

# Marxismus und Behinderung – Perspektiven einer synthetischen Humanwissenschaft<sup>1</sup>

WOLFGANG JANTZEN

## 1 Vorbemerkung zu möglichen Missverständnissen

Es gibt verschiedene persönliche Zugänge zum marxistischen Denken, die sich nicht unbedingt wechselseitig ausschließen. Was dieses Denken jedoch selbst an Möglichkeiten beinhaltet und an Perspektiven eröffnet, ist eine hiervon strikt zu unterscheidende Sache.

Um nur zwei weitverbreitete Zugänge zu nennen, als erstes der Hinweis auf ein Bild der selbst körperbehinderten Frida KAHLO mit dem Titel „*Der Marxismus wird die Kranken heilen*“<sup>2</sup>. Marxismus als weltliche Eschatologie, Erlösungslehre mit einem utopischen Überschuss, das Reich Gottes auf Erden zu realisieren; auch Ernst BLOCHS Hoffungsphilosophie ist davon nicht völlig frei.

Selbstverständlich war auch mein Denken in der Aneignung des Marxismus hiervon nicht frei – denn über Personen, denen ich Glauben schenken durfte, erfuhr ich eine andere, ihrer Möglichkeit demokratische und egalitäre Gegenwart, wenn auch nicht ohne Zweifel im Detail. Und natürlich gewann dieses eschatologische Element durch den Eintritt in eine kommunistische Partei, die DKP, der ich 15 Jahre bis Ende 1989 angehörte, zusätzlich eine eigene Dimension. Die Partei als weltlicher Gott, so GRAMSCI unter der Bedingung, dass sie tatsächlich jene Funktionen wahrnehme, ist natürlich auch im Glauben und Denken jener vorhanden, die dies in der Gegenwart nicht bzw. noch nicht realisiert sehen. Ein weltlicher Gott also, der dies wird, indem er den Erniedrigten und Verachteten zur Seite steht, Lug und Drug mit eisernem Besen vom Erdball fegt, in seiner Praxis

---

<sup>1</sup> Abschiedsvorlesung an der Universität Bremen am 27.7.2006

<sup>2</sup> „Der Marxismus wird die Kranken heilen“ / „Marxism Will Give Health to the Sick“; auffindbar unter: [www.wou.edu/las/creativearts/art/judyb/a206/206imagereserve/final/popups/kahlo.marxism.html](http://www.wou.edu/las/creativearts/art/judyb/a206/206imagereserve/final/popups/kahlo.marxism.html) (04.09.2006)  
Das Bild wurde mir erstmals zugänglich durch eine Kopie aus dem Katalog der Kahlo-Modotti-Ausstellung 1982 in Berlin (Francis 1982), die mir Freunde zuschickten. Nach ihrer Auskunft war das Bild nur im Katalog, nicht in der Ausstellung enthalten, da vom Leihgeber zurückgezogen. Das Bild zeigt die Künstlerin stehend in langem schwarzen Rock mit weißen unterem Rand und einem schulterfreien Korsett bekleidet. Sie steht mit einem roten Buch in der linken Hand hoch aufragend über und vor einer erdfarbenen, mit Flüssen durchzogenen Landschaft in den unteren zwei Dritteln des Bildes. Am Himmel im oberen Drittel sind links vom Kopf der Künstlerin der Erdball, über dem eine weiße Friedensstaube fliegt sowie der Mond zu sehen. Rechts oben ist der Kopf von Karl Marx zu sehen sowie von ihm ausgehend eine Hand die einen auf seinem Nest sitzenden Geier mit menschlichem Kopf und Zylinder in US-amerikanischen Farben würgt (also den Kapitalismus). Darunter eine ballonähnliche grau-beige Kugel, deren Bedeutung ich nicht identifizieren konnte. Vom rechten oberen Bildrand, unterhalb des Marxkopfes ansetzend, umschirmen zwei riesige Hände die Künstlerin; aus der links zu sehenden offenen Handfläche schaut ein Auge. Links und rechts von der Künstlerin fallen zwei Holzkrücken gegen den Boden.

wirklich die freie Entwicklung eines jeden als Bedingung der freien Entwicklung aller setzt<sup>3</sup>, unter der Bedingung, dass jene, die dies verweigern, dies, so lange sie es verweigern, nicht für sich selbst als freie Entwicklung in Anspruch nehmen dürfen<sup>4</sup>.

Der Kampf darum, eine Partei hierzu von innen umzugestalten, ist aus psychologischer Perspektive ebenso begründet und nachvollziehbar wie aus sozialwissenschaftlicher Perspektive illusionär und naiv. Denn auch die Partei als weltlicher Gott hätte jederzeit nach außen hin nachzuweisen, dass sie die von ihr selbstverkündeten Gebote realisiert und achtet, wie dies Thomas MÜNZER im Vorfeld des deutschen Bauernkrieges den hohen Herren vorhält (vgl. Bloch 1985a). Nicht das lutherische „seid Untertan der Obrigkeit, die Gewalt über Euch hat“, hätte Bemessungsgrundlage zu sein. Vielmehr steht die plebejische Forderung, dass es die großen Herren zu jeder Zeit selbst nachzuweisen haben, dass sie in Geist und Buchstaben der Bibel bzw., auf die Partei als Subjekt bezogen, im Geiste eines realen marxistischen und sozialistischen Humanismus handeln. Und wo nicht, so ist dieses zu erzwingen und verlangt ihre Änderung und notfalls ihren Sturz. „Misstraut jeder Obrigkeit, die Gewalt über Euch hat“, wäre die anti-eschatologische Perspektive, die neu zu erringen und zu begründen wäre.

Meine Gastprofessur an der Karl-Marx-Universität in Leipzig im Wintersemester 1987/ 88, der Zusammenbruch des Realsozialismus, die Mühen alles nochmals und gegen den Zeitgeist erneut zu denken und zu begründen waren Quellen genug, mit solcher und weiterer Eschatologie zu brechen, einen Bruch, den ich mit der Generation meiner Eltern ebenso wie mit der Kirche um und nach 1968 bereits schon einmal und ebenfalls schmerzhaft vollzogen hatte.

Ein zweites Missverständnis ist aufzuhellen. Meist wird Marxismus mit einer gesellschaftstheoretischen Perspektive gleichgesetzt. So mein langjähriger wissenschaftlicher Opponent Ulrich BLEIDICK (1976) in seiner Erfindung von sogenannten vier Paradigmen der Behinderung: personorientiert, interaktionistisch, systemtheoretisch und gesellschaftstheoretisch. In dieser Perspektive ist alles, was wir innerhalb der materialistischen Behindertenpädagogik entwickelt haben, gesellschaftstheoretisch. Sowohl die neuropsychologische Ebene der Erwägungen wie die naturhistorische, der Rückgriff auf Selbstorganisationstheorien ebenso wie das

---

<sup>3</sup> Im „Manifest der kommunistischen Partei“ sprechen Marx und Engels davon, dass „die freie Entwicklung eines jeden die Bedingung der freien Entwicklung aller ist“ (MEW 4, 482). Dies gilt jedoch keineswegs erst am Ende eines historischen Prozesses der Humanisierung, wie dort vermutet.

<sup>4</sup> „Ein wesentlicher Teil des Modernen Principe (also der proletarischen Partei; W.J.) muß der Frage einer intellektuellen und moralischen Reform gewidmet sein, d. h. der religiösen Frage oder Weltanschauung [...] Indem er sich entwickelt, stürzt der Moderne Principe das gesamte System der intellektuellen und moralischen Verhältnisse um; gerade seine Entwicklung bedeutet, dass jede Handlung als nützlich oder schädlich, tugendhaft oder verbrecherisch aufgefasst wird, weil der alleinige Bezugspunkt der Moderne Principe selber ist, und alles dient dazu, seine Macht zu vergrößern oder sich ihr zu widersetzen. Im Bewusstsein der Massen nimmt der Principe den Platz einer Gottheit oder des kategorischen Imperativs ein, wird zur Grundlage eines modernen Laizismus und einer vollständigen Laizisierung des ganzen Lebens und sämtlicher Sitten und Gebräuche und Verhaltensformen“ (Gramsci 1967, 287 f.).

Aufgreifen unterschiedlicher psychologischer Theorien: LURIA und ANOCHIN, VYGOTSKIJ und WALLON, die moderne Entwicklungspsychologie ebenso wie die physikalische Selbstorganisationstheorie, alles ist Gesellschaftstheorie.

Auf den Punkt gebracht hat dieses Missverständnis erneut Ulrich STOCK, der meiner Gastprofessur in der DDR eine ausführliche Reportage in der Wochenzeitung „DIE ZEIT“ (18.3.1988) unter dem Titel widmete „Eine dialektische Liebe. Wie ein BRD-Professor DDR-Studenten für den Marxismus begeisterte“. Ich zitiere: *„Jantzens Spezialität ist es, den gesellschaftspolitischen Ansatz in die Fachvorlesung hineinzutragen. Die Studenten in Leipzig verblüffte das zunächst; in jedem Fachbereich gehört Marxismus-Leninismus zwar zum Grundstudium, doch steht er stets neben dem Fach. Da reduziert sich auf Formeln, was bei Jantzen Methode der wissenschaftlichen Arbeit ist“*. So richtig der letzte, so falsch ist der erste Satz. Wohl aber verständlich und nachvollziehbar: denn die Renaissance marxistischen Denkens in der BRD stand unter der Perspektive der Gesellschaftskritik.

Dass Marxismus weit mehr ist, als gesellschaftspolitische Perspektive, wurde in der Regel nicht gesehen. Konzipiert in Auseinandersetzung mit der Philosophie, den Sozial- und den Naturwissenschaften ihrer Zeit, entwickeln MARX und ENGELS eine Methodologie, die auf eine „Wissenschaft des Gesamtzusammenhangs“ (Engels MEW 20, 307, vgl. auch Holz 1997, 336 ff.) zielt. Das bedeutet jedoch keineswegs, dass die Eigenständigkeit von Natur-, Sozial- oder psychologischen Wissenschaften in Frage gestellt, ihnen fremde Prinzipien per Ableitung übergestülpt würden. Doch davon später mehr. Zunächst jedoch ein Überblick über meinen, über unseren eigenständigen Weg, eine Verbindung von Marxismus und Behinderung in Erwägung zu ziehen und zur Grundlage und als Herzstück unserer wissenschaftlichen Methodologie ebenso wie eingreifender Praxis zu entwickeln.

## **2 Die Entwicklung der materialistischen Behindertenpädagogik**

*„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?“*

(SÈVE, 1973, 203)

### **2.1 Vorgeschichte und beginnende 70er Jahre**

1971 trat ich nach viereinhalb Jahren Arbeit als Lehrer an einer Sonderschule für Lernbehinderte im Kreis Gießen sowie einem parallel hierzu abgeschlossenen Psychologiestudium

eine Stelle am Institut für Sonderschulpädagogik in Marburg als Studienrat im Hochschuldienst an. Die Sonderschullehrerprüfung legte ich 1970 extern ab, meine Promotion erfolgte zwei Jahre später.

Ich betrat dieses Institut in einer Zeit basisdemokratischer Veränderungen, ermöglicht durch das Hessische Universitätsgesetz, durchgesetzt im Fachbereich 03, Gesellschaftswissenschaften und Erziehungswissenschaften, dem dieses Institut organisatorisch zugeordnet war, aber dort konkret realisiert und erkämpft von MitarbeiterInnen und StudentInnen des Instituts. Unter erheblicher Beteiligung meines späteren Kollegen in Bremen, Georg FEUSER, hatte die alte, undemokratische Institutsleitung zurücktreten müssen. Und natürlich waren die Auswirkungen der Studentenbewegung nur allzu präsent.

In dieser Situation entstand das erste Dokument einer marxistisch-materialistischen Behindertenpädagogik, ein aus drei Teilen bestehendes Papier „Analyse der Situation am Institut und Alternativen“. Hier formulieren Holger PROBST und ich: *„Die Arbeit des Instituts kann daher nur durch kritische Auseinandersetzung mit marxistischer Theorie theoretisches und politisches Niveau erreichen.“* Dieser Satz hatte eine Vorgeschichte und er hatte Folgen.<sup>5</sup>

Zur Vorgeschichte nur soviel: Im Klima der Studentenbewegung und der demokratischen Aufbrüche in den späten sechziger Jahren hatte sich meine ursprünglich christlich-karitative Einstellung zu Sonderschülern radikal verändert. Ich begriff, dass die Situation lernbehinderter Schüler weit eher ein Ausdruck ihrer sozialen Lage war, als biologisch bedingt, wie dies die alte Schwachsinnstheorie behauptete. Im Kontext schwerer Auseinandersetzungen im Verband Deutscher Sonderschulen, LV Hessen um eher basisdemokratische Strukturen entstanden vielfältige gesellschaftskritische Kontakte und Vernetzungen im Fach – immer in harter Auseinandersetzung mit konservativer Gegenbewegung. Deren Höhepunkt waren dreimalige Petitionen einer Gruppe südhessischer Sonderschullehrer an den Hessischen Landtag, mit dem Ziel, mich selbst nebst zwei weiteren Mitarbeitern des Marburger Instituts wegen „Verhetzung von Schülern zum Klassenkampf“ aus dem Dienst zu entfernen.<sup>6</sup>

---

<sup>5</sup> Diese Folgen waren nicht nur theoretischer sondern unmittelbar auch politischer Art. So zitiert Hermann Stutte („Vater“ der deutschen Kinder- und Jugendpsychiatrie; Mitgründer der Bundesvereinigung „Lebenshilfe“) auf dem Internationalen Symposium „Klinische Heilpädagogik“ (20./21.9.1972) ausführlich aus diesem Papier, referiert Teile des dort entwickelten Curriculums, in denen die Anlageepolettik der Medizin kritisiert wird und fährt fort: „Ich erspare mir weitere Zitate aus diesem Curriculum, So – meine Damen und Herren – sieht heute die Situation an den Forschungs- und Bildungsstätten für Heil- bzw. Behindertenpädagogik in der BRD [aus]. Wir können [...] engen Kontakt pflegen mit den Behindertenpädagogen vom Fach, die [...] sich nicht den ideologischen Neueren und Phantasten beugen.“ (Stutte 1973, 22). Zur Person und Rolle von Stutte vgl. Jantzen 1993a.

<sup>6</sup> Das Pamphlet dieser Gruppe, das sog. „Gelnhäuser Papier“ erschien ohne vorherige Nachfrage bei der Universität Marburg unkommentiert in der Zeitschrift für Heilpädagogik (1973, 2, 131 f.). U.a. wurde uns vorgeworfen „In völliger Verantwortungslosigkeit, die psychische Insuffizienz des Behinderten offenbar berechnend ausnutzend, werden unsere Schüler durch Klassenkampfparolen, deren Gehalt und Wirkungen sie nicht zu werten und zu übersehen in der Lage sind, verhetzt und zu Handlungen getrieben, die sie erst recht in gesellschaftliche Randpositionen drängen.“ (ebd. 132).

Daneben entstanden Praxisinitiativen: Wir nahmen einen im Rahmen der Auseinandersetzung um die Hessischen Fürsorgeheime entlaufenen Heimzögling in die Familie auf. Als er (nach erfolgreicher Absolvierung des Hauptschulabschlusses) in der beginnenden Drogenszene landete, initiierten wir in Gießen ein Netzwerk von Unterstützung und Aufklärung. Wir hatten dann eine junge Frau aus der Drogenszene längere Zeit bei uns wohnen. Vergleichbare Initiativen wiederholten sich in der Marburger und in den Anfängen der Bremer Zeit.

Die Organisation und Durchführung einer „nicht-autoritären“ Freizeit für schwer geistige behinderte Kinder in Zusammenarbeit mit der Bundesvereinigung Lebenshilfe im Jahre 1970 führte zu einer schweren Auseinandersetzung mit dieser Vereinigung – dies sollte sich in der Geschichte verschiedentlich wiederholen.<sup>7</sup>

Und ich selbst orientierte mich vom schwarzen Flügel der Studentenbewegung zum roten Flügel. Anlass war der Vorschulkongress in Hannover 1970. (Arbeitskreis Vorschule 1970) Ich war ob der Beschulung meiner Tochter Eltervertreter für die Vorschulklasse einer Gesamtschule in Gießen. Und was die Staatssekretärin im Kultusministerium, Frau HAMM-BRÜCHER, dem Kongress über die Berücksichtigung von Arbeiterkindern in den damals sieben Vorschulklassen an Hessischen Gesamtschulen Positives zu berichten hatte, war aus meiner Sicht nichts als Lüge. Das Auftreten der damaligen SDS-Spitze im Rahmen der „Sozialistischen Aktion“, insbesondere die blendende und meiner Erfahrung nach wahre und wahrhaftige Kritik von Reinhard WOLFF, zerschlug meine Vorbehalte gegen rote Fahnen. Aber von MARX und Marxismus hatte ich noch keinerlei Ahnung. Mein erster Versuch, bei einem Urlaub auf Mallorca im Jahr 1972 das „Kapital“ von Karl MARX zu lesen, zerschellte kläglich an der Klippe von „Warenform“ und „Wertform“ im ersten Kapitel.

Aber da war noch etwas, da war die Ahnung einer subjektbezogenen Psychologie, vermittelt in den Traditionen der Gestaltpsychologie durch mein Psychologiestudium an der Universität Gießen und hier insbesondere durch meinen akademischen Lehrer Karl-Hermann WEWETZER. Ich hatte eine Ahnung, was Psychologie sein könnte, einen „Traum von einer Sache“, der sich erst viel später durch Auseinandersetzung mit der Tätigkeitstheorie und kulturhistorischen Psychologie, beide zutiefst dem Marxismus verpflichtet, realisierte.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Die Publikation des von der Lebenshilfe gewünschten Auswertungsberichtes in der verbandseigenen Zeitschrift wurde verweigert. Der Bericht erschien unter dem Titel „Aufbewahrung oder Therapie“ in der Zeitschrift für Heilpädagogik (Jantzen 1972). Für eine folgende Freizeit im Jahr darauf griff man erst dann auf mich zurück, als sich sonst niemand für die Leitung fand, nicht ohne uns bei der Heimleitung aufs Schwerste zu verunglimpfen. Eine Genugtuung war es, von der Heimleitung am Ende der Freizeit, die ich u.a. zusammen mit Helmut Schmidt, später Sonderschulrektor in Marburg durchführte zu hören, dass wir ob unserer Arbeit jederzeit wiederkommen könnten. Eine umfassende Auswertung dieser und einer folgenden Freizeit erfolgte durch Gabriele Bussler (1974) in einer Staatsexamensarbeit.

<sup>8</sup> Karl Marx in einem Brief an Ruge vom September 1843: „Unser Wahlspruch muß also sein: Reform des Bewußtseins nicht durch Dogmen, sondern durch Analysierung des mystischen, sich selbst unklaren Bewußtseins, trete

Und in diesem Studium war ich auf Empirie und Theorie der Auswirkungen von Isolation auf die Persönlichkeitsentwicklung gestoßen. Längerfristige schwere Isolation, unabhängig von den persönlichen Voraussetzungen, führt zwangsläufig zu bestimmten Folgen im kognitiven und schließlich emotionalen Aufbau der Persönlichkeit. Diese Folgen treten unabhängig von der Art der Isolation auf, die auch für Patienten in Eisernen Lungen infolge von Kinderlähmung sowie bei anderen körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen gegeben sei (Haggard 1964). An diesem Gedanken reifte das neue Paradigma, das neue Standardmodell der Naturordnung, um einen Ausdruck des amerikanischen Philosophen Stephen TOULMIN (1981) zu verwenden. Gegenüber der klassischen, defektbezogenen Denkweise begründete es den Sprung in eine im Resultat restlos relationale, postrelativistische Sicht von Behinderung als soziales Verhältnis, als Konstruktion von sozialer Natur und ihrer sozialen Verdinglichung in biologische Natur.

Diese Linien der Entwicklung und ihr geflochtenes Band lassen sich auch späterhin verfolgen und aufzeigen:

- (1) gesellschaftspolitische Auseinandersetzungen,
- (2) Erweiterung der eigenen Praxis, die zunehmend als gesellschaftlich beschränkt vs. gesellschaftlich ermöglicht gedacht wurde, also als gesellschaftlich vermittelt, und
- (3) die Ausarbeitung des neuen Paradigmas von Behinderung, als deren fraktale Struktur soziale Isolation angenommen wurde.

Neben politischen Auseinandersetzungen in der Marburger Zeit, neben der Weiterführung von Formen nichtausgrenzender Praxis entwickelte sich vor allem die wissenschaftliche Begründung. Einerseits untersuchten Holger PROBST und ich vermittelt über vielfältige Examensarbeiten von Studierenden sowie harter psychologisch-empirischer Methodologie verpflichtet, die Differenzen zwischen guten Sonderschülern und schlechten Hauptschülern, allein begründbar aus der größeren Resignation ihrer Familien, die Einstellung und den Einstellungswandel von SonderschullehrerInnen sowie die weitaus bessere Diagnose von SonderschülerInnen über deren soziale Lage im Vergleich zu Intelligenzmessungsverfahren u.a.m. Andererseits diskutierten wir immer wieder theoretisch über die Möglichkeiten einer genuin marxistischen Psychologie auf dem Hintergrund von Lucien SÈVES Buch „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“ (1973). Über diese Diskussionen, über die Lektüre von LENINS „Materialismus und Empirio-kritizismus“ (1973), über permanente Diskussion in Lehrveranstaltungen und zu Examensarbeiten reiften die Voraussetzungen, die Kategorie Isolation relational zu bestimmen. Doch dies selbst geschah erst in Bremen.

---

es nun religiös oder politisch auf. Es wird sich dann zeigen, dass die Welt längst den Traum von einer Sache besitzt, von der sie nur das Bewusstsein besitzen muß, um sie wirklich zu besitzen.“ (MEW 1, 346)

Bis dahin dominierte die gesellschaftspolitische Analyse, präzisiert über die Mittel empirisch-psychologischer Forschung. Das von PROBST u.a. herausgegebene Buch „Kritik der Sonderpädagogik“ (Abé u.a.1974) sowie meine letzte Marburger Vorlesung, 1974 unter dem Titel „Sozialisation und Behinderung“ erschienen (Jantzen 1974), dokumentieren die wichtigsten Ergebnisse dieser Zeit – und wühlten das Fach so auf, dass Nachwirkungen hiervon bis heute zu spüren sind.

## **2.2 Bremen 1974 – 1990**

Am 27. Mai 1974 nahm ich meine Ernennungsurkunde an der Universität Bremen in Empfang. Im Herbst 1975 begann der Lehramtsstudiengang Behindertenpädagogik, zunächst für die wenigen beurlaubten LehrerInnen im Zusatzstudium unter Öffnung der Lehrveranstaltungen für StudentInnen aus den Diplomstudiengängen Sozialpädagogik, Pädagogik und Sozialwissenschaft. Ich selbst arbeitete in diesem Bereich, während meine Kollegin Barbara ROHR die Arbeit mit den grundständigen Lehramtsstudierenden begann. Alle weiteren KollegInnen kamen erst nach und nach ab 1977/78 dazu.

Das erste Projekt mit den Zusatzstudierenden sowie den unterschiedlichen Diplom-Studierenden, „Soziale und psychische Lage der Behinderten in der BRD“ (vgl. Arbeitsgruppe Projektauswertung, 1978), entwickelte sich zu einer wahren Theorieschmiede, abgelöst in dieser Hinsicht dann zunehmend durch die Etablierung eines Doktorandenkolloquiums. Und natürlich blieben die Lehrveranstaltungen bis heute immer ein Ort der Theoriebildung. Zu diesem Kolloquium stieß Georg FEUSER 1978 hinzu und Barbara ROHR verließ es zu Beginn der 80er Jahre. Es sollte bis 1992 existieren und wurde ab 1981 systematisch nach außen hin ergänzt durch das von Georg FEUSER und mir herausgegebene „Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie“, dessen letzter Band 1993 erschien. Zusätzlich dokumentiert das 1984 von Erwin REICHMANN herausgegebene „Handbuch der Kritischen und Materialistischen Behindertenpädagogik“ diese Entwicklung, die dann Ende der 80er Jahre in meine beiden Bände der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ einfluss.

Gleichzeitig gab es die gemeinsame Arbeit in der politischen Linken der Universität, konkret in der Hochschullehrerfaktion „Demokratische Hochschule“, welche Kommunisten, linke Sozialdemokraten und Parteilose einschloss. Hiermit verbunden entstand über die politischen Kontakte hinaus eine Unzahl interdisziplinärer Kontakte. Dies führte u.a. zu meiner Mitarbeit in Form von insgesamt neun Stichworten, darunter das Hauptstichwort „Mensch“, in SANDKÜHLERS vierbändiger „Europäischer Enzyklopädie und Wissenschaften“, erschienen 1990.

In dem Klima dieser theoretischen, empirischen und ab Beginn der 80er Jahre in neuer Weise praktischen Verdichtung entstand die theoretische Begründung des neuen Paradigmas: *Isolation* als Grundbegriff, als »Zelle« der Analyse der psychischen und sozialen Situation behinderter Menschen konnte in einem Vortrag auf der Dozententagung für Sonderpädagogik 1975 erstmalig im Rahmen marxistischer Methodologie begründet werden (Jantzen 1976).

*Isolation* wurde als zwischen die Individuen tretende Relation begriffen, die je nach sozialer Anerkennung vs. Aussonderung einerseits und kulturellen wie körperlichen Voraussetzungen des Individuums andererseits entstehen und sich nach innen verlagern konnte, als „innere Reproduktion der *Isolation*“, wie dies Georg FEUSER wenig später ausdrückte. Autismus oder andere schwere psychopathologische Prozesse erweisen sich dann als Bedingungen der Entwicklung in der Verschränkung von inneren und äußeren isolierenden Bedingungen (vgl. Feuser 1977, 1978).

Die zündende Idee für dieses Neudenken lieferte LEONT'EVs Buch „Probleme der Entwicklung des Psychischen“ (1973), welches die Anwendung dieses neuen Paradigmas auch auf die Probleme von geistiger Behinderung und Hirnschädigung realisierbar machte. Während der Subkortex der Ort der Verwirklichung phylogenetischer Erfahrung darstellt, ist der Neokortex der Ort der Verwirklichung ontogenetischer Erfahrung. Das menschliche Gehirn ist in der Lage, neue funktionelle Organe zu bilden, so LEONT'EV mit Rückbezug auf den Physiologen UCHTOMSKIJ. Dies sind in der Ontogenese aufgebaute Hirnsysteme, reflektorische Systeme mit organähnlichem Charakter. So ist z.B. die dynamische Lokalisation der chinesischen Sprache in Wort und Schrift ein anderer Prozess als die der englischen oder deutschen, wie ich dann schnell der Debatte um kulturhistorische Neuropsychologie durch die Lektüre des polnischen Neuropsychologen MARUSCHEWSKI (1975) und ab 1977 von Alexander LURIA entnehmen konnte (Luria 1973).

Angeregt durch die Diskussionen im Doktorandenkolloquium folgte unmittelbar danach das Aufgreifen der Debatte um Selbstorganisation. Insbesondere Erich JANTSCHs Buch „Die Selbstorganisation des Universums“ (1979) wurde ein Reiseführer durch eine andere Auffassung von Wissenschaft.

Um nur ein Beispiel zu nennen: als wir zu Beginn der 90 Jahre das Problem einer abweichenden intrauterinen körperlichen Entwicklung, aufgrund von Chromosomenanomalien ebenso wie als Folgen von Contergan, Dioxin oder »Agent-Orange« diskutierten, geschah dies – angeregt durch JANTSCH – unter Bezug auf den schwedischen Molekularbiologen Antonio LIMA DE FARIA. Ich sichtete dessen fast tausendseitiges Buch über die Molekularbiologie des Chromosoms (1983), in dessen Mittelpunkt die Theorie des Chromosomenfeldes steht, um Alternativen gegenüber einer ausufernden und unkritischen Ausdehnung des Feldbegriffs bei dem damals vieldiskutierten Rupert SHELDRAKE zu finden. Denn um Feldwirkungen in der Genesis des Embryo



handelte es sich ohne Zweifel, wie wir unter Aufarbeitung der Edinburger Schule der Embryologie durch WADDINGTON (1975) und PRITCHARD (1986), ebenfalls angeregt durch JANTSCH, bis dahin bereits begriffen hatten.

Neben diese ungeheure Ausweitung im Bereich der Interdisziplinarität trat jedoch die vertiefte theoretische Ausarbeitung des Kerns unseres Paradigmas. Wenn Isolation ein Verhältnis ist, das aus inneren, psychischen und psychosomatischen ebenso wie aus äußeren, sozialen Bedingungen resultiert und sich entwickelt, so musste der ontogenetische Entwicklungsprozess selbst neu begriffen werden. Eine die Zersplitterung bisheriger entwicklungspsychologischer Ansätze überwindende, vereinheitlichende Entwicklungstheorie war zu erarbeiten. Und wiederum kamen die Ansätze sowohl aus der Überwindung der verdinglichenden Praxis einerseits wie aus der marxistischen Methodologie andererseits.

Einerseits unterstützte ich durch Fortbildung und Fachberatungen über mehr als dreieinhalb Jahre ab 1980 die Umwandlung eines Kindergartens der Spastikerhilfe Bremen für schwerstbehinderte Kinder in einen Integrationskindergarten, andererseits verbrachte ich mein Forschungsfreisemester im Winter 1981/82 in einer Großeinrichtung für geistig behinderte Menschen in Neuerkerode bei Braunschweig – dort in der sog. „Beobachtungsstation“, eine anstaltsinterne geschlossene Einrichtung, um die erneute Abschiebung von in den Wohngruppen „untragbaren“ BewohnerInnen in das psychiatrische Landeskrankenhaus zu vermeiden. In beiden Institutionen stand neben Fachberatungen die diagnostische Tätigkeit im Vordergrund: Wie waren die Besonderheiten und Kompetenzen der behinderten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen hinter der auf den Defekt reduzierten, verdinglichten Fassade neu zu begreifen? Wie konnte Entwicklung durch Aufbrechen der sozialen Isolation durch die Bedingungen der Einrichtungen und durch den defektbezogenen Blick der Beteiligten neu in Gang gesetzt werden?<sup>9</sup>

Eine entwicklungsbezogene Diagnostik musste die Grundlage sein, woher aber diese Theorie nehmen, wo doch gängige Entwicklungstheorie in verschiedene, voneinander getrennte Erklärungsstränge zerfiel? Um nur die wichtigsten zu nennen, die ich im folgenden aufgriff: Die Theorie der kognitiven Entwicklung von PIAGET, die Theorie der affektiv-kognitiven Entwicklung von René SPITZ sowie die mir mehr und mehr bekannt werdenden Ansätze der kulturhistorischen und Tätigkeitstheorie: LEONT'EV, BOŠOVIČ, ELKONIN – VYGOTSKIJ selbst ebenso wie der französische Psychologe Henri WALLON jedoch erst sehr viel später. Und die für die moderne Debatte höchst bedeutsamen Arbeiten von FISCHER, SCHORE, TREVARTHEN u.a.m. erschlossen sich mir erst in den letzten acht bis zehn Jahren (vgl. Jantzen 1987, Kap. 5 und 6, 2002, 2004).

---

<sup>9</sup> Über die Arbeit in der Spastikerhilfe informiert Seidler (1992); praxisbezogene Resultate meiner Arbeit in Neuerkerode finden sich in Jantzen 1983, 127 f., Jantzen und von Salzen 1986, 62 ff. Jantzen 1996. Zum theoretischen Weg der Entwicklung einer rehistorisierenden Diagnostik vgl. auch Jantzen 1982 sowie 1990a, Kap. 9.

Die unterschiedlichen Menschenbilder dieser je verschiedenen Theorien lagen auf der Hand.

Wie wäre es daher, so meine Ausgangsüberlegungen, von dem im Kapitel 5 des Kapitals von MARX (MEW 23) im Rahmen der Erörterung des Arbeitsprozesses in Keimform angelegten Gedanken eines Menschenbildes auch für den Bereich der Entwicklung auszugehen, hatte sich doch der Rückgriff auf dieses Kapitel schon früher als positiv erwiesen, indem auch für geistig behinderte Menschen grundsätzlich die menschliche Gattungseigenschaft der Arbeit angesetzt werden musste, also die Fähigkeit, das Produkt vorweg im Kopf zu bauen – wenn auch und unbestritten unter Bedingungen der Isolation? (Marx a.a.O., 193; vgl. Jantzen 1977)

In diesem Kapitel spricht MARX (von HEGEL übernommen) von den einfachen Momenten des Arbeitsprozesses, *Gegenstand, Mittel und Tätigkeit* (ebd.). Deren invariante Strukturen, deren Aufeinanderwirken sind ersichtlich Grundlage des vorweggehenden Bauens im Kopf. Sie sind ihrer Form nach Naturkonstanten und von ihrem Inhalt her sozial. Also müssen sie als inhaltliche Klassen von Invarianzen, als Gegenstandsbedeutungen, Werkzeugbedeutungen, als Tätigkeitsbedeutungen in der ontogenetischen Entwicklung selbst aufgebaut werden. Und in der Tat, dieser Gedanke erwies sich als grundlegend für die Entwicklung einer vereinheitlichten Entwicklungstheorie und Entwicklungspsychopathologie, wie sie in Band I der Allgemeinen Behindertenpädagogik ausgearbeitet wurde (Jantzen 1987, Kap. 5 und 6) und erneut und in erweiterter Form in meine im Jahr 2000 geschriebene Expertise für den 11. Jugendbericht einging (Jantzen 2002). Auch bisher gänzlich der Defektivität zugerechnetes Verhalten wie Selbstverletzungen, Fremdaggressionen, oppositionelles und zerstörendes Verhalten, Borderline-Symptomatik u.a.m. erschienen jetzt als Kompetenzen, als sinn- und systemhafte Prozesse, die unter Bedingungen der Isolation auf je spezifischen Entwicklungsstufen die erstmalige Möglichkeit ihres Auftretens finden.

Eine *vereinheitlichte Theorie*, ein Begriff aus der theoretischen Physik [unifying theory], hat sich immer strikt auf den Stand der je gegebenen empirischen Forschung und Theoriebildung zu beziehen. Eine solche Grundhaltung wurde im Bereich der marxistischen Diskussion ebenso von MARX und ENGELS eingenommen, wie auch im Rahmen der Entwicklung eines psychologischen Materialismus durch VYGOTSKIJ und seine Mitarbeiter oder in der westlichen Psychologie durch Henri WALLON (vgl. zu diesem Voyat 1984, Zazzo 1975). Marxistische Theoriebildung bliebe wie jeder andere theoretische Versuch bloße Spekulation, würde sie dieses Prinzip nicht berücksichtigen.

Die „Allgemeine Behindertenpädagogik“, Band II (Jantzen 1990a), geschrieben nach meiner Gastprofessur auf dem Wilhelm-Wundt-Lehrstuhl für Psychologie der Karl-Marx-Universität in Leipzig, die letzten drei Kapitel im unmittelbaren Kontext des Zusammenbruchs des sozialistischen

Systems im Winter-Semester 1989/90, ist der vorläufige Endpunkt der theoretischen Arbeit seit 1974. Und zugleich ist sie der Beginn neuer Fragen und Perspektiven. Zu erwähnen ist, dass in die Therapiekonzeption des letzten Kapitels eigene psychotherapeutische Arbeit über den gesamten Verlauf der 80er Jahre eingeht, u.a. durch die Gründung und dann aktive Mitarbeit im Rahmen psychotherapeutischer Beratung in der „Solidarischen Psychosozialen Hilfe“ in Bremen von Dezember 1985 bis zu Beginn meiner Professur in Leipzig, also fast zwei Jahre, sowie dort nochmals in Form der Mitarbeit in einer Psychotherapiegruppe mit arbeitsunfähigen und behandlungsbedürftigen Studierenden der Karl-Marx-Universität.<sup>10</sup>

Die in der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ z.T. bereits aufgeworfenen zentralen Fragen der folgenden Jahre bis heute sind u.a. die Fragen nach der Natur der Emotionen, nach der Genesis des sozialen Sinns, nach den Grunddimensionen einer spezifisch materialistischen Ethik, aber auch nach einer Theorie und Praxis der Rehistorisierung und Deinstitutionalisierung, wie sie ab 1990 dann zunehmend im Mittelpunkt meiner Arbeit standen, und natürlich immer wieder Fragen der methodologischen Selbstvergewisserung.

### **2.3 Bremen 1990 bis heute**

„Meine Absicht ist nicht, zu beweisen, dass ich bisher recht gehabt habe, sondern: herauszufinden, ob. Ich sage: lasst alle Hoffnung fahren, ihr, die ihr in die Beobachtung eintretet. Vielleicht sind es Dünste, vielleicht sind es Flecken, aber bevor wir Flecken annehmen, welche uns gelegen kämen, wollen wir lieber annehmen, dass es Fischeschwänze sind. Ja, wir werden alles, alles noch einmal in Frage stellen. Und wir werden nicht mit Siebenmeilenstiefeln vorwärtsgehen, sondern im Schneckentempo. Und was wir heute finden, werden wir morgen von der Tafel streichen und erst wieder anschreiben, wenn wir es noch einmal gefunden haben. Und was wir zu finden wünschen, das werden wir, gefunden, mit besonderem Misstrauen ansehen. Also werden wir an die Beobachtung der Sonne herangehen mit dem unerbittlichen Entschluss, den Stillstand der Erde nachzuweisen! Und erst wenn wir gescheitert sind, vollständig und hoffnungslos geschlagen und unsere Wunden leckend, in traurigster Verfassung, werden wir zu fragen anfangen, ob wir nicht doch recht gehabt haben und die Erde sich dreht! [...] Sollte uns aber dann jede andere Annahme als diese unter den Händen zerronnen sein, dann keine Gnade mehr mit denen, die nicht geforscht haben und doch reden.“

(B. BRECHT, Leben des Galilei 1967, 1311)

Über die Zeit nach 1990 will ich nur einen sehr kurzen Überblick geben.

---

<sup>10</sup> Vgl. zur Solidarischen Psychosozialen Hilfe den Bericht von Essberger u.a. (1988), zur psychotherapeutischen Tätigkeit in Leipzig die Dissertation von Elke Lauschke (1991)

Politisch erfolgte ein Zusammenbruch nahezu aller Bürgerrechtsbewegungen. Fast die gesamte Verlagsstruktur, mit der wir bisher gearbeitet hatten, kollabierte, darunter auch die Zeitschrift „Demokratische Erziehung“, deren Mitherausgeber ich ab Mitte der 80er Jahre war. Unser Jahrbuch für „Psychopathologie und Psychotherapie“ erschien noch zweimal im Jarick-Verlag (X 1990; XI 1991-1993).

Waren wir zu Zeiten GORBATSCHOWs im Fach hofiert worden, so setzte nun eine Ausgrenzungswelle ein. Eine Reihe meiner Bücher wurde in Fachzeitschriften überhaupt nicht besprochen, Band 2 der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ erst vier Jahre nach Erscheinen in der „Zeitschrift für Heilpädagogik“. Geschrieben wurde auch zu Themen, die wir vorwiegend mitgestaltet, ja ins Fach eingebracht haben, als hätte es uns nie gegeben. Und einige Kollegen waren sich nicht zu schade für den Versuch, mich in den Geruch des „Stalinismus“ zu bringen. Eine entsprechende Vorgehensweise von Ulrich BLEIDICK<sup>11</sup> konnte ich mit deutlichem Hinweis auf meine Ausführungen in meiner Leipziger Hauptvorlesung unterbinden (vgl. Jantzen 1991, 342 f.) - aber Entschuldigungen von ihm oder zahlreichen anderen habe ich nie gehört. Und Nachklänge dieser Verunglimpfungen reichen bis in die jüngste Vergangenheit.

Die Zeit der ersten Jahre nach diesem Zusammenbruch waren bitter und gekennzeichnet vom Überprüfen aller Überlegungen. Es hat lange gedauert, bis ich MARX-Zitate wieder in den Mund nehmen konnte. Seit 1991 keiner Partei mehr angehörig – aus der PDS, die ich in Bremen nach meinem Austritt aus der DKP mitbegründet habe, bin ich nach dem Bundestagswahlkampf 1991<sup>12</sup> ausgetreten – sehe ich mich erst in den letzten Jahren wieder als das, was der kubanische Ausdruck

---

<sup>11</sup> Dass ich mich danach - deutlich vor der Wende – auch weiterhin offen mit dem Stalinismus auseinandergesetzt habe (Jantzen 1989, erneut in Jantzen 1990b) schert in einem derartigen Klima der Denunziation wenig, Hauptsache, das gewünschte Ergebnis der Diskreditierung wird erreicht. Dies ist exakt jene Methode, die Hannah Arendt (1986, 654 ff.) als Konstruktion eines objektiven Gegners aufdeckt. Zwei Beispiele aus dieser Zeit, beide bei Bleidick entnommen: „In dem Zusammenhang verdient Beachtung, dass es in Westdeutschland auf dem Höhepunkt der Studentenbewegung (1968-1973) sich selbst „kritisch“ nennende Schulbildungen gegeben hat, die sich zugleich als orthodox-marxistische Pädagogen verstanden (zuletzt Jantzen 1987, 1990). Ihre Konkretisierung in der Lernbehindertenpädagogik erreichte in der Übertragung der Aneignungstheorie der sowjetischen kulturhistorischen Schule nie das Vorbild“ (Bleidick 1991, 130. Als ob es in der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“, deren Band I Bleidick (1988) zu anderen Zeiten ganz anders besprochen hat, auch nur entfernt um Probleme der Lernbehindertenpädagogik gegangen wäre! So lese ich dort, dass der Anspruch „Behinderung als eine Möglichkeit menschlichen Lebens zu begreifen [...] in vorbildlicher Konsequenz das Werk [durchzieht]. Er gebietet bei aller Unterschiedlichkeit ideologischer Standpunkte Achtung und macht die Arbeit zu einer bedeutenden theoretischen Umschrift der Behindertenpädagogik. (ebd. 292). Dies hindert Bleidick nicht, ohne auf die Dechiffrierung der hier inkriminierten Begriffe im befreiungstheologischen bzw. atheistischen Hintergrund einzugehen, zu formulieren „Von einem Vertreter der westlichen materialistischen Behindertenpädagogik wird es sicher „so nicht erwartet“ (Jantzen 1991, 232) wenn, der kontextuellen semantischen Inhaltsanalyse sei's geklagt – angesichts kopernikanischer Gefühlswende und die Engel dreimal und Gott neunzehnmal erwähnt sind“. (Bleidick 1993, im Manuskript S. 4) und im Vortrag selbst (vds-Kongress in Berlin) zu unterstellen „wes Brot ich eß', des Lied ich sing“ (nach Rödler 1993, 136). Wer hier der Wendehals ist, offenbart sich nur zu deutlich. Und dass lexikalische Auszählung bereits „kontextuelle semantische Inhaltsanalyse“ sei, kann bestenfalls mit Interesse zur Kenntnis genommen werden.

<sup>12</sup> Ich hatte auf Platz 2 der Landesliste Saarland der PDS für den Deutschen Bundestag kandidiert. Mein Entsetzen darüber, wie wenig die PDS sich in den neuen Bundesländern im Alltag präsent erwies und Verantwortung übernahm – ich erfuhr das im Verlauf einer Kur im Frühjahr 1991 in Bad Harzburg, wo ich mich sehr oft jenseits der ehemaligen Staatsgrenze aufhielt – führte zu meinem Austritt.

„communista sin carnet“ so blendend wiedergibt: Kommunist ohne Parteibuch. „Und das ist auch gut so“, um es mit dem unterdessen geflügelten Wort von Klaus WOWEREIT zu sagen.

Ein Seminar zu LEONT'EVs „Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit“, Anfang der 90er Jahre geriet aus den Fugen, da wir Textteile über vier bis fünf Sitzungen diskutierten. Gab es dort Spuren von Stalinismus, wie jetzt in der angloamerikanischen und deutschen Debatte behauptet, oder besser von einem Konzept eines „objektiven Gegners“, wie es Hannah ARENDT (1986, 654 ff.) als zentralen sozialpsychologischen Kern der „Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft“ ausgemacht hatte?

Zudem erschütterte die Debatte um die Thesen Peter SINGERS das Fach ebenso wie die bereits beginnende und zunehmende Konfrontierung mit Neoliberalismus und Globalisierung.

Für mich selbst stand, durch VYGOTSKIJ angeregt, die gründliche Befassung mit SPINOZA auf der Tagesordnung. Die SPINOZA-Gesellschaft verließ ich nach einigen Jahren wieder, da SPINOZA hier ähnlich behandelt wurde, wie MARX in großen Teilen der vergangenen und der wenigen noch existierenden MARX-Debatten: als Exegese und nicht als Rekonstruktion seines Werkes.

Die Klärung der anstehenden Fragen in der Ausarbeitung des sinnvollen Seins als Grund der Ethik (vgl. Jantzen 1993b, 1994, 1998, 2004b) führten vertieft in eine Reihe schon vorher angeschnittener Wissenschaftsbereiche: Naturgeschichte des Psychischen und der Tätigkeit, philosophische Grundfragen der Behindertenpädagogik, tiefere Erarbeitung der Kategorien persönlicher und sozialer Sinn, Dialog und Anerkennung auf der einen sowie der Auswirkungen struktureller und offener Gewalt auf der anderen Seite.

Gleichzeitig engagierte ich mich ab Ende 1995 bis Februar 1998 im Bereich der Diakonischen Behindertenhilfe in Lilienthal, einer Großeinrichtung für geistig schwer behinderte Menschen, zunehmend im Bereich von Fachberatungen. Bei ca. 100 Fachberatungen mit insgesamt ca. 70 bis 80 BewohnerInnen waren bis auf Ausnahme der ersten Termine, die jeweils betroffenen Personen mit am Tisch, damit nicht über sie sondern mit ihnen gesprochen werde. Auf dem Hintergrund dieser Praxis, die in dem Buch „Die da dürstet nach der Gerechtigkeit ...“ (Jantzen 2003; vgl. auch 2005a) beschrieben ist, erfolgte die vertiefte Ausarbeitung des bereits vorher entwickelten Konzepts der rehistorisierenden Diagnostik.

Ich begann ab Mitte der 90er Jahre an einer „Neuropsychologie der geistigen Behinderung“ zu arbeiten, die bis heute allerdings nur zu Teilen geschrieben ist, obwohl ich die Grundfragen mehrfach in Vorlesungen zur Diskussion gestellt habe. Dies hat theoretische und praktische Gründe. Praktische Gründe in der fehlenden Zeit unter den zunehmend ungünstigeren Arbeitsbedingungen unseres Studiengangs sowie darin, dass die Arbeit an den Begründungsfragen einer materialistischen Ethik sich deutlich länger hinzog, als ursprünglich zu erwarten .

Theoretische Gründe insofern ich nunmehr nicht mehr um die Aneignung von WALLON herum kam, der zu einer Entwicklungsneuropsychologie der geistigen Behinderung bereits ab Mitte der 20er Jahre wesentliche Vorarbeiten geleistet hatte, und dass zudem die Probleme des Monismus und Dualismus in der modernen neuropsychologischen Debatte eine tiefere Klärung verlangten, als ich ursprünglich annahm.

In den letzten Jahren entwickelten sich zunehmend internationale Kontakte im Bereich von marxistischer Philosophie und kulturhistorischer Psychologie. In diesem Kontext erfolgte sowohl eine systematische Rekonstruktion des theoretischen Denkens von LEONT'EV als in den letzten drei bis vier Jahren zunehmend auch des Spätwerkes von VYGOTSKIJ.

Und schließlich trat mehr und mehr das lange hintangestellte Projekt, nach Grunddimensionen einer marxistischen Soziologie zu fragen, erneut in den Vordergrund.

Ich belasse es bei diesem Aufriss, der Ihnen ein Stück des Weges skizzieren soll, den die materialistische Behindertenpädagogik genommen hat, den ich genommen habe. Auf diesem Hintergrund wird es verständlich, dass methodologische Zwänge, übernommen mit der Perspektive des Marxismus, sich ebenfalls entwickelten und ihr Recht forderten. Von diesen soll im Folgenden die Rede sein.

### **3 Von Marx lernen, wie man Wissenschaft macht...**

„Ich möchte nicht auf fremde Kosten erfahren, was das Psychische ist, indem ich ein paar Zitate heraussuche, sondern möchte an der ganzen Methode von Marx lernen, wie man eine Wissenschaft aufbaut, wie man an die Untersuchung des Psychischen herangeht.“

(VYGOTSKIJ 1985a, 254)

#### **3.1 Einige Bemerkungen zu marxistischer Wissenschaft**

Marxistische Wissenschaft zeichnet sich durch Historizität und Allseitigkeit der Analyse aus, so Lucien SÈVE (1972) in einem Aufsatz über den Strukturalismus. Was den Marxismus mit dieser wissenschaftlichen Konzeption verbindet (den Strukturalismus von LÉVI-STRAUSS ebenso wie den von LACAN oder FOUCAULT), ist die Allseitigkeit der Erfassung eines Gegenstandes; was ihn mit dem genetischen Strukturalismus von Jean PIAGET verbindet, ist es, die Struktur, das System in Bewegung zu verfolgen. Was den Marxismus jedoch von diesen beiden Konzeptionen unterscheidet, ist im ersten Falle die dort erfolgte Trennung von Struktur und Entwicklung und im zweiten Falle die fehlende Differenzierung von biologischer und gesellschaftlicher Entwicklung sowie die antidialektische Form des Entwicklungsbegriffs. Ähnlich fällt übrigens VYGOTSKIJ

Kritik an PIAGET aus: letztere setze alles auf die Karte der spontanen Entwicklung und verfehle dadurch jedes Verständnis der Dialektik von Entwicklung und Lernen (Vygotskij 1994b).

Marxistische Wissenschaft zielt ihrer Möglichkeit nach auf eine *Wissenschaft des Gesamtzusammenhangs*, so ENGELS in der „Dialektik der Natur“. Sie zielt – wie Hans-Heinz HOLZ (2005) dies in seinem unlängst erschienenen Buch „Weltentwurf und Reflexion“ ausführlich begründet – auf eine Theorie, in der das Gesellschaftliche als gänzlich neue Form des Verhältnisses der Natur zu sich selbst auf die Tagesordnung tritt. Dies geschieht in Form der gesellschaftlichen Natur der menschlichen Arbeit und Produktion.

Innerhalb dieses Verhältnisse befassen sich Entwicklungspsychologie und Pädagogik, so VYGOTSKIJ, mit einem Transformationsraum zwischen der ab dem Zeitpunkt der Geburt in Erscheinung tretenden *rudimentären Form* des Psychischen und des Bewusstseins und seiner *idealen*, kulturell entwickelten Form – eine nur für die menschliche Entwicklung zutreffende, in der Natur einzigartige Konstellation (Vygotskij 1994a). Denn das, worauf die Entwicklung zielt, die Herausbildung der gesellschaftlichen Persönlichkeit in ihrer Möglichkeit als „Mensch der Menschheit“; so z.B. LEONT’EV (1979, 210), oder als individualisiertes „Gemeinwesen“<sup>13</sup>, so MARX, ist von Anfang an schon durch den sozialen Verkehr, durch die Kommunikation mit der Mutter kulturspezifisch und gesellschaftlich vermittelt.

Je nach Anlage der Wissenschaften sind diese in besonderer Weise mit dieser Komplexität konfrontiert. Stellt man mit ANANJEW die Frage nach der Möglichkeit der Entwicklung einer „*synthetischen Humanwissenschaft*“ (Ananjew 1974, 16), so ist dies eine Frage, die zu beantworten eher im Feld der Anthropologie und der Pädologie liegt, als sie sich auf dem Gebiet der politischen Ökonomie zu stellen. Am schärfsten aber stellt sich diese Frage für die Behindertenpädagogik. Denn sie ist – ob sie dies bereits wahrnimmt und aktiv betreibt oder nicht – von ihrer Anlage her die synthetische Humanwissenschaft par excellence. Sie hat die gesamte Bandbreite der Humanwissenschaften in ihre Konzeptionen des Erklärens und Verstehens zu integrieren. Oft geschieht dies nicht reflektiert oder eklektisch.

Wie aber diesen Weg verfolgen, ohne in die vielfältig aufgestellten Fallen zu treten? Dies ist die zentrale Problematik einer methodologisch dem Marxismus verpflichteten Auffassung.

Ich will Sie nicht weiter mit Wissenschaftstheorie langweilen, sondern im Folgenden die Probleme an einem Beispiel unserer praktischen und theoretischen Arbeit entwickeln. Trotzdem muss ich noch einige wenige methodologische Aspekte unter Bezug auf VYGOTSKIJ vorweg behandeln. Denn er hinterlässt uns ob der Anlage und Breite seiner eigenen Arbeiten einen

---

<sup>13</sup> Im Verhältnis des Mannes zum Weib, als natürlichstem Verhältnis des Menschen – so MARX – zeigt es sich auch „in[wie]weit das *Bedürfnis* des Menschen zum *menschlichen* Bedürfnis, inwieweit ihm der *andre* Mensch als Mensch zum Bedürfnis geworden ist, inwieweit er in seinem individuellen Dasein zugleich Gemeinwesen ist.“ (MEW 40, 535)

inhaltlichen und methodologischen Spiegel, in welchem wir ebenso wie in dem von MARX unsere eigenen theoretischen Konstruktionen methodologisch und inhaltlich spiegeln können. Bei VYGOTSKIJ sind dies u.a. allgemeine Psychologie, Neuropsychologie, kulturhistorische Psychologie, Sprachpsychologie, Pädagogik behinderter und nichtbehinderter Kinder und Diagnostik aber ebenso auch psychologische Methodologie, entwickelt in glänzender Kenntnis von SPINOZA, HEGEL und MARX.

Insofern könnte mein Abschnittstitel auch lauten: „Von VYGOTSKIJ lernen, wie man Wissenschaft macht...“. Und in dieser Beziehung gibt es viele, marxistische wie nichtmarxistische WissenschaftlerInnen in der Geschichte und Entwicklung der Humanwissenschaften, auf die erneut zurückzugreifen ist.

VYGOTSKIJ (1985a) macht uns auf folgendes aufmerksam: In der Geschichte der Wissenschaft strebt das jeweilige *Beschreibungsweisen* zum *Erklärungswissen* und jenes wiederum zu *Erklärungsprinzipien* allgemeiner Natur. Dabei ist es möglich, dass in der Entwicklung von unten nach oben sich Begriffe zu weit von ihrem Inhalt lösen. Ein Beispiel wäre die Geschichte der auf der Autopoiesetheorie Maturanas oder der Systemtheorie Luhmanns gründenden Bemühungen der Pädagogik, diese Aspekte aufzunehmen. Oft geschah dies mit dem Resultat, dass die Erklärungskraft dieser Begriffe gesetzt und nicht untersucht wurde, so in dem allgemeinen Geplapper von einer „systemisch-konstruktivistischen“ Wissenschaftsauffassung – ach ich vergaß die häufig noch vorweggesetzte Rede von „kritisch“ (vgl. Jantzen 2004c, 2005b).

Kritik jedoch als philosophische Kategorie von und nach Kant bedeutet, die Bedingungen der Möglichkeit der Anwendung jedes Begriffs und jedes begrifflichen Feldes exakt zu justieren. Ein solches Vorgehen, für das auch VYGOTSKIJ plädiert, macht Theorien selbst zum Gegenstand der Forschung, arbeitet ein Netz von begrifflichen Justierungen heraus, welche Praxis nicht beschreiben oder erzählen, sondern ihre Möglichkeitsräume konstruieren. Kern dieser Methode ist es, die exakte Reichweite jedes Begriffes zu bestimmen, sie weder vorschnell durch Ausweitung ihres Erklärungsbereichs zu allgemein werden zu lassen noch allgemeine Begriffe der Philosophie als unmittelbare Erklärungswerkzeuge in spezielleren Bereichen zu verwenden.

Denn die Philosophie verliert die Tatsachen, wenn sie ihren Begriffsmaßstab nicht angemessen verkleinert. Sie arbeitet dann mit Wersten<sup>14</sup> wo Zentimeter erforderlich sind, schießt mit Kanonen auf Spatzen, so VYGOTSKIJ, fällt Urteile über Bechterev und Pavlov von der Höhe Hegels. „Benötigt wird eine Methodologie, das heißt ein System vermittelnder, konkreter, dem Maßstab der jeweiligen Wissenschaft angemessener Begriffe.“ (Vygotskij 1985a, 250) Insofern kann weder aus dem Marxismus noch aus einem anderen philosophischen System die Struktur von Tatsachen

---

<sup>14</sup> Altes russisches Maß; 1,067 km



unmittelbar abgeleitet, wohl aber die Suche nach ihr methodologisch begründet werden (vgl. Jantzen 2005b).

Diese mühsame Forschungsarbeit auf dem Gebiet des Erklärungswissens möchte ich Ihnen im Folgenden an einem Beispiel vorstellen.

### **3.2 Ein Beispiel: Die Erarbeitung der Konzeption der „Zone der nächsten Entwicklung“**

Im Rahmen der Erarbeitung der Konzeption VYGOTSKIJs in einem Seminar im Wintersemester 2000 erörterten wir die unter anderem die innere Struktur seiner Aussagen in dem berühmten Aufsatz von 1925 „Das Bewusstsein als Gegenstand einer Psychologie des Verhaltens“ (Vygotskij 1985b). Die Ergebnisse des Seminars gingen in meinen Aufsatz ein zu „VYGOTSKIJ und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse“ (Jantzen 2001). U.a. stießen wir auf das Problem von zwei Arten ererbter Erfahrung. Die eine realisierte sich offensichtlich über den unbedingten Reflex, die andere ersichtlich über die „Dominante“, ein psychophysiologisches System der Motivgenerierung, ein System des Übergangs von körperlichen Bedarfen in psychische Bedürfnisse, ein Konzept, das von dem russischen Physiologen UCHTOMSKIJ entwickelt wurde. Auch angeborene Instinktsysteme sind, so VYGOTSKIJ, eine spezifische Form von Dominanten.

Um die Spuren dieses Konzeptes im Werk von VYGOTSKIJ weiterzuverfolgen, begab ich mich auf die Suche nach seinem 1926 erschienenen Aufsatz zu dieser Thematik. Nach langem hin und her bekam ich endlich Kopien aus Moskau, eine entsprechende Kopie von UCHTOMSKIJs zentralem Aufsatz zu dieser Konzeption hatte ich schon vorher erhalten. Beide Arbeiten wurden, wie so viele andere, welche die LURIA-Gesellschaft als Buch oder in ihren Mitteilungen veröffentlicht hat, durch Gudrun RICHTER ins Deutsche übersetzt<sup>15</sup> und machten es möglich zu erkennen, dass diese Konzeption nicht nur im gesamten Werk von VYGOTSKIJ eine ungeheuer große Rolle spielt, sondern sich auch als Schlüssel zum Neuverständnis seines Spätwerkes erweist. Denn die Dominante als affektiv-kognitives System ist dem unbedingten und damit auch dem bedingten Reflex primär, steht zu diesem im Verhältnis von Integration und Differenzierung.

Mit der Entwicklung der Individualerfahrung aber und ihrer Realisierung im zentralnervösen Kampf um das motorische Feld (ein aus der Physiologie SHERRINGTONs übernommener Begriff), entstehen nicht nur neue Niveaus der Verallgemeinerung, so VYGOTSKIJ (1987) in einem Vortrag über das Säuglingsalter im November 1932. Auf der Basis der chronogenen und dynamischen Lokalisation der Dominanten entstehen affektiv höhere Systeme. Die Emotionen selbst entwickeln sich nach diesen neuropsychologischen Gesetzen. Die Entwicklung des *Erlebens*, im Spätwerk als

---

<sup>15</sup> Beide Arbeiten wurden in den Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 11 (2004) H. 1/2 publiziert.

*elementare Einheit*, als »Zelle« des Psychischen angenommen, realisiert sich in der Dialektik von sich ontogenetisch entwickelnden affektiv-kognitiven Feldern. Gemäß VYGOTSKIJS *allgemeinem Gesetz der Entwicklung*, dass die höheren psychischen Funktionen zuerst interpsychisch, zwischen den Menschen, und dann erst intrapsychisch, in ihnen entstehen, gilt dies auch für die Emotionen, eine Tatsache auf die bereits WALLON aufmerksam gemacht hatte, den VYGOTSKIJ rezipiert.

Und im Rahmen der kulturhistorischen Individualentwicklung in der Ontogenese werden je niedere psychische Funktionen von je höheren umgeschrieben, „eine Sisyphosarbeit“, so Vygotskij in „Denken und Sprechen“ (2002, 368)

Wenn aber diese dialektische Einheit von Emotion und Kognition im Prozess des Erlebens die »Zelle« der psychischen Individualentwicklung ist, dann darf auch VYGOTSKIJS zentrales Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ nicht mehr so wie bisher gelesen werden, als jener Bereich, in dem Entwicklung und Lernen lediglich in kognitiver Hinsicht aufs engste verbunden sind. Müsste es nicht so sein, dass hier zentral jene Bemerkung aus einer der letzten Arbeiten von VYGOTSKIJ gilt? „Bekanntlich sind die Hirnsysteme, die unmittelbar mit den affektiven Funktionen verbunden sind, besonders eigenartig eingerichtet. Sie öffnen und schließen das Gehirn, sie sind die zur gleichen Zeit aller niedrigsten, uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen.“ (VYGOTSKIJ 2001, 162)

Dieser Widerspruch stellte die Aufgabe, das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“, mit dem ich mich bereits mehrfach beschäftigt hatte, erneut aus dem Spätwerk von VYGOTSKIJ zu rekonstruieren, seinem eigenen Rat folgend, das Werk eines Autors auch über diesen hinaus zu denken und weiterzuentwickeln. Als ich diesen Entschluss Freunden und hervorragenden Kennern der kulturhistorischen Theorie am Telefon mitteilte, darunter Alexandre MÉTRAUX, Georg RÜCKRIEM und der 2005 verstorbene Joachim LOMPSCHER, war die jeweilige Reaktion mehr oder weniger großes Erstaunen: Darüber sei doch schon soviel geschrieben worden und wohl kaum neues zu entdecken. Das völlige Gegenteil war der Fall, denn das bisherige, vorrangig auf Schule und Unterricht bezogene Verständnis der Zone der nächsten Entwicklung behandelt lediglich einen Spezialfall allgemeinerer Gesetzmäßigkeiten.

Die systematische Rekonstruktion aus dem Werk von VYGOTSKIJ (vgl. Jantzen 2006a, b) zeigte folgende Verwendung des Begriffs:

- Die Zone der nächsten Entwicklung ist über das ganze Leben hinweg innerhalb der jeweiligen sozialen Entwicklungssituation der Ort, an dem sich Lernen und Entwicklung vermitteln.

- Sie ist die Vermittlung von rudimentärer (individueller, persönlicher) und idealer (kulturhistorischer, wissenschaftlich-begrifflicher) Form durch Dialog, Kommunikation, Kooperation und sozialen Verkehr.

- Krisenhafte Übergänge im Prozess der Entwicklung sind Zonen der nächsten Entwicklung.

- Eine Zone der nächsten Entwicklung verlagert sich hierbei nach innen, so VYGOTSKIJ bezogen auf das Spiel des Kindes im Vorschulalter. Sie wird damit Quelle weiterer Entwicklung und sie übernimmt in der folgenden stabilen Phase die Funktion einer führenden Tätigkeit. Sie wirkt in dieser Phase als innere, intrapsychische Zone der nächsten Entwicklung.

- Entsprechend den Gesetzen der höheren Nerventätigkeit bleiben nach innen gewanderte Zonen der nächsten Entwicklung im Prozess der weiteren Entwicklung als nachgeordnete Instanzen bestehen. Sie geben wesentliche Teile ihrer früheren Funktionen nach oben ab. So z.B. im Verhältnis zwischen dem Spiel des Vorschulkindes und der Phantasie im Übergangsalter, welche genetisch die Nachfolgerin des Spiels ist.

- Der Aufbau neuer Begriffe, der sich über die Semantisierung des Bewusstseins realisiert, erfolgt immer eingebettet in das Erleben. Emotionale Mechanismen sind folglich Voraussetzung und Bestandteil jeder Zone der nächsten Entwicklung.

- Einhergehend mit der intersubjektiv weitgehend abgeschlossenen Herausbildung des „geistigen Antlitzes“ des jungen Menschen kommt es zu einer erneuten Umwandlung der „Zone der nächsten Entwicklung“, einer erneuten Verlagerung ins eigene Selbst, in den Kern der Persönlichkeit, entsprechend LEONT'EVs Annahme der zweiten und sozialen Geburt der Persönlichkeit in Pubertät und Adoleszenz.

Die „Zone der nächsten Entwicklung“ erweist sich damit als Prozess emotionaler und kognitiver Wirkkräfte zwischen den Individuen, die vorausgesetzt sind, um zwischen rudimentärer und idealer Form zu vermitteln und sie wandert in diesem Prozess, wie alle höheren, vermittelten psychischen Funktionen nach innen.

Folgendes Ereignis aus der wissenschaftlichen Begleitung einer Integrationsklasse in Sekundarstufe I führt dies höchst deutlich vor Augen (vgl. Jantzen et al. 2005).

Im 8. Schuljahr führte ich Interviews mit allen SchülerInnen durch, die der Filmemacher Jörg STREESE, der die Klasse seit der Grundschule begleitete, gleichzeitig auf Video dokumentierte. Diese Interviews sollten dokumentieren und zugleich beiden Lehrerinnen verdeutlichen, dass es sich bei ihren SchülerInnen nicht mehr um Kinder sondern um junge Erwachsene handelte. Dies war wichtig, um durch entsprechend andere Formen der Anerkennung und des „sozialen Kredits“ das Auseinanderbrechen der Gruppen der behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen zu verhindern, wie dies laut Literatur in vergleichbaren Versuchen regelmäßig erfolgte.

Bei einem dieser Interviews lernte ich Lisa etwas näher kennen. Mittendrin brach es plötzlich unter Tränen aus ihr heraus: Ihre Mutter hatte vor kurzem Selbstmord begangen. Sie gab der älteren, drogenabhängigen Schwester die Schuld. Erst sehr viel später erfuhr ich etwas über die weitere Entwicklung

In der Schule machte sich diese Krise durch häufiges Fehlen bemerkbar, was zunächst zu einer Abstufung von der Realschule in die Hauptschule und dann in der 10. Klasse zur Gefährdung des erweiterten Hauptschulabschlusses führte. Die Lehrerinnen hielten ständigen

Kontakt mit Lisa, z.T. mit täglichen Telefonaten. Sie informierten die relevanten Dienststellen wie Amt für soziale Dienste, Schulermittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst, schalteten sie aber noch nicht unmittelbar ein.

Auf dem Höhepunkt ihrer Krise, nachdem auch der hilflose Vater ihr Fehlen nicht mehr deckte, stand Lisa plötzlich vor dem Klassenzimmer, traute sich aber nicht hinein. Ihre beste Freundin Susi holte sie herein und Lisa konnte in wenigen Wochen soviel an Unterrichtsstoff nacharbeiten, dass sie ihr Ziel, mit dem erweiterten Hauptschulabschluss die Gesundheitsschule besuchen zu können, erreichen konnte.

Aus unserem abschließenden Gespräch zitieren die Lehrerinnen in ihrem Abschlussbericht folgende Äußerung von mir:

*„Überlegt mal, sie muss den Tod der Mutter so wahrnehmen, dass es letztlich auch an ihr gelegen hat, dass sie die Mutter nicht schützen konnte. Und wenn diese Zweifel im Selbst sind, sie es auch nicht richtig mit der Schule hinbekommt, immer wieder wegbleibt, dann erlebt sie ein Karussell von Zweifeln und Selbstanklagen und sie hat keinen Grund und keine Möglichkeit in sich, über diese Zweifel hinwegzukommen. Denn in ihrem Alter sind diese Fragen und Zweifel nicht aussprechbar, sondern kreisen immer wieder im Kopf. Eure häufigen Kontaktaufnahmen durch die Telefongespräche, Euren Glauben – Lisa, wir trauen Dir zu, dass Du den Hauptschulabschluss schaffst – die ständige Fürsorge einiger Mitschülerinnen haben ihr geholfen, aus diesem Teufelskreis von Schuldzuweisungen, Selbstanklagen und Verweigerungen herauszukommen.“*

Und Lisa aus ihrer Sicht bestätigte diese Einschätzung gegenüber den Lehrerinnen: *„Ich brauchte so viel Zeit, mehr Druck hätte mich wahrscheinlich nicht erreicht, denn ich hatte einen vollen Kopf und ich wäre noch mehr ausgewichen.“*

Was Sie an diesem praktischen Beispiel sehen, erscheint, theoretisch verdichtet, in unserer neu durchdachten Konzeption der „Zone der nächsten Entwicklung“. Es erscheint als ein zwischen Kind und Erwachsenem und damit zwischen rudimentärer und idealer Form ständig erfolgreicher Vermittlungsprozess in Form zweier Differentiale: Eines *hedonalgischen Differential<sup>16</sup>*, also eines das auf Anerkennung, Bindung ebenso wie Unabhängigkeit, Anforderung ebenso wie Respektierung von Würde, Gewährleistung der emotionalen Öffnung des Gehirns zielt, sowie eines *semantischen Differential<sup>17</sup>*, welches auf die Vermittlung der Bedeutungen in Spiel und Lernen, in Arbeit und Produktion, in gesellschaftlichem Verkehr und Kultur, also in der Gesamtheit des gesellschaftlichen Lebens zielt. Abbildung 1, wiederum entstanden aus den Diskussionen in einer Lehrveranstaltung<sup>17</sup>, verdeutlicht, in topologischer Form dargestellt, diesen Prozess.

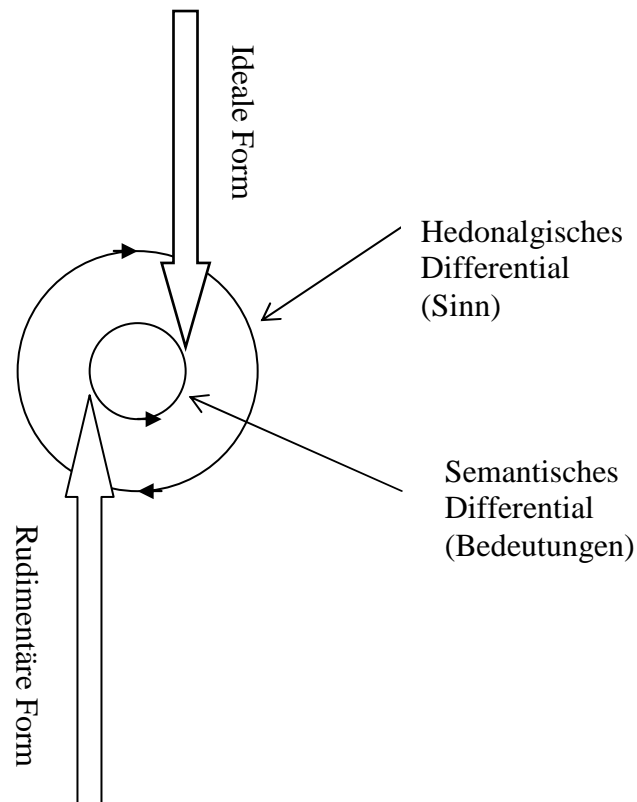
---

<sup>16</sup> Der Begriff wurde von Klix in die Psychologie eingeführt: „Unter einem hedonalgischen Differential verstehen wir eine Tendenz, eine momentane affektiv-emotionale Neigung zum positiven oder negativen Pole hin. Die Tendenz hat verhaltensmotivierende Kraft...“ (1980, 99)

<sup>17</sup> Seminar „Entwicklungsneuropsychologie des Schulalters“ im Wintersemester 2004/2004

## ABBILDUNG 1

### Der Transformationsmechanismus in der Zone der nächsten Entwicklung



Dabei ist folgendes zu beachten:

Der Begriff des Differentials ist nur eingeschränkt zu verwenden, keinesfalls im strikt mathematischen Sinne. Denn irreversible Prozesse lassen sich nicht in reversiblen Gleichungssystemen ausdrücken. Dennoch vermag dieser Begriff auf spezifische Probleme der Wechselwirkung und des Übergangs zwischen Inter- und Intrasubjektivität hinzuweisen.

Mit einer Differenzierung innerhalb des intersubjektiven, des interpsychischen Raumes, wie sie in Abbildung 1 dargestellt wird ist zwangsläufig ein Prozess der Integration verbunden. Ich gehe davon aus, dass dies mit der Etablierung eines gemeinsamen Motivs sowie eines gemeinsamen Gegenstandes innerhalb der gemeinsam geteilten Tätigkeit darstellbar ist, auf die sich – nach beiden Polen fluktuierend – intermittierend bezogen wird.<sup>18</sup>

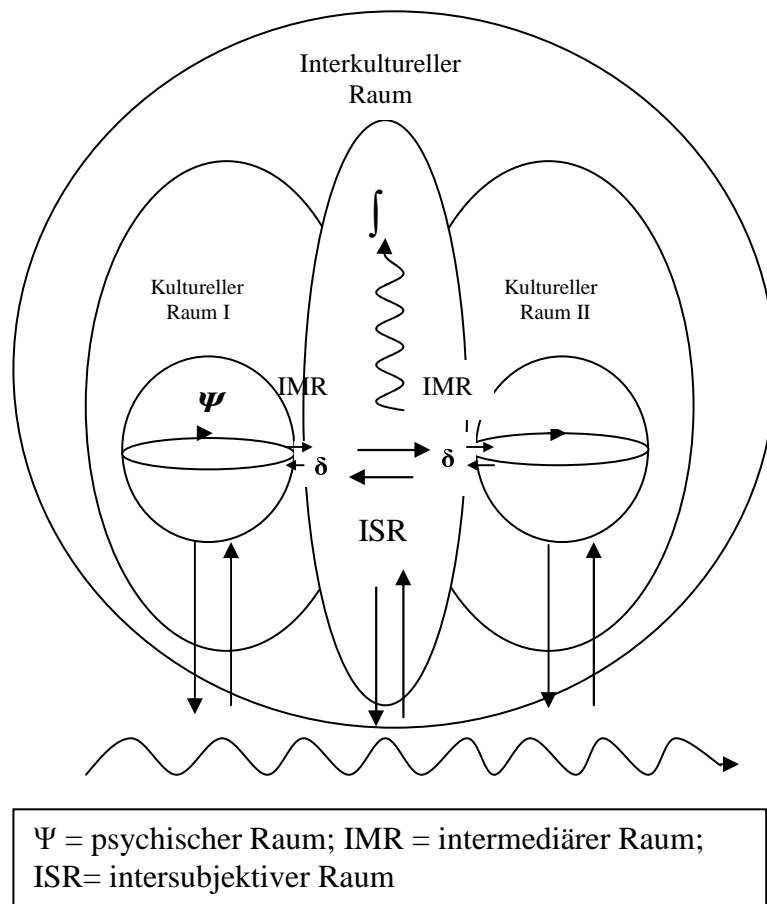
---

<sup>18</sup> Vergleichbare Fluktuationsvorgänge zwischen verschiedenen Polen (intra- wie intersubjektiv) werden auch bei Wallon (1973) oder bei Trevarthen (2001) angenommen. Zu entsprechenden Fluktuationen im sozialen Raum siehe meine Erörterungen zur Psychologie von Kollektiv und Kooperation (Jantzen 1990a, Kap. 10).

Zugleich ist dieser Raum der Zone der nächsten Entwicklung in eine Gesamtanalyse der Vermittlung intra- und intersubjektiver Räume einzubetten, wie dies Abbildung 2 aufweist, auch sie entstanden im Kontext einer Lehrveranstaltung<sup>19</sup>.

ABBILDUNG 2

**Subjektive und intersubjektive Räume**



Natürlich gehen nicht nur die theoretische Analyse der Schriften von VYGOTSKIJ oder von anderen Klassikern von Psychologie und Pädagogik, ebenso wie die pädagogisch-klinische Erfahrung in die systematische Erarbeitung von Theorie ein, sondern auch die gesamte Rezeption weiterer diesbezüglicher theoretischer Elemente aus den Humanwissenschaften und selbstverständlich die gegenwärtige theoretische und empirische Debatte.

Ziel ist es, hinter der Strukturierung des Erklärungswissens Erklärungsprinzipien zu identifizieren, mittels derer man die gesamte Komplexität eines Zusammenhangs generieren kann.

<sup>19</sup> Im gerade abgeschlossenen Seminar „Dialog und Intersubjektivität“, Sommersemester 2006

Wie oben schon erwähnt spricht hier VYGOTSKIJ mit Bezug auf MARX von „Zellen“, d.h. von elementaren Einheiten der Analyse. Hierunter versteht VYGOTSKIJ „ein Analyseergebnis, das – im Unterschied zu den Elementen – *über alle grundlegenden Eigenschaften verfügt, die das Ganze kennzeichnen*“ (2002, 47). Derartige Einheiten, so können wir es heute ausdrücken, generieren als Fraktale auf jeder Ebene Selbstähnlichkeit bzw. sind im Sinne der Chaostheorie als seltsame Attraktoren zu verstehen. Von ihnen soll im folgenden Abschnitt die Rede sein.

### **3.3 „Zellen“ fraktaler Selbstähnlichkeit als elementare Einheiten der Analyse**

VYGOTSKIJ'S Denken in der Rezeption von MARX baut explizit auf der induktiv-analytischen Methode der Naturwissenschaften auf. *„Im Grunde sagt Marx dasselbe, wenn er die Abstraktion in ihrer Kraft mit dem Mikroskop und den chemischen Reagenzien in den Naturwissenschaften vergleicht. Das ganze »Kapital« ist nach diesem methodischen Gedanken aufgebaut. Marx analysiert die »Zelle« der bürgerlichen Gesellschaft, die Form des Warenwerts, und er zeigt, dass es leichter ist, den entwickelten Körper zu studieren als die Körperzelle. In der »Zelle« deckt er die Strukturen der ganzen Ordnung und aller ökonomischer Formationen auf [...] Wer die »Zelle« der Psychologie, den Mechanismus einer Reaktion, zu enträtseln vermag, der hat den Schlüssel zur gesamten Psychologie gefunden.“* (1985a, 233) Durch Gewinnung dieser »Zelle« ist eine Theorie des psychologischen Materialismus möglich, bzw. die Dialektik der Psychologie. Dies bezeichnet VYGOTSKIJ als allgemeine Psychologie, und fährt fort *„Um solche vermittelnden Theorien – Methodologien, allgemeine Wissenschaften – zu schaffen, muss man das Wesen des gegebenen Gebietes von Erscheinungen ergründen, die Gesetz ihrer Veränderungen, ihre qualitativen und quantitativen Charakteristika, ihre Kausalität, man muss entsprechende Kategorien und Begriffe schaffen, mit einem Wort – ein eigenes »Kapital« [...]. Die Psychologie braucht ihr »Kapital«, ihre Begriffe der Klasse, der Basis, des Werts usw., in denen sie ihren Gegenstand zum Ausdruck bringen, beschreiben und untersuchen kann.“* (ebd. 252)

VYGOTSKIJ gelangt in seinem Spätwerk auf diesem Wege zu der Bestimmung von zwei elementaren Einheiten der psychischen Prozesse: Einerseits das „Erleben“ als emotional-kognitive Einheit, andererseits die „Wortbedeutung“ als Einheit der Verallgemeinerung und des Verkehrs, von Denken und Sprechen, von Kommunikation und Denken (2002, 52). Dass er beides in engster Verbindung sieht, steht aufgrund einer Passage im Vorwort zu „Denken und Sprechen“ außer Frage: *„Es existiert ein dynamisches Sinnsystem, das die Einheit der affektiven und intellektuellen Prozesse darstellt. Jede Idee enthält in verarbeiteter Form eine affektive Beziehung zur Wirklichkeit“* (ebd., 55).

Diese Gedanken werden später unmittelbar von LEONT'EV fortgeführt und münden innerhalb der Tätigkeitstheorie in die Dialektik von Sinn und Bedeutungen. Parallel zu dieser Entwicklung finden sich bei westlichen Autoren vergleichbare analytische Überlegungen, so bei WALLON ebenso wie bei René SPITZ. Und in der modernen Entwicklungsneuropsychologie könnten wir mit Überlegungen von TREVARTHEN jene fraktale Einheit, jene »Zelle« finden, von der bei VYGOTSKIJ bereits die Rede ist. Sie wird dort neurobiologisch identifiziert als ein (funktionelles) System auf Ebene der *Formatio reticularis*, ein bis dahin als im Hirnstamm liegendes Aktivierungszentrum aufgefasst. Dieses System konsolidiert sich zwischen der 5.- 8. Embryonalwoche und zielt als „*Intrinsisches Motivsystem*“ auf die nachgeburtliche Existenz eines „freundlichen Begleiters“. Die Autoren (Trevarthen et al. 1998, 67) betrachten es als „*the heart of the developing mind*“. Emotional und kognitiv ist diese Einheit insofern von Anfang an, als in sie die Differenzierung eines virtuellen Selbst und eines virtuellen Anderen eingeschlossen sind, sowie außerdem die Möglichkeit, eigene Gefühlszustände über motorische Muster, insbesondere über das emotional-motorische System, durch bereits bei Geburt vorhandene Gesten darzustellen.

Hiervon soll aber an dieser Stelle ebenso wenig die Rede sein, wie von anderen Bereichen historischer und aktueller Theoriebildung oder von empirischer Forschung, wohl aber von der Methodologie bei MARX selbst, auf die VYGOTSKIJ zurückgreift. Sie ist ein Schlüssel, um auch die VYGOTSKIJsche Methodologie im Spätwerk zu rekonstruieren und den Ertrag beider Vorgehensweisen für die Entwicklung einer synthetischen Humanwissenschaft zu nutzen.

Sie erinnern sich: vorweggehend habe ich für den intersubjektiven Raum die Zone der nächsten Entwicklung als »Zelle« der Pädagogik postuliert, also bereits auf diese hier zu rekonstruierende Methodologie zurückgegriffen und noch früher, ebenfalls auf diesen intersubjektiven Raum bezogen, Isolation als elementare Einheit der Entwicklung von Behinderung erörtert.

Nun ist die Rekonstruktion der Methodologie von MARX nicht gerade einfach. Aber die vergleichbare Entwicklung in anderen Wissenschaften, so wie bei VYGOTSKIJ in der Psychologie, oder in Form der Analyseverfahren der fraktalen Geometrie oder der Chaostheorie, erleichtern die Rekonstruktion. Dies ist u.a. deshalb so schwierig, als MARX und ENGELS selbst kaum methodologische Ausführungen hinterlassen haben. Soweit dies geschah, sind dies neben Passagen aus der „Dialektik der Natur“ (MEW 20) vor allem die Einleitung zu den „Grundrissen der Kritik der Politischen Ökonomie“ (MEW 42) bzw. die Darstellungsmethode des „Kapital“ (MEW 23), die ihrerseits selbst aber aus dem Text rekonstruiert werden muss.



### **3.4. Die „Warenform“ als »Zelle« der MARXschen Analyse der bürgerlichen Gesellschaft**

Bereits in der Einleitung zu den „Grundrissen“ (MEW 42) ist klar, dass MARX eine andere Erklärungsebene für die Politische Ökonomie sucht, ein System, in dem die Prozesse der Produktion nicht mehr als unmittelbare produktive oder konsumtive Tätigkeiten der Produzenten betrachtet werden. Stattdessen führt er hier Gesellschaft selbst als produzierendes Subjekt ein. Ähnlich wie in LUHMANNs Systemtheorie psychisches System und soziales System theoretisch strikt getrennt werden, unternimmt MARX in der voll entwickelten Theorie im „Kapital“ diese Trennung. Die »Zelle« der sich „hinter den Rücken der Individuen“ entwickelnden gesellschaftlichen Verhältnisse ist die Ware als „sinnlich-übersinnliches Ding“ (MEW 23, 85). Als sinnlich-übersinnliches Ding, wird die Ware jedoch zwangsläufig sinnlich, als wahrnehmbares Produkt und nicht als gesellschaftliches Verhältnis wahrgenommen.

*„Da die Produzenten erst in gesellschaftlichen Kontakt treten durch den Austausch ihrer Arbeitsprodukte, erscheinen auch die spezifisch gesellschaftlichen Charaktere ihrer Privatarbeiten erst innerhalb dieses Austausches.“* [...] Den Produzenten *„erscheinen daher die gesellschaftlichen Beziehungen ihrer Privatarbeiten als das, was sie sind, d.h. nicht als unmittelbar gesellschaftliche Verhältnisse der Personen in ihren Arbeiten selbst, sondern vielmehr als sachliche Verhältnisse der Personen und gesellschaftliche Verhältnisse der Sachen.“* (a.a.O., 87)

Einen solchen Verwandlungsprozess von übersinnlichen, gesellschaftlichen Verhältnissen in Dinge bzw. von Relationen in Substanzen kennzeichnet MARX mit dem Begriff der *Fetischisierung*. Sehr schön finde ich dies von Hans-Heinz HOLZ in einer kurzen Fußnote auf den Begriff gebracht: *„Ein Indiz der Fetischisierung des Produktionsmittels liegt in der Redeweise zu sagen, der Mensch bediene eine Maschine, so wie ein Diener seinen Herren bedient.“* (2005, 382)

Es handelt sich hier im Vergleich zum Bewusstseinsbegriff der Aufklärungsphilosophie, so der georgische Philosoph MAMARDAŠVILI, um einen Umbruch in der Wissenschaft. Während in der Aufklärungsphilosophie Bewusstsein ein Attribut der Persönlichkeit ist, *„wird es nunmehr möglich, Bewusstsein als eine Funktion oder ein Attribut von sozialen Systemen der Tätigkeit anzunehmen.“* (1986, 103). Es erfolgt damit ein Umbruch in den Sozialwissenschaften, eine „Umbildung der Systemform“.

*„Die Wirklichkeit ist vollständig erkannt, sobald sie in ein System von Bewegungen aufgelöst ist.“* so Ernst CASSIRER in seinem berühmten Buch „Substanzbegriff und Funktionsbegriff“ (1980, 156).

Wie aber denkt MARX dieses System von Relationen, von Bewegungen, die den gesellschaftlichen, übersinnlichen Anteil der Ware als sinnlich-übersinnliches Ding ausmachen?

Dies erschließt sich über eine relationale Betrachtung der Ware selbst als *Doppelform* (MEW 23, 62ff.).

Einerseits ist sie nützliches Ding, Gebrauchsding – dies ist ihre *Naturalform* als sinnliches Ding, als Ausdruck der spezifischen, produktiven Qualität der jeweiligen Arbeitstätigkeit. Als Ausdruck dieser „*konkreten Arbeit*“ ist sie Leinen, Rock u.a.m., um bei den von MARX im Text verwendeten Beispielen zu bleiben.

Andererseits ist sie Ausdruck „*abstrakter Arbeit*“, Energieaufwand des Arbeiters, in physikalischer Hinsicht also Ausdruck des Energiedurchsatzes. Diese Energie muss vom Arbeiter im Prozess seiner konsumtiven Reproduktion wieder erneuert werden. Und dieser quantitative Aspekt der Energieumwandlung in Form der „*abstrakten Arbeit*“ begründet die *Wertform*. Denn Energiedurchsatz zwecks Schaffung eines Gebrauchswertes wird in Form der gesellschaftlich durchschnittlich verausgabten Arbeit zur Basis des Warentauschs.<sup>20</sup>

Und erst dieses Zusammenfallen von Naturalform und Wertform, von sinnlichem und übersinnlichem Aspekt begründet die „*Warenform*“ als sinnlich-übersinnliches Ding.

Schon in einfachen Tauschverhältnissen, dies zeigen vielfältige ethnologische Studien von sog. Urgesellschaften ebenso wie BOURDIEUS Analysen der kabyllischen Gesellschaft in Algerien, also einer noch nicht unter die Kapitalform subsummierten Agrarwirtschaft, hat jeder der Tauschpartner eine Vorstellung vom Wert seiner eigenen Alltagshandlungen und vom Wert der Gegenleistungen, auch wenn diese vielfältig nicht in Geld abgegolten werden. Ja es wäre sogar obszön, dies zu tun. Und hierbei zählt nicht allein, ob der je andere größere oder kleinere Mühe für die Erarbeitung seiner Seite des Tauschproduktes aufbringt, sondern ob dies in vergleichbarer Relation zu dem steht, was ich hätte aufbringen müssen bzw. umgekehrt (vgl. Bourdieu 1987).

Es ist also nicht die abstrakte Arbeit schlechthin sondern die gesellschaftlich durchschnittliche abstrakte Arbeit, die zählt: der gesamte gesellschaftliche Energiedurchsatz innerhalb und durch die produktive Arbeit der je einzelnen Menschen. Das gesellschaftliche Subjekt als Ganzes realisiert eine strikte Ökonomie der eigenen energetischen Prozesse, genauso wie dies auf einer anderen Systemebene der je einzelne Arbeiter tut. Dies entspricht dem Verhältnis von Organismus und einzelner Zelle in der Biologie. Und dies entspricht in der Soziologie LUHMANNs Trennung von sozialem System und psychischen System. Es entspricht aber auch unserer Trennung von intersubjektivem Raum und Individuum sowohl in allgemeiner Hinsicht, als auch in der

---

<sup>20</sup> Im Kontext der differenzierten naturwissenschaftlichen Kenntnisse von Marx und Engels – vgl. u.a. MEW 20 – kann und muss das Kapitel 1 des Kapitals auch aus thermodynamischer Perspektive gelesen werden. In dieser Hinsicht ist die abstrakte Arbeit Ausdruck des Energiedurchsatzes in einem System (Arbeiter, Fabrik, Produktion als Ganzes, Gesellschaft als Ganzes). Entsprechend dem 1. Hauptsatz der Thermodynamik gilt: „Energie kann weder erzeugt noch vernichtet sondern nur auf verschiedene Träger umgeladen werden“ und Arbeit ist in physikalischer Sicht „eine Energiemenge E, die von einem System in ein anderes System übertragen wird.“ Siehe: <<http://de.wikipedia.org/wiki/Thermodynamik>> bzw. <<http://de.wikipedia.org/wiki/Arbeit>>.

spezifischen Ausprägungsform der Verhältnisse von Individuum und „Zone der nächsten Entwicklung“.

Diesen energetischen Anteil, den Anteil abstrakter Arbeit bezeichnet MARX (MEW 23, Kap. 1), wenn er auf Seiten des Arbeiters in das Produkt eingeht, als „Wertgröße“ als Größe der Verausgabung der Arbeit in quantitativer Hinsicht. Aber erst indem das Arbeitsprodukt zur Ware wird, taucht es in den Energiedurchsatz der Gesellschaft ein. Dies geschieht als Differenzierung des gesellschaftlichen, integrativen Produktionsprozess des gesellschaftlichen Gesamtarbeiters nach jenem Raum-Zeit-Punkt, an dem sich das Produkt der gebrauchswert- ebenso wie wertschaffenden Arbeit als Ware realisiert. Erst dadurch, dass hier die „Wertform“ als gesellschaftlich durchschnittliche Arbeit, als „Übersinnliches“ in es eingeht, erhält das Produkt seine Warenform, wird zur Ware als sinnlich-übersinnliches Ding. Die Warenform ist damit zugleich fraktaler Kern, »Zelle« der Gesellschaftsentwicklung.

*„Die Wertform des Arbeitsprodukts ist die abstrakteste, aber auch die allgemeinste Form der bürgerlichen Produktionsweise.“ Betrachtet man sie jedoch „als ewige Naturform gesellschaftlicher Produktion, so übersieht man notwendig auch das Spezifische der Wertform, also der Warenform, weiterentwickelt der Geldform, Kapitalform usw.“ (Marx a.a.O., 95)*

Wie wir sehen, oder besser, wie jene sehen werden, die sich mit Systemtheorie beschäftigt haben, erfüllt die MARXsche Lösung alle Bedingungen der modernen Systemtheorie bis auf eine – so scheint es. Es scheint, als fehle ihr die Relativität des Beobachterstandpunktes, die in der Kybernetik zweiter Ordnung hervorgehoben wird. Aber genauer betrachtet nimmt die MARXsche Analyse auch diesen Beobachterstandpunkt reflexiv in sich auf.

So verweist MARX immer wieder auf die historische Beschränktheit des je gegebenen Beobachterstandpunktes, insbesondere dass Gesellschaft nicht erst dort anfängt, wo von ihr als solcher die Rede ist (MEW 42, 40). Und die dritte These über FEUERBACH liest sich wie das Manifest einer Kybernetik zweiter Ordnung: Die Lehre FEUERBACHS nämlich, so der Vorhalt von MARX, *„vergisst, dass die Umstände von den Menschen verändert und der Erzieher selbst erzogen werden muss. Sie muss daher die Gesellschaft in zwei Teile – von denen der eine über ihr erhaben ist – sondieren. Das Zusammenfallen des Ändern[s] der Umstände und der menschlichen Tätigkeit oder Selbstveränderung kann nur als revolutionäre Praxis gefasst und rationell verstanden werden.“* Insofern war Rudi DUTSCHKES Verlesung der 11. These über Feuerbach ebenso genial wie angemessen. Lautete die Formulierung bei MARX: *„Die Philosophen haben die Welt nur*

verschieden *interpretiert*, es kommt drauf an, sie zu *verändern*“ (MEW 3, 6f, 8), so zitiert Rudi DUTSCHKE nach seiner Hirnverletzung „*man muss sich verändern*“.<sup>21</sup>

### **3.5 Marxismus und Systemtheorie**

Die Übereinstimmungen zwischen Systemtheorie und Marxismus sind frappierend, dennoch gibt es gravierende Unterschiede erkenntnistheoretischer Art. So ist nach ASHBY die Kybernetik zu definieren als „*Erforschung von Systemen, die offen für Energie, aber geschlossen für Information, Regelung und Steuerung sind*, von Systemen, die 'informationsdicht' sind.“ (Ashby 1974, 19). Eine derartige Definition von Systemen ist konstitutiv für die Systemtheorie.

Mit dieser Definition stellt sich jedoch das folgende Problem: Wie können in sich geschlossene Chronotope, fluktuierende Raum-Zeit-Systeme, wie Gesellschaft als Ganzes, soziale Systeme, psychische Systeme, Zonen der nächsten Entwicklung usw. ineinander übergehen? Wie können sie einerseits in sich Wirklichkeit konstruieren, und andererseits in Form der Konstruktion von Wissen über die Existenzbedingungen des je anderen Systems ineinander übergehen?

Und aus Sicht der marxistischen Perspektive lautet das Problem völlig vergleichbar: In welcher Weise vermitteln sich jene »Zellen«, die in fraktaler Hinsicht Entwicklungsräume generieren, mit den je anderen Räumen, die durch je andere »Zellen« generiert werden?

Ich hatte dies oben anhand Abbildungen 1 und 2 als Differenzierung der integrierenden Zonen der nächsten Entwicklung nach dem jeweiligen Individuum hin erörtert. Von der Seite des Individuums stellt sich bezogen auf die Zone der nächsten Entwicklung die gleiche Problematik. Es vermittelt sich je im Augenblick emotional-kognitiv mit dieser Zone. Bei zentraler Integration seiner psychischen Prozesse in Form von Motiven der Tätigkeit und Zielen der Handlung differenziert es zugleich nach seiner Peripherie, d.h. zur Welt. Dies geschieht durch Wahrnehmung und Handlung.

– Sie behalten im Kopf, dass ich die mathematischen Ausdrücke der Integration und Differenzierung hier nur im Sinne eines Hilfsmittels, um etwas aufzuzeigen, verwende. –

Integration heißt bezogen auf das soziale System, auf den intersubjektiven Raum, auf die Zone der nächsten Entwicklung, dass dieses System durch seine Selbstbewegung Zeit hervorbringt, sich raumzeitlich organisiert, und in dieser Weise auf die Individuen zurückwirkt.

In vergleichbarer Weise organisieren sich die Individuen selbst raumzeitlich und wirken auf die je gegebene Welt zurück. Wir könnten dies philosophisch mit dem Begriff des „*übergreifenden Allgemeinen*“ ausdrücken (vgl. Holz 2005, 186ff.). Seitens des sich entwickelnden und lernenden

---

<sup>21</sup> Vgl. auch Jantzen 2005a, Vorwort. Insofern ist das „Losungswort“ der elften These (Bloch 1985b, 319 ff) zwingend auf die dritte These zurück zu beziehen und Blochs Ordnung und Interpretation der Thesen (ebd. 288-334) entsprechend fortzuführen.

Individuums übergreift das Psychische in Form von Motiv- und Sinnggebung qua hedonalgischem Differential in das Soziale und seitens des Sozialen übergreift, qua semantischem Differential die ideale Form in die rudimentäre Form (sensu Vygotskij 1994a, 348 f., 2002, 352). Prozesse der Differenzierung zwischen diesen Bereichen sind demnach jeweils Fluktuationen der Peripherie. Sie werden ins Verhältnis zu Fluktuationen der Zentrale, also des jeweiligen Systems als ganzen gesetzt. Fast soweit kommen auch Maturana und Varela oder Luhmann, aber nur fast.

Da sie die zeitliche Struktur des Systems ebenso wie die der Welt nicht hinreichend thematisieren, bleiben für sie Wirklichkeit (als subjektives Konstrukt) und Realität (als unabhängig vom Erkennenden gegebene Dinge und Prozesse) auf ewig getrennt. Diese mangelnde Thematisierung des zeitlichen Aspekts erfolgt bei Luhmann (1984) über den Ausschluss der Kategorie Handlung zugunsten der Kategorie Kommunikation, bei Maturana und Varela (1987) durch Zentrierung auf den Erkenntnisaspekt der Wahrnehmung bei Vernachlässigung des Erkenntnisaspektes der Bewegung.

Über die Bewegung selbst kann das Subjekt aber jenseits der Beschränktheit der je gegebenen Wahrnehmung (als optische, akustische, haptische usw.) durch Koppelung oder Interferenz seiner inneren mit äußeren Bewegungen von belebten oder unbelebten Körpern sehr wohl eine Konstruktion der Wirklichkeit vornehmen, die mit jener der objektiven Realität korrespondiert. Insofern kann und muss in dieser Frage dem Konstruktivismus ebenso wie der Systemtheorie mit guten Argumenten widersprochen werden

### **3.6 Die Frage hinter den Fragen**

Hinter all diesen Fragen, die gegenwärtig die marxistische Methodologie ebenso beschäftigen, wie dies in anderen Denktraditionen von Theoriebildung der Fall ist, steht die Frage:

Kann und darf die Welt überhaupt als einheitlich gedacht werden? Ist das Ideelle bloß Fiktion oder ist es unabhängige Realität jenseits des Materiellen? Oder aber geht es aus dem Materiellen hervor und wirkt auf dieses zurück?

Dies ist der Kern jener Debatte, die wir gegenwärtig im Verhältnis von Neurowissenschaften und Philosophie in vielen Details verfolgen können. Es ist bemerkenswert, wie hier jeweils der Rückgriff auf philosophische Konzepte erfolgt, je nachdem zu welchem Pol der Debatte die TeilnehmerInnen tendieren.

So greift Benjamin Libet (2005) bezogen auf höhere wie niedrigere Formen des Willens explizit auf den Dualismus des Descartes zurück, der dem Denken, völlig getrennt von der Ausdehnung eine eigene Substantialität zuspricht (ebd. Kap. 6). Einerseits akzeptiert Libet die eine, die naturwissenschaftliche Seite seiner Ergebnisse, dass es einen „freien“ Willen demnach nicht geben

kann, andererseits verweist er auf eine bestimmte zeitliche Lücke zwischen den von ihm aufgedeckten subkortikalen Zusammenhängen und dem Beginn der Handlung und setzt hier den Eingriffspunkt eines freien Willens an (ebd. Kap. 5).

Die Philosophen selbst schlagen sich zum Teil, insbesondere unter Bezug auf KANT auf die spiritualistische Seite von DESCARTES und bejahen die Existenz des freien Willens, andererseits gibt es Zwischenpositionen zum mechanistischen Materialismus der Naturwissenschaftler, welche das Psychische, das Bewusstsein als bloßes Epiphänomen, als Abfallprodukt der physikalischen Prozesse des Gehirns bestimmen.

Aber nicht nur DESCARTES reüssiert. Antonio DAMASIO (1996, 2002, 2003) beruft sich in seiner viel diskutierten Theorie der Emotionen explizit auf SPINOZA<sup>22</sup>. In dieser Theorie versucht er sowohl körperliche als auch geistige Aspekte in einem dem Anspruch nach monistischen Konzept zu vereinen. Und in der Tat: im Aufgreifen von SPINOZAS Philosophie und Methodologie, die HEGEL ebenso wie MARX beeinflusst hat, liegt nach VYGOTSKIJ (1996) die Lösung für diese Probleme.

Auf unsere eigenen Arbeiten, die hier einen Lösungsweg bahnen, indem wir Emotionen als rein zeitliche, chronobiologische ebenso wie chronopsychische und chronosoziale Prozesse begreifen, kann ich hier nur verweisen (vgl. u.a. Jantzen 1990a, Kap. 7; 1994). Ich habe Ihnen schon genug an Konzentration und Geduld abverlangt.

Aber wieso sollte der Weg zu einer synthetischen Humanwissenschaft einfach sein und wieso ausgerechnet das Fach Behindertenpädagogik, das sich als synthetische Humanwissenschaft par excellence zu entwickeln hätte?

Dass dieser Weg in Theorie und Praxis möglich und begehbar ist, hoffe ich Ihnen gezeigt zu haben.

Dass hierbei ein Mehr an Wissen über die Möglichkeiten eines friedlichen Zusammenlebens aller resultiert, liegt auf der Hand.

Dass gerade eine marxistische Methodologie hier eine herausragende Bedeutung hat, hoffe ich auf dem Hintergrund meiner langjährigen Arbeit gezeigt zu haben.

Auf das Aufzeigen konkreter Perspektiven über jene hinaus, die ich hier zu entwickeln versucht habe, verzichte ich aus guten Gründen.

Nicht aber darauf, nochmals und zum Abschied MARX zitieren.

„*Segui il tuo corso, e lascia dir le genti!*“ (Geh Deinen Weg und lass die Leute reden!), so MARX in Abwandlung eines Zitats aus DANTES „Göttlicher Komödie“ am Ende des Vorwortes zur ersten Auflage des Kapitals (MEW 23, 17).

---

<sup>22</sup> Vgl. als kritische Auseinandersetzung mit diesem Anspruch SANDKAULEN 2006

Ich wünsche den Studierenden, den KollegInnen und meinem wissenschaftlichen wie praktischen Fach als Ganzes jene plebejische, aufrührerische Haltung von der Ernst BLOCH als bleibendem Ansatz des Denkens von Thomas MÜNZER wie folgt spricht

*„Heraus aus dem leibeigenen Verhältnis zu Eltern und vor allem zu Herren, zu jeder Art von Obrigkeit. Gemeinsames Noch-Nicht klopft dann an der eigenen Tür, die so zugleich die zwischenmenschliche geworden ist.“* (1985a, 110)

## **Literatur:**

ABÉ, Ilse et al. (Hrsg.): Kritik der Sonderpädagogik. Gießen: Achenbach-Verlag 1973.

ARBEITSKONFERENZ der marxistischen Abendschule (Hrsg.): Marxismus in Zukunft. Köln: Verl. Demokratie, Dialektik und Ästhetik 1989.

ARBEITSKREIS VORSCHULE: Vorschulkongress 1970. Vom 16. - 19. Sept. in Hannover. Eine Dokumentation. Velber: Friedrich, 1970

ANANJEW, B.G.: Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin: DVW 1974.

ARBEITSGRUPPE PROJEKTAUSWERTUNG: Bericht über die Realisierung des Projektstudiums im Studiengang Behindertenpädagogik der Universität Bremen am Beispiel des Projekts „Soziale und psychische Lage der Behinderten in der BRD“. In: Jantzen, W.; Müller, U. (Hrsg.): Theorie und Praxis in der Ausbildung. Oberbiel: Jarick 1978, 69-84.

ASHBY, W. R.: Einführung in die Kybernetik. Frankfurt: Suhrkamp 1974

ARENDET, Hannah: Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft. München: Piper 1986.

BLEIDICK, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 27 (1976) 7, 408-415.

BLEIDICK, U.: Besprechung von: W. Jantzen: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1, Weinheim 1987. Geistige Behinderung, 27 (1988) 4, 290-293.

BLEIDICK, U.: Stand und Weiterentwicklung des Schulwesens für Lernbehinderte in den deutschen Bundesländern. Die Sonderschule, 36 (1991) 3, 130-141.

BLEIDICK, U.: Sonderpädagogische Bildungspolitik im Wechselverhältnis von Theorie und Praxis. Die Sonderschule, 38 (1993) 2, 63-81.

BLOCH, E.: Thomas Münzer als Theologe der Revolution. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985. (a)

BLOCH, E.: Das Prinzip Hoffnung. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1985. (b)

BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn - Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1987.

BRECHT, B.: Leben des Galilei. In: Bertolt Brecht. Gesammelte Werke. [20 Bde]. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1967, Bd.3; 1229-1345.

BUSSLER, Gabriele: Nichtautoritäre Freizeiten mit geistig behinderten Kindern. Wissenschaftliche Hausarbeit Lehramt an Sonderschulen, Philipps Universität Marburg, FB 03, SGE Heil- und Sonderpädagogik 1974.

CASSIRER, E.: Substanzbegriff und Funktionsbegriff. Untersuchungen über die Grundfragen der Erkenntniskritik. Darmstadt: WBG 1980.

DAMASIO, A.: Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn. München: List 1996<sup>2</sup>

DAMASIO, A.: Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins. München: List 2002

DAMASIO, A.: Der Spinoza-Effekt. Wie Gefühle unser Leben bestimmen. München: List 2005

ENGELS, F.: Dialektik der Natur. MEW 20. Berlin: Dietz 1971.

- ESSBERGER, N. et al.: Die Solidarische Psychosoziale Hilfe in Bremen. Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 8 (1988), 184-193.
- FEUSER, G.: Grundlagen eines gesellschaftswissenschaftlich-erziehungswissenschaftlichen Verständnisses des frühkindlichen Autismus als Basis einer Pädagogik autistischer Kinder (Diss. phil.). Marburg: Dissertationsdruck 1977 [erneut: Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder. Weinheim: Beltz: 1979]
- FEUSER, G.: Zur Realisation des Auftrags der Förderung aller geistig Behinderten in Kindergarten und Schule. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.): Hilfen für schwer geistig Behinderte. Eingliederung statt Isolation. Bericht der 9. Studientagung der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V. Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe 1978. 68-77.
- FRANCIS M. (Hrsg.): Frida Kahlo und Tina Modotti : Ausstellung – Frankfurt/M.: Verl. Neue Kritik, 1982
- GRAMSCI, A.: Philosophie der Praxis. Frankfurt/M.: Fischer 1967.
- HOLZ, H.H.: Einheit und Widerspruch. Problemgeschichte der Dialektik der Neuzeit. 3 Bde. Stuttgart: J.B. Metzler 1997.
- Holz, H.H.: Weltentwurf und Reflexion. Versuch einer Grundlegung der Dialektik. Stuttgart: J.B. Metzler 2005.
- JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München: Piper 1979.
- JANTZEN, W.: Aufbewahrung oder Therapie? Zeitschrift für Heilpädagogik, 23 (1972) 4, 267-271.
- JANTZEN, W.: Sozialisation und Behinderung. Gießen: Focus 1974.
- JANTZEN, W.: Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. Demokratische Erziehung, 2 (1976) 1, 15-29.
- JANTZEN, W.: Zum Verhältnis von Arbeit und Therapie als Grundproblem kritisch-psychologischer Praxis. In: Holzkamp, K.; Braun, K.H. (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht über den 1. Internationalen Kongress Kritische Psychologie vom 13. - 15. Mai in Marburg. Bd. 1. Köln: PRV 1977, 176-188.
- JANTZEN, W.: Diagnostik im Interesse der Betroffenen oder Kontrolle von oben. In: Fachschaftsinitiative Sonderpädagogik (Hrsg.): Diagnostik im Interesse der Betroffenen. Würzburg: Eigenverlag 1982, 10-51.
- JANTZEN, W.: Abbildtheorie und Stereotypentwicklung - ein methodologischer Beitrag zur Diagnose des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung bei schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 3 (1983), 111-157.
- JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz 1987.
- JANTZEN, W.: Dialektik und Perestroika. Eine ideologiekritische Analyse des Marxismus. Vortrag 4.10.88 MASCH Bremen. In: Arbeitskonferenz der marxistischen Abendschule (Hrsg.): Marxismus in Zukunft. Köln: Verl. Demokratie, Dialektik und Ästhetik 1989, 97-120.
- JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim: Beltz 1990 (a).
- JANTZEN, W.: Erziehung, Humanismus, Hegemonie. Gesammelte Aufsätze und Vorträge. Münster: LIT 1900 (b).
- JANTZEN, W.: Psychologischer Materialismus, Tätigkeitstheorie, Marxistische Anthropologie. Berlin: Argument 1991. (a)
- JANTZEN, W.: Glück, Leiden, Humanität. Eine Kritik der „Praktischen Ethik“ Peter Singers. Zeitschrift für Heilpädagogik, 42 (1991) 4, 217-229. (b)
- JANTZEN, W.: Eklektisch-empirische Mehrdimensionalität und der Fall Stutte. Eine methodologische Studie zur Geschichte der deutschen Kinder- und Jugendpsychiatrie. Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) 7, 454-472. (a)



- JANTZEN, W.: Das Ganze muß verändert werden... Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Berlin: : Edition Marhold 1993. (b)
- JANTZEN, W.: Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Marburg: BdWi 1994.
- JANTZEN, W.: Die Zeit ist aus den Fugen ... – Behinderung und postmoderne Ethik. Aspekte einer Philosophie der Praxis. Marburg: BdWi 1998.
- JANTZEN, W.: Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, Berlin: Luchterhand 2001, 221-243.
- JANTZEN, W.: Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum 11. Kinder und Jugendbericht Bd. 4. München: DJI 2002, 317-394.
- JANTZEN, W.: Behinderung, Identität und Entwicklung – Humanwissenschaftliche Grundlagen eines Neuverständnisses von Resilienz und Integration. Behindertenpädagogik, 43 (2004) 3, 280-298
- JANTZEN, W.: „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ - Deinstitutionalisierung in einer Großenrichtung der Behindertenhilfe. Berlin: Edition Marhold 2003.
- JANTZEN, W. (2004): Behinderung, Identität und Entwicklung - Humanwissenschaftliche Grundlagen eines Neuverständnisses von Resilienz und Integration In: Behindertenpädagogik, 43, 3, 280-298. (a)
- JANTZEN, W.: Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Methodologische Studien. Bonn: Pahl-Rugenstein-Nachfolger 2004. (b)
- JANTZEN, W.: Soziologie der Behinderung und soziologische Systemtheorie . Kritische Anmerkungen zur Systemtheorie von Niklas Luhmann und ihrer Rezeption in der Behindertenpädagogik. In: Forster, R. (Hrsg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2004, 49-77. (c)
- JANTZEN, W.: „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“ - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen: Psychosozial-Verlag) 2005. (a)
- JANTZEN, W.: Methodologische Aspekte der Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. In: Horster, D. et al. (Hrsg.: Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften) 2005, 69-85. (b)
- JANTZEN, W.: Die „Zone der der nächsten Entwicklung“ - neu betrachtet. In: Hofmann, Christiane; von Stechow, Elisabeth (Hrsg.): Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2006, 251-264. (a)
- JANTZEN, W.: Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Siebert, B. (Hrsg.): Kulturhistorische Integrationspädagogik - Arbeiten zur integrativen Pädagogik im Kontext der Vygotskij-Schule. Frankfurt/M.: P. Lang 2006, i.V. (b)
- JANTZEN, W., HÜTTER, Eva, KONDERING, Agnes: Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundalge entwickelnden Unterrichts. In: Ellinger, S.; Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Oberhausen: Athena-Verlag 2005, 191-209.
- JANTZEN, W.; von SALZEN, W.: Autoaggressivität und selbstverletzendes Verhalten. Berlin: Marhold 1986.
- KLIX, F.: Erwachendes Denken. Berlin: DVdW 1980.
- LAUSCHKE, Elke: Persönlichkeitsentwicklung durch psychologische Studentenberatung. Münster: LIT 1991.
- LENIN, V.I.: Materialismus und Empirio-kritizismus. LW 14. Berlin: Dietz 1973.
- LEONT'EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M.: Fischer/Athenäum 1973.
- LEONT'EV, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin: Volk und Wissen) 1979.

- LIBET, B.: Mind Time. Wie das Bewusstsein Bewegungen produziert. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2005.
- LIMA-DE-FARIA, A.: Molecular evolution and organization of the chromosome. Amsterdam: Elsevier, 1983.
- LUHMANN, N.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.: Suhrkamp) 1984.
- LURIA, A.R.: The working brain. Harmondsworth/Middlesex: Penguin 1973.
- MAMARDASHVILI, M. Analysis of consciousness in the works of Marx. Studies in Soviet Thought 32 (1986) 101-120.
- MARUSZEWSKI, M.: Language communication and the brain. The Hague: Mouton 1975.
- MARX, K.: Briefe aus den „Deutsch-Französischen Jahrbüchern“. MEW Bd. 1, 335-346 Berlin/DDR: Dietz 1974.
- MARX, K.: Thesen über Feuerbach. MEW Bd. 3. Berlin: Dietz 1969.
- MARX, K.: Das Kapital. Bd. 1. MEW Bd. 23. Berlin/DDR: Dietz 1979.
- MARX, K.: Ökonomisch-philosophische Manuskripte aus dem Jahre 1844. MEW 40, 465-588 Berlin: Dietz 1985.
- MARX, K.: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie. MEW Bd. 42. Berlin: Dietz 1983.
- MARX, K.; ENGELS, F.: Manifest der Kommunistischen Partei. MEW 4. Berlin: Dietz 1972
- MATURANA, H.; VARELA, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München: Scherz 1987
- PRITCHARD, D.C.: Foundations of developmental genetics. London: Taylor & Francis 1986.
- RÖDLER, P.: Der Tod der Utopie ist der Tod der Pädagogik - Bemerkungen zum Vortrag von Ulrich Bleidick: „Sonderpädagogische Bildungspolitik im Wechselverhältnis von Theorie und Praxis“. Behindertenpädagogik, 32 (1993) 2, 133-140.
- SANDKAULEN, Birgit: Selbst und Selbsterhaltung: Spinoza im Blick der Neurowissenschaft. Studia Spinozana, 15 (1999), 231-248, erschienen 2006.
- SEIDLER, Dietlind: Integration heißt: Ausschluß vermeiden. Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung. Münster: LIT 1992.
- SÈVE, L.: Über den Strukturalismus. Marxismus Digest, 9 (1972) 1, 131-150.
- SÈVE, L.: Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.: VMB 1973.
- STUTTE, H.: Klinische Aufgaben der Heilpädagogik aus kinder- und jugendpsychiatrischer Sicht. In: Koch, H. (Hrsg.): Klinische Heilpädagogik. Villingen: Neckar-Verlag 1973. 17-23.
- TOULMIN. S.: Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1981.
- TREVARTHEN, C.: Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for mental health. Infant Mental Health Journal, 22, (2001) 1-2, 95-131.
- TREVARTHEN, C. et al.: Children with autism. London: Jessica Kingsley Publ. 1998<sup>2</sup>
- YGOTSKIJ, L.S.: Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Vygotskij, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln: Pahl-Rugenstein 1985, 57-278. (a)
- YGOTSKIJ, L.S.: Das Bewußtsein als Problem der Psychologie des Verhaltens. In: Vygotskij, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln: Pahl-Rugenstein 1985. 279-308. (b)
- YGOTSKIJ, L.S.: Das Säuglingsalter. In: Vygotskij, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 2. Köln: Pahl-Rugenstein 1987, 91-161.
- YGOTSKIJ, L.S.: The Problem of the Environment. In: van der Veer, R.; Valsiner, J. (Eds.): The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell 1994, 338-354. (a)
- YGOTSKIJ, L.S.: The development of academic concepts in school aged children. In: van der Veer, R.; Valsiner, J. (Eds.): The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell 1994, (b).
- YGOTSKIJ, L.S.: Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Münster: LIT-Verlag 1996.

VYGOTSKIJ, L.S.: Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, Berlin: Luchterhand 2001, 135-163.

VYGOTSKIJ, L.S.: Denken und Sprechen. Weinheim: Beltz 2002.

WADDINGTON, C.: The Evolution of an evolutionist. Edinburgh: UP 1975.

WALLON, H.: Die psychische Entwicklung des Kindes. Berlin: Volk und Wissen 1949, erneut: s' Gravenhage: Rotdruck 1973.

ZAZZO, R.: Psychologie et marxisme. La vie et l'œuvre d'Henri Wallon. Paris: Mediations 1975