen das Individuum die historisch gebildeten Fähigkeiten und Funktionen. Durch diesen Prozeß wird in der Ontogenese des Menschen das erzielt, was beim Tier durch Vererbung erreicht wird: Die Entwicklungsergebnisse der Art werden in den Eigenschaften des Individuums verkörpert“³⁵ 35

Der Prozeß der Interiorisation* menschlichen Erbes im Aneignungsprozeß³⁶ baut somit auf einer biologischen Basis auf, deren Umgestaltung im Aneignungs- und Vergegenständlichungsprozeß erst die physiologische Grundlage zur adäquaten und spezifisch menschlichen Widerspiegelung objektiver Realität bildet, ist somit nur mittelbar von der biologischen Natur des Menschen determiniert, unmittelbar jedoch von dem Aneignungsprozeß natürlicher und

²⁹ Leontjew, a.a.O., S. 304.

³⁰ Alexander Romanowitsch Luria, „Die höheren kortikalen Funktionen des Menschen und ihre Störungen bei örtlichen Hirnschädigungen“, (VdW) Berlin/DDR 1970, S. 52.

³¹ Leontjew, a.a.O., S. 309.

³² Johannes Pechstein, „Sozialpädiatrische Zentren für behinderte und entwicklungsgefährdete Kinder“, Gutachten und Studien der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats Bd. 53, Sonderpädagogik 6, (Klett) Stuttgart 1975. S. 22.

³³ Umfangreiches Material zu dieser Frage findet man insbesondere bei Lenneberg, a.a.O.

³⁴ Vgl. Luria, a.a.O., S. 54 f., der die hier angerissenen Sachverhalte als Gesetzmäßigkeiten der höheren psychischen Funktionen wie folgt zusammenfaßt: „Auf den frühen Entwicklungsstadien spielen relativ einfache sensorische Prozesse, die als Fundament für die Entwicklung der höheren psychischen Funktionen dienen, die entscheidende Rolle, während diese führende Rolle auf den späteren Stadien, wenn die höheren psychischen Funktionen bereits ausgeformt sind, auf kompliziertere, auf der Basis der Sprache entstandene Systeme von Verbindungen übergeht, die nun die ganze Struktur der höheren psychischen Prozesse bestimmen. Daher hat die Störung relativ elementarer Prozesse der sensorischen Analyse und Synthese, wie sie etwa für die Weiterentwicklung der Sprache notwendig sind, in der *frühen Kindheit* ausschlaggebende Bedeutung, führt sie doch zur Unterentwicklung aller funktionellen Gebilde, die sich auf ihrer Grundlage aufbauen. Dagegen kann die Schädigung derselben Formen der unmittelbaren, sensorischen Analyse und Synthese im Erwachsenenalter, bei bereits ausgebildeten höheren funktionellen Systemen, speziellere Auswirkungen haben und auf Kosten anderer differenzierter Verbindungssysteme kompensiert werden. Es gilt also, daß auch *der Charakter der kortikalen interzentralen Beziehungen auf den verschiedenen Entwicklungsstadien einer Funktion nicht derselbe bleibt und daß der Effekt der Schädigung eines bestimmten Hirnabschnitts auf den verschiedenen Entwicklungsstadien einer Funktion unterschiedlich ist.*“

³⁵ Leontjew, a.a.O., S. 283.

³⁶ Leontjew, a.a.O., S. 296ff.; Hans-Dieter Schmidt, „Allgemeine Entwicklungspsychologie“, (DVW) Berlin/DDR 1973, S. 341.

gesellschaftlicher Verhältnisse entsprechend dem Stand der Aneignung der Natur durch die Produktivkräfte und der Verfügbarkeit und Nutzbarmachung dieser Aneignung für die Konstitution menschlicher Individualität durch die Produktionsverhältnisse.

III.

Dies hat Folgen für eine begriffliche Fassung von Behinderung.

Der Gegenstand der Behindertenpädagogik ist keineswegs damit gegeben, daß zwischen absoluter und relativer Behinderung unterschieden³⁷ oder gar die *Nicht-Erziehbarkeit des Behinderten mit „allfälligen Mitteln“* zum Kriterium erhoben wird.³⁸ Naivität und Oberflächlichkeit solcher Bestimmung liegen offen zutage, ruft man sich die Ergebnisse der gesellschaftlich-historischen Analyse des psychosozialen Aspekts von Behinderung unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen ins Gedächtnis zurück, die anfangs kurz erwähnt wurde, oder rekapituliert man die unendliche Kompliziertheit der naturgeschichtlichen Analyse des psychobiologischen Aspekts menschlicher Sozialisation.

Um Behinderung begrifflich zu fassen, ist zudem die Erforschung und Entwicklung dieser beiden Seiten keineswegs hinreichend, eine richtige kategoriale Fassung von Behinderung muß dem Aspekt der Persönlichkeit, dem individualgeschichtlichen Aspekt der Lebenserhaltung und -entfaltung, der Produktion und Reproduktion des individuellen gesellschaftlichen Menschen angemessen sein. Eine *kategoriale Fassung* bedeutet keineswegs, losgelöst von empirischer Analyse willkürlich Begriffe vor die Realität zu setzen, sie ist zu verstehen als einer der „Knotenpunkte“ der Erkenntnis im „Netz der Naturerscheinungen“, „Knotenpunkte“ mittels derer der Mensch die objektive Realität zu erkennen und sich zu eigen zu machen vermag.³⁹ Ausgehend von der lebendigen Anschauung vom Konkreten als Zusammenfassung vieler Bestimmungen, „also Einheit des Mannigfaltigen“ über das abstrakte Denken, gelangt man so im Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten zur Aneignung des Konkreten als Möglichkeit, es als ein „geistig Konkretes“ zu reproduzieren.⁴⁰ Noch bleibt die Abstraktion theoretisch, erst in der gesellschaftlichen Praxis als „gesellschaftlicher Gesamtprozeß der Umgestaltung der objektiven Realität durch die Menschen“ erweist sich der Grad der Übereinstimmung mit der objektiven Realität.⁴¹ Freilich ist das Praxiskriterium der dialektischen Logik keineswegs die einzige Seite der wirklichen Kenntnis eines Gegenstandes. Es treten hinzu das Kriterium der Allseitigkeit der Erforschung aller Zusammenhänge und Vermittlungen des Gegenstandes, wie die Notwendigkeit, den Gegenstand in seiner Entwicklung, in seiner Selbstbewegung, in seiner Veränderung zu fassen.⁴²

Eine Abstraktion, die den zu setzenden Ansprüchen an eine materialistische Behindertenpädagogik zu genügen scheint, die es ermöglicht, Behinderung im Zusammenhang von Widerspiegelung und Aneignung der objektiven Realität zu erkennen, die das wesentliche aller ver-

³⁷ Karl Josef Klauer, „Lernbehindertenpädagogik“, (Marhold) Berlin/West, vierte, überarbeitete und erheblich erweiterte Auflage, S. 11 ff. bzw. Ulrich Bleidick, „Pädagogik der Behinderten“, (Marhold) Berlin/West 1972, S. 195.

³⁸ Bleidick, ebenda.

³⁹ Lenin, Philosophische Hefte, a.a.O., S. 85 bzw. „Kategorie“ in „Philosophisches Wörterbuch“ Bd. 1, 8. berichtigte Auflage, Hrsg.: Georg Klaus und Manfred Buhr, (Verlag Enzyklopädie) Leipzig 1972, 552-557.

⁴⁰ Karl Marx, „Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie (Rohentwurf)“, Moskau 1939 und 1941, Nachdruck, (EVA) Frankfurt/M. (o. J.), S. 21 f.

⁴¹ Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie, „Materialistische Wissenschaft und Psychologie“, (Pahl-Rugenstein) Köln 1975, S. 127 ff.

⁴² W. I. Lenin, „Noch einmal über die Gewerkschaften, die gegenwärtige Lage und die Fehler Trotzki und Bucharins“, ausgewählte Werke in drei Bänden, Bd. III, (Dietz) Berlin/DDR 1970, 591-628, S. 615. Zum insgesamt keineswegs abgeschlossenen Diskussionsstand über materialistische Erkenntnistheorie sei zur Einführung auf folgende Veröffentlichung verwiesen: Hans Jörg Sandkühler (Hrsg.), „Marxistische Erkenntnistheorie - Texte zu ihrem Forschungsstand in den sozialistischen Ländern“, (frommann-holzboog) Stuttgart 1973. Zum gegenwärtigen Diskussionsstand in der BRD ist insbesondere die Auseinandersetzung um die Widerspiegelungstheorie innerhalb der Zeitschriften „Das Argument“, „Probleme des Klassenkampfes“ und „Sozialistische Politik“ heranzuziehen.

schiedenen Formen von Behinderung zum Ausdruck bringt, scheint mir in der *Kategorie der Isolation* vorzuliegen, die es im folgenden gilt, prägnant zu fassen. Behindertenpädagogik ist in ihrer Geschichte in zahlreicher Hinsicht mit dem Phänomen der Isolation konfrontiert worden; indem sie jedoch menschliche Persönlichkeitsentwicklung in die Individuen hineinverlegte, nicht Behinderung als eine Isolation vom außerindividuell kumulierten gesellschaftlichen Erbe begriff, verblieb sie begrifflos vor der Vielfalt der Erscheinungen. „Die *Bildung* der 5 Sinne ist das Ergebnis der ganzen bisherigen Weltgeschichte“ zitiert Klaus Holzkamp Marx und fährt fort: „Wo diese ‚Bildung‘ vereinseitigt und verkümmert ist, bleibt der Mensch schon durch die Verarmung seines elementaren sinnlichen Zugangs zur gegenständlich bedeutungsvollen Lebenswirklichkeit . . . hinter den auf der gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungsstufe gegebenen Möglichkeiten der Lebensentfaltung und Lebensgestaltung zurück.“⁴³ Eben dies ist der Ausgangspunkt: In zwei Forschungsbereichen, die die Behindertenpädagogik unmittelbar tangieren, liegt der Zugang, das Allgemeine von Behinderung kategorial als Isolation zu fassen, mittels dieser Kategorie das Verhältnis von Allgemeinem und Besonderem der einzelnen Behinderungsarten zu untersuchen, geradezu auf der Hand, abgesehen davon, daß der klassische Fall des „Wilden von Aveyron“* als wichtiger historischer Ausgangspunkt von Behindertenpädagogik diesen Tatbestand auch als Ausgangspunkt theoretischer wie praktischer Arbeit evident macht.

1. *Forschung zur sensorischen Deprivation**

Zusammenfassende Arbeiten über sensorische Deprivation weisen insgesamt und über viele Arten von Isolationsbedingungen hinweg wesentliche Gemeinsamkeiten auf. Es kommt bei sensorischer Deprivation in experimentellen Situationen zu Störungen der Wahrnehmung und darüber hinaus zu gesamtorganismischen Störungen, teils zu echten Halluzinationen und auf Dauer teilweise zu einschneidenden Veränderungen der Persönlichkeitsstruktur.⁴⁴ „Im Zusammenwirken von progressiver Desorientierung, halluzinatorischer Tendenzen und Störungen vegetativer körperlicher Funktionen . . . manifestiert sich die *Zerstörung der Identität* des der sensorischen Deprivation ausgesetzten Individuums.“⁴⁵

Einen fundierten Beitrag zu Isolation und sensorischer Deprivation leistet Haggard in einem 1964 publizierten Aufsatz „Isolation and Personality“,⁴⁶ in dem er vielfältiges Material zusammenstellt und theoretisch zu verarbeiten sucht. Einige wichtige Gesichtspunkte und Ergebnisse, ohne auf die von unserem Standpunkt nicht befriedigende theoretische Fassung⁴⁷ eingehen zu wollen, sind:

- Zahlreiche dramatische Effekte der Isolationsexperimente* sind keineswegs qualitativ verschieden von solchen bei Personen mit verminderten Körperbewegungsmöglichkeiten oder Sinnesschäden bzw. in monotonen oder unvertrauten Situationen: Explizit werden u. a. orthopädische Patienten, Poliomyelitis-Erkrankte in Eisernen Lungen, Flüchtlinge, die lange

⁴³ Holzkamp, a.a.O., S. 283.

⁴⁴ Ebenda, S. 301f.

⁴⁵ Sjeff Teuns, „Isolation/Sensorische Deprivation: die programmierte Folter“. Kursbuch 32, August 1973, (Rotbuch-Verlag) Berlin/West, 118-126, S. 122. Die Frage, ob die vom symbolischen Interaktionismus hervorgehobenen Identitätsstörungen bei sekundärer Deviation (Lemert) von Behinderten (insbesondere Goffman) nicht ebenfalls von der Kategorie der Isolation her (bezogen auf primäre wie sekundäre Deviation) noch genauer bestimmt werden könnten, soll zwar gestellt, aber hier nicht weiterverfolgt werden. Vgl. Edwin H. Lemert, „Social Pathology“, (McGraw-Hill) New York 1951 bzw. Erving Goffman, „Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität“, (Suhrkamp) Frankfurt/M. 1967.

⁴⁶ Ernest A. Haggard, „Isolation and Personality“, in: Philip Worchel and Donn Byrne (Eds.), „Personality Change“, (Wiley) New York 1964, 433-469.

⁴⁷ Eine Trennung in A-, B- und C-Komponenten menschlichen Verhaltens (A = „energetics of behavior“ im Sinne von „primary or basic drive, id, impulse, urge, or motivational state“; B = „structures and schemata, innate or acquired that organize and regulate behavior“ im Sinne von „mind, self, and ego, and various constructs“; C = „environmental context in which the behavior occurs“ „including the cultural, social, and physical aspects of it“ (444 f.), seine Untersuchung anhand des Auftretens vertrauter und unvertrauter Bedingungen (z. B. Isolation) in diesen Bereichen, faßt zwar richtig Isolation als alle Bereiche menschlichen Lebens durchdringende Bedingung, ist jedoch aufgrund unserer bisherigen Überlegungen in dieser Fassung als grob simplifizierend und eklektizistisch einzuschätzen. (Zur Kritik dieser in der Deprivationsforschung weiterwirkenden Theorie vgl. auch Teuns, a.a.O., S. 125.)

in Lagern lebten, Gefängnisinsassen, plötzlich ertaubte Menschen, am grauen Star operierte Menschen genannt (S. 442 f.).

- Es wird auf die Bedeutung sensorischer Deprivation im frühen Lebensalter und ihre Auswirkung auf Nervenentwicklung und Stoffwechsel verwiesen, insbesondere im Zusammenhang der Wahrnehmungsexperimente von Senden und Riesen (S. 462).
- Gleiche Isolationsarten und -bedingungen haben keineswegs gleiche Folgen. Entscheidend ist die vorher gegebene Persönlichkeitsstruktur, die u. U. erstaunliche Grade von Isolation überstehen läßt. Sofern jedoch alle anderen Dinge gleichgesetzt werden, sind die Persönlichkeitsänderungen proportional dem Grad der Isolation von der gewohnten Umwelt (454, 465 f.).

2. Hospitalistnussforschung*

Die Folgen von Isolation in der frühen Kindheit wurden von der Behindertenpädagogik rezipiert, wenn auch weitgehend ohne Bedeutung für eine begriffliche Fassung von Behinderung. Es wird daher nur auf einen Aspekt verwiesen, der die Spezifität früher Isolation des Menschen gegenüber den Primaten deutlich herausstreicht und auf die entscheidende Rolle der aktiven Aneignung der objektiven Realität verweist. Im Vergleich der Untersuchungsergebnisse Harlows bei Rhesusaffen mit den Ergebnissen der Hospitalismusforschung ergab sich, so Schmalohr, eine „erstaunliche Entdeckung“: Weder teilweise noch total isolierte Affen wiesen intellektuelle Schädigungen auf, wie Untersuchungen mit den verschiedensten Tests ergaben; „hospitalisierte Menschenkinder fielen in aller. Untersuchungen regelmäßig durch erhebliche geistige, insbesondere sprachliche Entwicklungsrückstände auf“.⁴⁸ Andererseits zeigen zahlreiche Ergebnisse aus Förderungsversuchen in der frühen Kindheit, daß keineswegs eine altersspezifische Stufendifferenzierung als Normalfall angenommen werden kann. Insbesondere konnten durch motorische Förderung ganz erstaunliche Entwicklungsfortschritte erzielt werden,⁴⁹ soweit die aktive Aneignung der Umwelt systematisch angeregt wurde. Ähnliche Folgerungen ergeben sich aus der pädagogischen Frühförderung behinderter Kinder, wo Lenards⁵⁰ explizit darauf verweist, daß physiotherapeutische Indikationen dann ohne Effekt sind, wenn sie nur stundenlanges passives Bewegen der Kinder beinhalten. Bei Unterstützung der Aktivität der Kinder zeigt sich indes, daß es weniger auf die Art der motorischen Behandlung als auf das optimale Eingehen auf Kind und Eltern bei der Behandlung ankommt.

Isolation ist auf diesem Hintergrund zu verstehen als Störung des Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesses im interorganismischen Bereich wie im Verhältnis zur objektiven Realität in Natur und Gesellschaft. Isolation wirkt sich auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen wie entsprechend ihrem Ort der Entstehung und Lokalisation im Widerspiegelungs- und Aneignungsprozeß unterschiedlich aus. Zweifelsohne geht Hanselmanns Aufteilung in Aufnahme-, Verarbeitungs- und Ausgabestörungen in Richtung einer näheren Bestimmung des Einwirkens von Isolation,⁵¹ doch ist dieses idealistische und subjektivistische Vorgehen lediglich auf das wahrnehmende Individuum, nicht aber auf die es umgebende objektive natürliche und gesellschaftliche Realität bezogen. Eine nähere Bestimmung der Orte von Entstehung und Lokalisation von Isolation im Erkenntnisprozeß als Widerspiegelungs- und Aneignungsprozeß kann wesentlich präzisiert werden anhand des von Schmidt⁵² vorgelegten „Schema(s) eines Persönlichkeitsmodells“ bzw. ist gegenwärtig am umfassendsten in bezug auf das von einem Auto-

⁴⁸ Emil Schmalohr, „Frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier“, (Kindler) München 1975, 2. Auflage, S. 154

⁴⁹ Wolfgang Moog und Susanne E. Moog, „Die entwicklungspsychologische Bedeutung von Umweltbedingungen im Säuglings- und Kleinkindalter“, (Marhold) Berlin/West 1972, insbesondere S. 12ff.

⁵⁰ Hans-Gerd Lenard, „Möglichkeiten und Grenzen klinischer Frühdiagnostik und Frühtherapie“, in: „Frühe Hilfen - Wirksamste Hilfen“. Bericht der S. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V., Marburg/Lahn 1975, 46-52, S. 52.

⁵¹ Heinrich Hanselmann, „Grundlinien zu einer Theorie der Sondererziehung (Heilpädagogik)“, (Rotapfel) Zürich 1941, insbesondere S. 73ff.

⁵² Schmidt; a.a.O., S. 324.

renkollektiv am Psychologischen Institut in Münster vorgelegten „Psychologisch-kybernetischen Schema(s) des individuellen Erkenntnisprozesses“⁵³ möglich.

Isolation ist zweitens auf dem Hintergrund der zeitlichen Reihenfolge der Entwicklungsstufen bei gleichzeitiger Abhängigkeit der Altersstufen von konkret-historischen Verhältnissen zu untersuchen.⁵⁴ Ihre zentrale Bedeutung gewinnt Isolation darüber hinaus als dialektischer Gegensatz zur *Partizipation am gesellschaftlichen Erbe* durch die Prozesse der Widerspiegelung, Aneignung und Vergegenständlichung.⁵⁵ Insofern faßt sie prägnanter und konkreter den *pathologischen* Charakter von Entwicklungsprozessen im Hinblick auf die gesellschaftlich mögliche Aneignung des menschlichen Wesens (als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse) als dies die Kategorie der „Entfremdung“ bei Marx, häufig als ausschließliche Bewußtseinskategorie mißverstanden oder die Kategorie der „Entzweiung“ bei Séve als Basiskategorie der Persönlichkeitsentwicklung vermag.⁵⁶ Trotzdem ist ihre volle Fruchtbarkeit erst im Einbezug auf die von Séve vorgenommenen Grundbestimmungen einer Topologie der Persönlichkeit zu erreichen, auf deren inhaltliche Darstellung hier verzichtet werden muß. Indem Séve jedoch die Entwicklung der Basisstruktur der Persönlichkeit („Infrastruktur“), ihrer konkreten wie ihrer abstrakten (gesellschaftlich notwendigen) Fähigkeiten und Handlungen als durchdrungen und bestimmt vom Verhältnis der Lohnarbeit herauszuarbeiten vermag, ergeben sich zahlreiche Perspektiven für die weitere Untersuchung und begriffliche Fassung von Persönlichkeitsentwicklung konkreter behinderter Individuen und entsprechende Anstöße für die Verbesserung der pädagogischen wie politischen Praxis der Behindertenpädagogen.

IV.

Theoretische wie praktische Folgen des **Verständnisses der menschlichen Sozialisation als Einheit von Widerspiegelung und Aneignung objektiver Realität** über das gesellschaftliche Erbe wie Vergegenständlichung in dieser Realität durch menschliche Arbeit sind für (*Behinderten-*)*Pädagogik und Didaktik* unmittelbar aufzuzeigen. Sie stützen die Argumentation jener Autoren, die wie Nestle oder Kutzers⁵⁷ davon ausgehen, daß gegenwärtige Didaktik in der

⁵³ Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie, a.a.O., S. 152ff.

⁵⁴ Leontjew, a.a.O., S. 403.

⁵⁵ Wir verwenden damit den Begriff „Partizipation“ als dialektischen Gegensatz von Isolation eindeutig anders als er von Levy-Bruhl oder Piaget in der Entwicklungspsychologie als eine Eigenschaft des Denkens auf frühen genetischen Stufen verstanden wird; vgl. Wygotski, a.a.O., S. 140 f.

⁵⁶ Vgl. Karl Marx, „Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844“, MEW Ergänzungsband II, S. 465-588, (Dietz) Berlin/DDR 1973, insbesondere S. 510-522 sowie Séve, a.a.O., insbesondere S. 371 f.

Der Begriff der Isolation im definierten Sinn geht über Séves Begriff der Entzweiung hinaus, als dieser in doppelter Weise kritikwürdig und kritikbedürftig ist: Insofern Entzweiung der Persönlichkeit als „Gesamtheit der Trennungs- und Scheidungsprozesse zwischen ihren verschiedenen Sektoren, vor allem zwischen abstrakter und konkreter Persönlichkeit“ (371), verstanden wird, formuliert Séve kategorial das Ergebnis der Dialektik von Isolation und Partizipation, nicht aber die Ursache im Sinne einer Störung der Widerspiegelungs- und Aneignungsprozesse, kann er damit beim Entzweibegriff nicht mehr das Verhältnis psychobiologischer wie psychosozialer Faktoren in der Genese konkreter Individualität aufweisen. Zum zweiten fällt das Problem der Aneignung gesellschaftlichen Erbes als wesentliches Problem menschlicher Erziehung und Bildung (Aneignung abstrakter Persönlichkeit, die notwendig ist zur Entfaltung konkreter Persönlichkeit) bei Séve scheinbar in eins mit der Formbestimmtheit dieser Aneignungsprozesse durch die Lohnarbeit im Kapitalismus. Entzweiung auf der Basis des Grundwiderspruches von Lohnarbeit und Kapital verstanden wird damit in ihrem Erklärungswert für widersprüchliche Prozesse menschlicher Persönlichkeits- und Bewußtseinsentwicklung in sozialistischen Übergangsgesellschaften (z. B. durch Fortbestehen von Ware-Geld-Beziehungen bei gleichzeitiger Vergesellschaftung der Produktionsmittel, vgl. z. B. Jiri Kosta, Jan Meyer und Sibylle Weber, „Warenproduktion im Sozialismus“, (Fischer) Frankfurt/M. 1973) erheblich eingeschränkt.

⁵⁷ Werner Nestle, „Probleme und Aufgaben der Didaktik der Schule für Lernbehinderte“, Zeitschrift für Heilpädagogik 26 (1975) 9, S. 523-537; ders., „Didaktik und Sonderpädagogik“, Hauptvortrag B zur 12. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik 1975 in Reutlingen, im Manuskript; Reinhard Kurzer, „Über das Erfordernis einer Neuorientierung der Didaktik der Schule für Lernbehinderte unter dem Aspekt der Emanzipation“, in: „Kritik der Sonderpädagogik“, (Achenbach/Edition 2000) Gießen 1973, S. 329-344; vgl. auch ders., „Stellt die Einteilung der Lehrpläne nach Zahlenräumen eine der Sachstruktur entsprechende und den Lernprozeß der Schüler fördernde didaktische Maßnahme dar?“, Behindertenpädagogik in Hessen 12 (1973) 1, 10-22; 2, 2-11.

Sonderschule Kinder eher am Lernen hindert als ihnen zum Lernen verhilft. Über den gegenwärtigen Stand der Diskussion hinaus können m. E. auf dem Boden materialistischer Psychologie und Pädagogik wesentliche Anregungen gegeben werden, was die präzisere Fassung und Organisation von Lernprozessen im Unterricht betrifft, die Analyse der Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder wie den Zusammenhang von Wissenschaft und Unterricht im Sinne der von Kutzer angegangenen Strukturanalyse. Dabei kann jeweils nur knapp auf die wichtigsten Aspekte verwiesen werden.

1. Organisation von Lernprozessen

Menschliches Lernen verläuft auf dem Wege der Aneignung objektiver Realität über Handlung, Sprache, verkürzte Sprache zum begrifflichen Denken, ein Zusammenhang, auf den m. W. erstmals Wygotski 1934 hingewiesen hat.⁵⁸ Ihre wesentliche Ausformung hat die Aneignungstheorie als Interiorisationstheorie durch Galperins Theorie der etappenweisen Bildung geistiger Operationen* als Interiorisation äußerer materieller Handlungen erfahren.⁵⁹ Zahlreiche unterrichtspraktische Untersuchungen fanden auf dem Hintergrund dieser Theorie statt, die zu erheblicher Verbesserung von Unterrichtserfolgen beitrugen.⁶⁰ Anhand einer unmittelbar auf Praxiszusammenhänge bezogenen Darstellung durch Keseling⁶¹ sollen die wichtigsten Aspekte knapp zitiert werden.

In jedem Unterrichtsvorgang ist zu unterscheiden zwischen *der Aufgabe*, die Gegenstand, Ziel und Mittel der Handlung enthält, und *der Orientierungsgrundlage*, die das System der Hinweise darstellt, wie die Handlung richtig auszuführen ist. Es können hinsichtlich der Komplexität drei Typen von Orientierungsgrundlagen unterschieden werden:

- a) Vorführen der Handlung ohne Lösungshinweise,
- b) Muster der Handlung und Hinweise auf Ausführung mit neuem Material,
- c) Planmäßige Unterweisung in der Analyse neuer Aufgaben, die über das Herausarbeiten von Stützen für die Handlung schließlich zur entsprechenden Handlung führt.

Das Niveau der Handlungen kann unterschieden werden als Handeln mit materiellen Gegenständen, Handeln in der gesprochenen Sprache, Handeln im Geiste. Die ausgeführten Handlungen sind nach dem Grad der Verallgemeinerung, nach der Vollständigkeit der faktischen Teiloperationen und dem Grad ihrer Beherrschung auf jeder Etappe des Lernens zu beurteilen und durch unterrichtliche Stützen so zu verkürzen, daß die nächste Etappe erreicht werden kann. Als Etappen des Unterrichts werden unterschieden: 1) Materialisierte Handlung (eine Orientierungsgrundlage auf dieser Ebene würden z. B. die Westphalschen „Prototypen“ darstellen, die freilich ohne Orientierung an dieser Lerntheorie erarbeitet wurden,⁶² 2) Übertragung der Handlung in die gesprochene Sprache, 3) Äußere Sprache für sich, 4) Innere Sprache. Auf die zahlreichen angegebenen Unterrichtsbeispiele kann nicht eingegangen werden, zweifelsohne dürfte die Rezeption dieser Theorie aufgrund der in den sozialistischen Ländern (insbesondere in der Sowjetunion und in der DDR) nachgewiesenen Erfolge auch für den Unterricht bei Behinderten sehr nützlich sein. Dabei wird freilich auf einige begrifflos tradierte sonderpädagogische Prinzipien⁶³ zu verzichten sein, insbesondere da entsprechend Wygotskis Forschungen das sonderpädagogische Prinzip der „methodischen Vertiefung“ oder „planvollen und zielgerichteten Wiederholung“ zugunsten von Lernaufgaben in der „Zone der nächsten Entwicklung“* endgültig in die Mottenkiste der Sonderschularbeit verbannt werden müßte.

⁵⁸ Wygotski, a.a.O.

⁵⁹ Vgl. Schmidt, a.a.O., 341-347.

⁶⁰ Vgl. z. B. Anna Lublinskaja, „Kinderpsychologie“, (Pahl-Rugenstein) Köln 1975 (russische Erstauflage 1971).

⁶¹ Gisbert Keseling u. a., „Sprachlernen in der Schule“, (Pahl-Rugenstein) Köln 1974.

⁶² Erich Westphal, „Aspekte einer spezifischen Unterrichtsgestaltung bei lernbehinderten Schülern“, Zeitschrift für Heilpädagogik 25 (1974) 5, 283-298.

⁶³ Vgl. Nestle, a.a.O., Kutzer, a.a.O. sowie Hartmut Willand, „Probleme einer heilpädagogischen Didaktik“, Zeitschrift für Heilpädagogik 26 (1975) 9, 538-544, insbesondere S. 539.

2. Analyse der Unterrichtsvoraussetzungen der Kinder

Obwohl die Konkretisierung des kategorialen Verhältnisses von Isolation und Partizipation im Aufsteigen vom Abstrakten zum Konkreten wesentliche Kenntnisse für das Verständnis der Sozialisation behinderter Kinder und Jugendlicher noch liefern muß, können gegenwärtig bereits erhebliche Erfolge von der konsequenten Anwendung der innerhalb der Arbeitspsychologie in der DDR von Hacker entwickelten Handlungsstrukturanalyse⁶⁴ erwartet werden, wie sie in bestimmten Zusammenhängen der westdeutschen Diskussion in der Leibeserziehung bereits mit beachtlichen Erfolgen angewendet und auch in der sehr instruktiven Arbeit von Volpert über „Handlungsstrukturanalyse“ dargestellt und erweitert wird.⁶⁵ Handlungsstrukturen erweisen sich demnach als hierarchisch wie linear verknüpfte komplizierte Plansysteme, die auf der Ebene vollständiger Handlungseinheiten mindestens die Stufen der sensomotorischen Regulationsebene, der perzeptiv-begrifflichen wie der intellektuellen Regulationsebene umfassen. Die Bestimmung von ineffizienten wie effizienten Momenten in der Generierung von Handlungsstrukturen (ähnlich den von Chomsky dargestellten Sprachgenerierungsplänen⁶⁶ wie sie von Volpert dargelegt wird, könnte zur genaueren Feststellung von Lerndefiziten in Sonderschulen wie zu einem besseren Verständnis von Lern- und Handlungsprozessen bei Behinderten überhaupt beitragen.

3. Wissenschaft und Unterricht

Zur Frage der Aufbereitung und Strukturierung von Unterrichtsstoffen ist insbesondere das von Bruner⁶⁷ formulierte Prinzip der Vermittlung der Struktur der „fundamental ideas“* der zugrunde liegenden Wissenschaften in zahlreichen didaktischen Ansätzen aufgegriffen worden, so etwa auch für den Bereich der Behindertenpädagogik in Kutzers Aufforderung zu einer „Neuorientierung der Schule für Lernbehinderte unter dem Aspekt der Emanzipation“.⁶⁸ Michael Otte und Heinz Steinbring⁶⁹ weisen auf, daß Bruners Ansatz mit der Frage konfrontiert werden müsse, wie durch ihn das Verhältnis „von objektiven und subjektiven Momenten in der Begründung und Aneignung dieser basalen Ideen“ (S. 73) gerichtet werde. Die Überwindung des Empirismus in der Geschichte der Wissenschaft müsse auch im Unterricht bedeutsam werden. Es ist zu lernen, „daß der Begriff weder ein a-priori gegebenes Ding ist noch ein Name für einen empirischen Gegenstand“ (S. 75). Insbesondere gewinnen wissenschaftshistorische und wissenschaftstheoretische Überlegungen enorme Bedeutung für die Wissensseite des Unterrichts, wenn Wissen „als Medium einer möglichen Bewegung des Subjekts und entsprechend dem zu erkennen- den Objekt charakterisiert werden“ muß (S. 81). Eine Aneignung des Diskussionsstandes um diese Seite des Unterrichtsprozesses, auf die äußerst knapp verwiesen werden muß, kann der Behindertenpädagogik sicherlich nur zum Vorteil gereichen.⁷⁰

⁶⁴ Winfried Hacker, „Allgemeine Arbeits- und Ingenieurpsychologie“, (D VW) Berlin/DDR 1973.

⁶⁵ Walter Volpert, „Handlungsstrukturanalyse als Beitrag zur Qualifikationsforschung“, (Pahl-Rugenstein) Köln 1974. Neben dem Ansatz Hackers werden hier insbesondere der Ansatz des subjektiven Behaviorismus (vgl. G. A. Miller, E. Galanter und K. H. Pribram, „Strategien des Handelns“, [Klett] Stuttgart 1973) und der polnischen Praxeologie miteinbezogen (vgl. K. Alsleben und W. Wehrstedt [Hrsg.], „Praxeologie“, [Schnelle] Quickborn 1966).

⁶⁶ Volpert, a.a.O., S. 35; vgl. Chomsky, a.a.O. sowie unsere Kritik in Anmerkung 25. Insbesondere ist darauf zu verweisen, daß - auch unter Einbezug einer früher erfolgten und gründlicheren Kritik (vgl. Walter Volpert „Handlungskompetenz und Sozialisation“, in: „Sensomotorisches Lernen und Sport als Reproduktion der Arbeitskraft“, [Pahl-Rugenstein] Köln 1974, 60 - 73) - Volpert die Prämissen des Chomskyschen Modells nicht hinreichend klar vom materialistischen Standpunkt her herausgearbeitet, die Übernahme einzelner Ergebnisse an dieser Stelle vorerst tendenziell eklektizistischen Charakter hat.

⁶⁷ Jerome Bruner, „Der Prozeß der Erziehung“, (Schwann) Düsseldorf 1970.

⁶⁸ Kutzer, a.a.O.

⁶⁹ Michael Otte und Heinz Steinbring, „Zum Verhältnis von Wissenschaft und Unterricht“, Demokratische Erziehung 1 (1975) 5, 71-89.

⁷⁰ Vgl. Nestle., a.a.O.

IV.

Lassen sich somit für Unterrichtsforschung und Didaktik in der Behindertenpädagogik konkrete Arbeitsfelder auf dem Boden materialistischer Wissenschaft bestimmen, ist für die Frage erzieherischer Prozesse das Werk eines Makarenko⁷¹ mit Sicherheit einer näheren Befassung wert, so muß die Frage eines konsequent materialistischen Zugangs zu *Therapieprozessen* zum gegenwärtigen Zeitpunkt als weitgehend ungelöst betrachtet werden.

Die Hervorhebung der Trennung von Gegenstands- und Beziehungsaspekt im Ansatz der Kommunikationstherapie(von Watzlawick und Mitarbeitern⁷² die Reduzierung des Beziehungsaspektes auf bloßen Sympathieaustausch, als Ausdruck individueller Entfremdung und Pathologie unter kapitalistischen Produktionsverhältnissen, wie Holzkamp dies aufweist⁷³ zeigen zumindest den Weg des analytischen Zugangs. Engels verweist im Vorwort seiner Schrift vom „Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats“⁷⁴ auf das in letzter Instanz bestimmende Moment in der Geschichte: die Produktion und Reproduktion des unmittelbaren Lebens, die einerseits die Erzeugung von Lebensmitteln, von Gegenständen der Nahrung, Kleidung, Wohnung und der dazu erforderlichen Werkzeuge „andererseits die Erzeugung von Menschen selbst, die Fortpflanzung der Gattung“ umfaßt. Eine historisch-materialistische Analyse der Phylogenese und Ontogenese von Sexualität entsprechend der von Wygotski, Leontjew und Holzkamp angewandten Methode ist hier erstes Desiderat. Von hier aus ist zudem eine weitgehende Klärung des Verhältnisses von Marxismus und Psychoanalyse, wie sie m. E. bisher insgesamt vergebens versucht wurde, zu erwarten.

Völlig ausgespart bleiben muß in diesen Ausführungen die inhaltliche Seite von Pädagogik und Didaktik. Dies kann um so eher geschehen, als Barbara Rohr unlängst hierzu Überlegungen formuliert hat,⁷⁵ die weitgehend zu unterstreichen sind. Es versteht sich, daß materialistische Behindertenpädagogik auch hier radikal die Frage nach den menschlichen Emanzipationsmöglichkeiten in einer durch Arbeit und Aneignung gespaltenen Gesellschaft stellt. Sie steht damit objektiv auf der Seite der Behinderten und gegen solche Positionen, die als objektiver Ausdruck von Kapitalinteressen innerhalb der Behindertenpädagogik die ungleiche soziale Verteilung von Intelligenz, Persönlichkeitseigenschaften und den meisten psychiatrischen Krankheiten zynisch durch die Frage aus der Welt schaffen wollen: „Wer will aber behaupten, daß das Metermaß sozial diffamiert? Und wer empfindet die ärztliche Diagnose einer Krankheit als ungerecht?“⁷⁶ und lernbehinderten Schülern angesichts des Lehrstellenboykotts durch die Industrie, sozialer Demontage und Massenjugendarbeitslosigkeit keinen besseren Rat mitgeben können als: „Mit dem Hute in der Hand kommt man durch das ganze Land.“⁷⁷

Glossar

„*Fundamental ideas*“: Durch Analyse der Struktur eines Wissenschaftsgebiets können basale Strukturen (fundamental ideas) ermittelt werden, die den wesentlichen Gehalt eines wissenschaftlichen Zusammenhangs unterrichtlich verwendbar widerspiegeln und es ermöglichen, „daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher

⁷¹ Vgl. A. S. Makarenko, „Werke“ in 7 Bänden, (V. u. W.) Berlin/DDR 1963 u. ff.

⁷² Paul Watzlawick, Janet H. Beavin, Don D. Jackson, „Menschliche Kommunikation“, (Huber) Bern 1969; ders., John H. Weakland, Richard Fisch, „Lösungen“ (Huber) Bern 1974.

⁷³ Holzkamp, a.a.O., S. 250.

⁷⁴ Friedrich Engels, „Vom Ursprung der Familie, des Privateigentums und des Staats“, MEW Bd. 21, (Dietz) Berlin/DDR 1972, 25-173, S. 27f.

⁷⁵ Barbara Rohr, „Kritische Erziehungswissenschaft - eine Herausforderung an die Didaktik der Lernbehinderten“, Zeitschrift für Heilpädagogik 26 (1975) 9, 506-522.

⁷⁶ Klauer, a.a.O., S. 14.

⁷⁷ Karl Josef Klauer (Hrsg.), „Lebenskunde, Sachkunde, Weltkunde“, Bd. 1, (Dürr) Bonn-Bad Godesberg 1974 (1. Aufl. 1966), S. 38.

Weise vermittelt werden kann" (Bruner). Lehrpläne sollen spiralförmig strukturiert sein, so daß „fundamental ideas" auf jeweils höherem Niveau erneut im Lehrplan auftauchen.

Hospitalismus: Entwicklungsstörung in den ersten Lebensjahren, vor allem bei Kindern in Heimen. Hauptmerkmal: Rückstand der gesamten Entwicklung. Kontaktrückgang, in extremen Fällen Tod (Marasmus). Von Spitz und Bowlby durch frühe Trennung von der Mutter und mangelnder mütterlicher Zuwendung im Zusammenhang psychoanalytischer Theorie zu erklären versucht.

Interiorisation: Grundbegriff der materialistischen Lerntheorie: Prozeß der individuellen Übernahme menschlicher Erfahrungen, die in materieller und ideeller Produktion vergegenständlicht dem heranwachsenden Menschen zunächst als äußere Ereignisstruktur entgegnetreten, auf die er seine Tätigkeit, sein Verhalten beziehen muß und die im Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit ihnen etappenweise interiorisiert werden (im innerorganismischen, „innerseelischen" Bezugssystem sich verfestigen).

Isolationsexperimente: Insbesondere in Gefängnissen und von der Militärpsychologie durchgeführte Experimente über die Folgen von Isolation auf die menschliche Persönlichkeit bis hin zur totalen Ausschaltung aller Stimulierung in der „camera silens" oder in dunklen Wassertanks.

Kommunikationstherapie: Durch Watzlawick und Mitarbeiter auf der Grundlage der Forschungen zu Schizophrenie und Familie entwickelte Form der Therapie, die Lösungen pathologischer Kommunikationsstrukturen durch die Offenlegung und Auflösung von Paradoxien versucht.

Kulturhistorische Schule (der sowjetischen Psychologie): L. S. Wygotsky (gestorben 1934) ist Begründer der von ihm so benannten „kulturhistorischen Schule" marxistisch fundierter Psychologie, die nach seinem Tod insbesondere durch die Arbeiten von Galperin, Leontjew und Luria weiterentwickelt wurde. Individuelle Bewußtseinsentwicklung ist über die gegenständliche Tätigkeit des Menschen vermittelt- so der Ausgangspunkt. Dies führt zu einer Strukturierung des Bewußtseins, die durch die objektive gesellschaftlich-historische Struktur geprägt ist, also selber gesellschaftlich-historischer Art ist.

Ontogenese: Entwicklung eines Individuums ab dem Zeitpunkt der Zeugung.

Phylogenese: Stammesgeschichte der Lebewesen.

Sensorische Deprivation (sensory deprivation): Entzug von sinnlicher Erfahrung durch Ausfall einzelner Sinnesfunktionen durch Krankheit, Unfall oder experimentelle Bedingungen (bei Mensch und Tier). Vor allem untersucht im Zusammenhang der frühen Kindheit und Isolationsexperimenten; allgemein gefaßt: Vorenthaltung sinnlicher Erfahrung.

Theorie der etappenweisen Herausbildung geistiger Funktionen: Durch Galperin ausformulierte materialistische Lerntheorie, die auf der Grundlage von Interiorisationsprozessen verstanden, die Etappen vom äußeren zum inneren Handeln beschreibt, (von der „Konfrontation mit dem Objekt" bis zur „Verwandlung der lautsprachlichen Handlung in die innere Form").

Werkzeugvermögen: Zentraler Begriff in Paul Alsberrgs Anthropologie: Fähigkeit, Werkzeug herzustellen und zu handhaben. Werkzeugvermögen ist nach Alsberrg auf drei Ebenen ausmachbar, den Ebenen der Technik, der Sprache und der Vernunft, wobei insbesondere letzterer im phylogenetischen wie ontogenetischen Prozeß zunehmend gesteigerte Bedeutung zukommt.

Der „Wilde von Aveyron“, ein 1799 in den Wäldern des Departements Aveyron aufgegriffenes „Wildkind“, das entgegen gängigen medizinischen Ansichten von dem französischen Revolutionär und Mediziner Itard als erziehungsfähig angesehen wurde, den Namen „Victor“ erhielt und um das sich Itard mit bescheidenem Erfolg mehr als 5 Jahre bemühte.

Zone der nächsten Entwicklung: Divergenz zwischen dem aktuellen Niveau der Entwicklung, das mit Hilfe selbständig zu lösender Aufgaben bestimmt wird, und dem Niveau, das das Kind bei der nicht selbständigen, sondern gemeinschaftlichen Lösung erreicht.