

Inhaltsverzeichnis

Einleitung	7
Die Rezeption von Lurija in Deutschland	11
Interdisziplinarität und das Problem der „allgemeinen Wissenschaft“	19
Methodologische Aspekte der Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft	37
Methodologische Grundfragen der kulturhistorischen Neuropsychologie	61
Das spinozanische Programm der Psychologie: Versuch einer Rekonstruktion von Vygotskij's Methodologie des psychologischen Materialismus	85
Vygotskij und das Problem der elementaren Einheit der psychischen Prozesse	99
Kritisches Gespräch über Vygotskij	123
Vygotskij's defektologische Konzeption	151
Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“	171
Sprache, Bewusstsein und Tätigkeit – Methodologische Bemerkungen	197
Die Dominante und das Problem der „niederen psychischen Funktionen“ im Werk von Vygotskij	211
Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet	231
Die Konzeption des Willens im Werk von Vygotskij und ihre Weiterführung bei Leont'ev	245
A.N. Leont'ev und das Problem der Raumzeit in den psychischen Prozessen	279
Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Behindertenpädagogik	287
Überlegungen zu einer kulturhistorischen Theorie der Sprachentwicklung	315
Entwicklung des Selbst, funktionales und optimales Lernen	331
Genesis und Zerfall von sozialem Sinn – Methodologische Annäherungen	349
Quellenachweise	365

Methodologische Aspekte der Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft

„Der Stein, den die Bauleute verworfen haben, ist zum Eckstein geworden“ (Matthäus 21: 42)

1 Vorbemerkungen

Wie keine andere Wissenschaft liegt die Behindertenpädagogik quer zur gängigen Klassifikation der Wissenschaften. Sie ist Pädagogik – aber zugleich auch als Sonderpädagogik oder Heilpädagogik, Behindertenpädagogik oder Rehabilitationspädagogik, Förderpädagogik, Spezialpädagogik und Integrationspädagogik bestenfalls geduldeter Gast am Katzentisch beim Festmahl der Wissenschaften. Dies schlägt sich nicht nur nieder in unerwarteten Fehlleistungen, so etwa dem schallendem Gelächter der neuberufenen Professor/inn/en bei der Vorstellungsrunde aller Neuberufenen beim Senator für Wissenschaft und Bildung in Berlin, als Martin Hahn, damals neuberufener Professor für Geistigbehindertenpädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin, seine Lehrstuhlbezeichnung nennt:

„Geistige Behinderung und Universität – das kann doch nicht wahr sein. Der Heiterkeitsausbruch ist auf einen Überraschungseffekt zurückzuführen, der gute Witze auszeichnet: Etwas Unerwartet-Absurdes wird plötzlich wahrgenommen.“ (Hahn 1995, 274)

Es schlägt sich auch nieder in der Erziehungswissenschaft selbst: Bis heute erscheinen Lehrbücher und Lexika der Erziehungswissenschaft (Pädagogik), ohne dass das ungeliebte Kind Sonderpädagogik dort auftaucht. Und vom Umgang in erziehungswissenschaftlichen Fakultäten berichten Kolleg/inn/en aus unserem Fachgebiet immer wieder Missachtung und Demütigung.

Und natürlich sind derartige Strukturen tief ins soziale Selbst eingebettet. So schreibt Adorno (1966) bezogen auf Lehramtsstudenten allgemein:

„Herein spielt jene schmäbliche, nicht nur in Deutschland verbreitete Missachtung des Lehrerberufs, die dann wieder die Kandidaten dazu bewegt, allzu bescheiden Ansprüche an sich zu stellen. Viele haben in Wirklichkeit resigniert, ehe sie auch nur anfangen, und sind sich selbst so wenig gut wie dem Geist.“ (47)

Und wie oft entscheiden sich Student/inn/en, sozialisiert in der Haltung des klassischen Helfersyndroms für unser Fach, weil sie „Gutes“ tun wollen oder weil Behinderte so lieb, so unverfälscht usw. sind. „Beziehungsarbeit“, das ist nicht nur

die Meinung der Mitarbeiter/innen in Einrichtungen, sondern auch in den Führungsetagen der Verbände, das sei es, was wir leisten. Als ob man das, zudem immer auch selbst in Bereichen massiver Ausgrenzung befindlich, ohne Reflektion der eigenen Gegenübertragungen könnte. Psychoanalytiker, immerhin bei vorausgesetztem Medizin- oder Psychologiestudium, brauchen hierfür Jahre an (hochbezahlter) Ausbildung – und keineswegs immer gelingt eine adäquate Bearbeitung der eigenen Wahrnehmungs- und Gefühlsstrukturen oder ein egalitärer und nicht zynischer Umgang mit Patient/inn/en.

Dabei hätte die Behindertenpädagogik als Fach eine ungeheure Rolle für die Theoriebildung der Humanwissenschaften, für interdisziplinären und transdisziplinären Dialog zu spielen.

Denn nur in einer transdisziplinären Ausarbeitung der Behindertenpädagogik als Sozialwissenschaft, die sich systematisch und aus guten Gründen der Verdinglichung von Sozialen Prozessen auf Natur verweigert, liegt die Bedingung der Möglichkeit, nicht nur das Kategoriennetz der Erziehungswissenschaft dort zu knüpfen oder zu begründen, wo bisher Kinder, Jugendliche und Erwachsene als Gegenstand der Sonderpädagogik durch es hindurchfallen, sondern auch allen anderen Humanwissenschaften ihre Verdinglichungen widerzuspiegeln. Als ob es Leben ohne Psychisches und Psychisches ohne Soziales gebe, und als ob nicht in der Genesis des Leben die je höheren Ebenen in immer differenziertere Wechselwirkungen mit den je niederen getreten seien, auf sie einwirken. Kurz es geht um die Überwindung einer oft verdinglichten Praxis (als sogenannte Praxis ebenso wie als Praxis der Reflektion oder als Praxis gesellschaftlichen Handelns), die jedoch andererseits immer wieder im humanen Miteinander, in der Anerkennung, im Dialog ganz andere Zustände und Verhältnisse als die herrschenden aufscheinen lässt.

Wie aber entsprechende Theorie und Praxis entwickeln? Davon soll im Folgenden die Rede sein. Einerseits als Resultat eigener, unterdessen fast 40jähriger wissenschaftlicher und praktischer Arbeit in diesem Fach, andererseits in Reflektion auf vergleichbare Prozesse der Herausbildung von Theorie in den Wissenschaften insgesamt.

2 Behindertenpädagogik und paradigmatische Krise

Ab Ende der 60er des vergangenen Jahrhunderts gab es Entwicklungen im Fach, die den Horizont einer allgemeinen Krise aufscheinen ließen. Verschiedene Erklärungsmodelle begannen in Widerspruch zueinander zu treten. Im Kontext eines

gesellschaftlichen Aufbruchs, in der BRD gekennzeichnet durch den Übergang zunächst zur großen, dann zur sozialliberalen Koalition, der international sich in vielen Ländern vergleichbar artikulierte und in der Studentenbewegung von 1968 national wie international vielleicht seine deutlichste Akzentuierung fand, entfalte sich im Fach eine zunehmende Debatte um die Frage „angeboren“ oder „sozial bedingt“. Hierfür stehen exemplarisch ebenso das Buch von Begemann (1970) über „soziokulturell benachteiligte Schüler“ wie jene fachlichen Diskussionen, die sich in den für die Bildungskommission des Gutachten Deutschen Bildungsrates erstellten einschlägigen Gutachten bzw. in der 1973 verabschiedeten Empfehlung „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ niederschlagen.

Durch das Aufgreifen jenes Gegensatzes auch im Ausstrahlungsbereich der Studentenbewegung und in Orientierung an marxistischen Denktraditionen fächerte sich die Neuwahrnehmung der sozialen Bedingtheit von Behinderung so auf, dass Bleidick sie 1976 meinte, in vier konkurrierenden Paradigmen: medizinisch, interaktionistisch, systemtheoretisch und gesellschaftstheoretisch, unterscheiden zu können. Zudem wurde dem Fach wenig später durch Bürgerrechtsbewegungen behinderter Menschen (z.B. die ca. ab 1980 zu datierende Krüppelbewegung) sowie durch Eltern und Angehörige, die zunehmend umfassende Partizipation statt Ausgrenzung einklagten, damit konfrontiert, systematisch Unterdrückung statt soziale Gerechtigkeit und Befreiung zu organisieren und zu praktizieren.

Wissenschaftstheoretisch betrachtet treten damit Anomalien in eine Diskussion ein, die bis dahin durch „Denkkollektive“ (Fleck 1980) längst bestimmter „Leitdifferenzen“ (Luhmann 1984) bestimmt worden war. Die dabei entwickelten „Denkstile“ (Fleck a.a.O.) sind keineswegs nur durch den Gegenstand bestimmt. Immer erfolgt die Auseinandersetzung des einzelnen Wissenschaftlers mit dem Gegenstand über das Denkkollektiv vermittelt. Und dieses Denkkollektiv wiederum verfügt über sozialhistorisch aufzeigbare blinde Flecken einerseits (Luhmann) aber auch positive Orientierungen auf bestimmte Fragen andererseits. Dem „Zeitgeist“ geschuldet gehen bestimmte Diskurse in unseren „Habitus“ (Bourdieu) ein, sind einerseits blinde Flecken und richten andererseits das Denkvermögen auf Neues aus.

So ist es sicherlich ebenso wenig zufällig, dass zum Zeitpunkt der französischen Revolution optimistische Programme der Anthropologie (Moravia 1989) die wissenschaftliche Dimension unseres Faches bestimmen, wie sie bei Itard und später Séguin auftauchen, wie dass sich andererseits ab der Niederlage der bürger-

lichen Revolution von 1884/49 und insbesondere im kaiserlich-wilhelminischen Deutschland anthropologische Dogmen formen, die ebenso naturwissenschaftlichem Fortschritt wie demokratischem Rückschritt geschuldet sind und sich in der Konstituierung von Dimensionen der „Bildungsunfähigkeit“, „Unerziehbarkeit“ und „Unverstehbarkeit“ konfigurieren (vgl. Jantzen 1980, 1982). Und wiederum vergleichbar ist die Situation nach der russischen Revolution, innerhalb derer die Dimension der Zukunft stark die Entwicklung der Theorien im Bereich der Humanwissenschaften bestimmt: Entsprechend spielt diese Dimension der Zukunft im Sinne einer „vorausseilenden Widerspiegelung“, „Modell der möglichen Zukunft“ bzw. der steuernden Rolle von Motiv und Ziel in den Theorien von Anochin, Bernstein und Leont’ev, aber zuvor schon in Vygotskij’s Neuformulierung der Behindertenpädagogik (vgl. u.a. Vygotskij 1975, 1993, 2001 a,b,c) eine entscheidende Rolle.

Vergleichbares ergibt Toulmins (1994) wissenschaftshistorische Analyse der Erkenntnisentwicklung in der Philosophie. Insbesondere auf Montaigne und Descartes bezogen bringt Toulmin humanistische und formalistische Tendenz in der Wissenschaft mit den sozialen Situationen von Krieg und Frieden in Verbindung.

Paradigmen und Paradigmenwechsel drücken folglich immer zweierlei aus: (1) Sozialhistorische Übergänge im Wissenschaftsprozess auf der Basis von Anomalien, die aber auf Grund der je vorhandenen historisch bedingten blinden Flecken wahrgenommen oder nicht wahrgenommen werden, und (2) inhaltliche Übergänge in der notwendigen Verallgemeinerung des Wissens eines Faches, die jeweils dann auftreten, wenn das komplexe Wissen einer Ebene nicht mehr aus den Wechselbeziehungen dieser Ebene erklärt werden kann, wenn also Widersprüche auftreten, die nach einer neuen Erklärung verlangen.

Ersichtlich hat Bleidick weit eher das sozialhistorische Auftreten von Anomalien vor Augen, die er im Rückgriff auf Kuhn (1967) als inkommensurabel, aufeinander nicht durch Diskussion beziehbar, hyperstasiert, als die gesetzmäßige Entwicklung des Prozesses der Wissenschaft, der bei Kuhn als Entwicklung eines Theoriekerns aufscheint. Und nicht nur dies, aus einem historiographischen Begriff der Wissenschaftsgeschichte wird „ein moralisch hochgeladener Schlachtbegriff der aktuellen Auseinandersetzung. Ein deskriptiver Begriff wird präskriptiv gebraucht“ (Hillenbrand 1999, 245). Insofern müsste eine Wissenschaftsgeschichte der Behindertenpädagogik, so Hillenbrand (ebd.), den Paradigmenbegriff verwerfen, wenn die „verdrängte, jedoch nachweisbare Kontinuität des Integrationsgedankens ... bis heute anerkannt wird“.

Genau dies Herangehen aber reduziert Paradigma auf eine bestimmte Haltung der Wissenschaft zu ihrem Gegenstand, ohne dessen Gesetzmäßigkeiten als (relativ) unabhängig vom Akt der Erkenntnis zu rekonstruieren. „Für Kuhn besitzen die in einer Theorie behandelten Objekte keine Existenz unabhängig von dieser Theorie“ so Hillenbrand einerseits bezogen auf Kuhn (ebd.). Wenn aber für eine Historiographie der Behindertenpädagogik ohne Paradigmenwechsel ersichtlich Integration von Anfang an als Paradigma existiert, unabhängig vom Prozess der gesellschaftlichen und der wissenschaftlichen Entwicklung, so reproduziert Hillenbrand andererseits jenen Denkfehler, den er vermeiden möchte: In den Vordergrund tritt das soziale Verhältnis zum Objekt (humanistisch vs. formalistisch; Integration vs. Sonderpädagogik), nicht aber das Objekt selbst unabhängig von der Theorie.

Folgen wir Toulmins Überlegungen jedoch über die sozialhistorische Seite der Entwicklung hinaus, so stoßen wir andererseits auf eine naturwissenschaftlich-erkenntnistheoretische Argumentation, die in den Mittelpunkt eines Paradigmenwechsel ein neues „Ideal der Naturordnung“ (Toulmin 1981) stellt. Wir müssen demnach bei der Rekonstruktion der Behindertenpädagogik als Humanwissenschaft in dieser Hinsicht ihr Herzstück behandeln: Ihre erklärenden Ideen und ihre Ideale. Welches ist das Regularitätsprinzip oder das Ideal der Naturordnung, um das herum Behindertenpädagogik als Wissenschaft aufgebaut wurde und aufgebaut werden kann? Schwankend je nach Verlauf der Zeiten zwischen „nature“ und „nurture“ wurde m.E. dreimal in der Geschichte des Faches versucht, Behindertenpädagogik nicht nur auf eine nur oberflächlich dieser Zweifaktoretheorie überwindende dritte Dimension des „Persönlichen“ zu gründen (so z.B. innerhalb der Psychologie W. Stern), sondern dieses Persönliche selbst als Selbstorganisationsprozess des Psychischen unter natürlichen und sozialhistorischen Voraussetzungen zu begreifen. Dreimal wurde hierfür eine Relation in den Mittelpunkt gestellt, die das soziale Verhältnis Behinderung konstituiert und es als Prozess der Selbstständigkeit auf den verschiedenen Ebenen der Analyse, biologisch, psychologisch und sozialwissenschaftlich untersuchbar macht. Dies ist die Relation der Isolation durch den Defekt (Séguin) bzw. den Kern der Retardation (Vygotskij) bzw. die (körperlich, psychisch und sozialen) isolierenden Bedingungen (Jantzen). Die von Bleidick unterschiedenen medizinischen, interaktionistischen, systemtheoretischen und gesellschaftstheoretischen Herangehensweisen wären demnach keine Paradigmen, weder im Sinne von Kuhn noch von Toulmin; sie würden aber auf „Einheiten der Variation“ (Toulmin 1974) verweisen, die in einen gesellschaftlichen Wandel von formalistischen zu humanistischen Tendenzen eingebettet sind, der seinerseits als Übergang von Separation zu Integration erscheint

Was beinhaltet es aber in theoretischer wie methodologischer Hinsicht, ein Regularitätsprinzip, ein Ideal der Naturordnung in den Mittelpunkt zu stellen, wie wir dies selbst ersichtlich ebenso wie zuvor Séguin oder Vygotskij versucht haben? Reicht es, auf ein einziges Prinzip dieser Art zurückzugreifen, wie es ein Beispiel von Toulmin suggeriert, das den Paradigmawechsel am Übergang vom aristotelischen zum galileischen und zum newtonschen Bewegungsbegriff analysiert?¹⁰

Mindestens zwei Fragen sind hier aufzugreifen, die für die Ausarbeitung der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft von höchster Bedeutung sind: Wie entwickelt sich das Erklärungswissen eines Faches und wie entwickeln sich Erklärungsprinzipien? Beide Fragen will ich im folgenden insbesondere mit Bezug auf Vygotskij's Argumentation entwickeln, wobei dahinter eine weitere Frage auftaucht: Wie kann eine derartig quer zu den anderen Wissenschaften stehende Wissenschaft wie Behindertenpädagogik die interdisziplinären Übergänge zu diesen Wissenschaften theoretisch für die Synthese ihres Gegenstandes nutzen und wie können die Unebenheiten, die teilweise unüberwindlich erscheinenden Übergänge zwischen unterschiedlichen Organisationsebenen der materiellen Welt (biotisch, psychisch, sozial) und die hiermit einhergehenden Dualismen überwunden werden?

3 Gewinnung von Erklärungswissen und das Problem des Dualismus

In dem umfangreichen methodologischen Manuskript „Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“ (1985 a) behandelt Vygotskij am Beispiel der Psychologie allgemeine Gesetzmäßigkeiten in der Entwicklung wissenschaftlicher Disziplinen. Am Anfang jeder Entwicklung steht die Gewinnung von Beschreibungswissen, die insbesondere bedingt durch das Verhältnis der Wissenschaft zur gesellschaftlichen Praxis, nach Erklärungswissen drängt. Erklärungswissen, in

¹⁰ Für Aristoteles ist die Bewegung durch das Ziel bestimmt, für ein Schiff also durch den Zielhafen; für Galilei würde sich das Schiff bei Fortfall der Reibung endlos weiterbewegen, für Newton flöge es bei Fortfall der Gravitation auf geradem Wege in den Weltraum. Natürlich gebrauchen wir je nach Problem im Alltag jeweils die einfachere Lösungsebene. Meine Bewegung mit dem Fahrrad oder Auto betrachte ich als durch das Ziel bestimmt, beim Bau von schnellen Booten oder Fahrrädern mit Verkleidung kommt die Reibung ins Spiel, beim Start einer Rakete die Gravitation und spätestens beim Raumflug zum Mars die Raum-Zeit-Krümmung, um die Gravitation des Mondes z.B. zur Beschleunigung nutzen zu können, aber das heißt noch lange nicht, dass alle diese Dimensionen in der entwickelten Theorie auch in der jeweiligen Form enthalten sind. Die Änderung eines Ideals der Naturordnung bestimmt jedoch eine völlig neue Sicht aller anderen Tatsachen, insofern hat Kuhn recht, aber nicht als Konstruktion der Theorie an sich, sondern als von der Wirklichkeit abhängige Reproduktion des Gegenstandes im wissenschaftlichen Wissen.

Form von begrifflichen Abstraktionen unterliegt einem Justierungsprozess, den Vygotskij (1985 a) unter dreierlei Aspekten behandelt: (1) der sozialen Genesis der Begriffe, (2) der zu vermeidenden Fehler beim Aufbau von Erklärungswissen, (3) der Gewinnung eines Erklärungsprinzips.

3.1 Soziale Genesis der Begriffe

In dieser Hinsicht hat jede Wissenschaft die Tendenz, sich in eine allgemeine Wissenschaft zu verwandeln, also zur Theorie ihrer Teildisziplinen zu werden (solche Teildisziplinen sind im Falle der Psychologie z.B. Kinderpsychologie, Tierpsychologie, sogenannte Allgemeine Psychologie, Klinische Psychologie), wobei sich eine Wechselbeziehung zwischen der Wahl der Tatsachen und den Erklärungsprinzipien, die über die Wahl der Tatsachen entscheiden, entwickelt. „Die Tendenz, das Wissen zu verallgemeinern und zusammenzufassen, wird, wie wir sehen, zur Tendenz, das Wissen zu erklären.“ (a.a.O. 70) „Jeder verallgemeinernde Begriff trägt die Tendenz zum Erklärungsprinzip bereits in sich ...“ (71). Schematisch gesehen, abstrahiert von den je historischen Bedingungen, steht am Anfang (a) die Entdeckung einer mehr oder weniger bedeutsamen Tatsache, die „die Vorstellung von dem gesamten Gebiet der Erscheinungen, auf die sie sich bezieht“ verändert (74). Dies entspräche TOULMINS „Einheit der Variation“. Im folgenden Stadium (b) nehmen Ideen Einfluss auf benachbarte Gebiete. Dabei verändert sich der Charakter der Idee: Ihre Verbindung zum Material schwächt sich ab. Im dritten Stadium (c) beherrscht die Idee mehr oder weniger die ganze Disziplin. „Das heißt, sie hat teils sich selbst angepasst und teils die Begriffe, die der Disziplin zugrundeliegen, sich angepasst und tritt jetzt im Einvernehmen mit ihnen auf.“ (ebd.) Im vierten Stadium dringt die Idee in fremde Gebiete ein, versucht, sie zu erobern. Sie bleibt hierbei nur so lange Erklärungsprinzip, bis sie die Grenzen ihres Grundbegriffs überschreitet. Da aber die Vereinigung mit weiterem Wissen das Überschreiten der Grenzen voraussetzt, löst sich die Idee vom Grundbegriff, schließt sich dem einen oder anderen philosophischen System an und „wird als universelles Prinzip oder sogar als ganze Weltanschauung formuliert.“ (75).

In unserem Fach lässt sich das sehr schön an der Einführung der Theorie der Autoopoiese und der Systemtheorie verfolgen. Während beides in Specks „System Heilpädagogik“ (1987, 2003 5. Aufl.) immerhin noch neues Licht auf die Tatsachen wirft, ohne aber Tatsachen und Erklärungsprinzip systematisch aneinander anzupassen, erscheint es in der vielfältigen Rede von „systemisch-konstruktivistisch“ nur noch als Ausdruck einer Weltanschauung.

Und in einer fünften Phase, in der die Idee, „die sich zu einer Weltanschauung aufgeblasen hat wie ein Frosch zu einem Ochsen“ (ebd.), gerät sie nun in ein Stadium des Kampfes und der Ablehnung, da sie sich restlos von den Tatsachen gelöst hat. Erst hier, da sie nun erneut zu einem Teil des sozialen Lebens geworden ist, „offenbart sie ihr soziales Wesen, das freilich immer in ihr vorhanden war, jedoch verborgen blieb unter der Maske einer Erkenntnistatsache, als welche sie fungierte.“ (76) An dieser Stelle, so können wir bezogen auf Toulmin feststellen, offenbart das cartesianische Denken seine formalistische und das Denken Montaignes seine humanistische Dimension.

Unser Beispiel des „Systemisch-Konstruktivistischen“ reiht sich hier ein die neue Konfiguration des Ichs in der Postmoderne, erweist sich als Ausdruck einer Individualisierungstendenz und sozialen Entbindung einerseits, zugleich aber als Ausdruck subjektiver Behauptung gegen unbegreifbare und unhintergehbare Mächte (vgl. das von Habermas, 1983, hervorgehobene subjektphilosophische Paradigma der französischen Postmoderne). In dieser Doppelform der postulierten reinen Subjektivität als Maßstab der Erkenntnis einerseits und Achtung der reinen Subjektivität als Maßstab jeder menschlichen Existenz andererseits, auch der schwerbehinderter Menschen, setzt sich nun die Rede von einem „systemisch-konstruktivistischem“ Wissenschaftsansatz als soziale Tatsache im Fach Behindertenpädagogik fest, ohne dass dieser aber auch nur entfernt seine reale Bedeutung als Erklärungsprinzip entfaltet hätte, weil relativ früh bereits die permanente Vermittlung von Theorie und Tatsachen außer Kraft gesetzt wurde.

Auf dieser Allgemeinheitsstufe stirbt die Idee entweder oder aber sie existiert weiter, „mehr oder minder fest integriert in irgendeine Weltanschauung, deren Schicksal teilend, deren Funktion erfüllend, aber als eine die Wissenschaft revolutionierende Idee hört sie auf, zu existieren.“ (Vygotskij a.a.O., 99)

Mit der Entwicklung einzelner Erklärungen, die über das jeweilige Teilgebiet hinaus, bzw. in andere Wissenschaften hinein reichen und sich entwickeln, erfolgt jedoch ein qualitativer Übergang zu dem Problem der Entwicklung einer allgemeinen Wissenschaft, die keineswegs nur als Teil der Logik betrachtet werden kann.

„In jedem naturwissenschaftlichen Begriff, wie hochgradig er auch immer von der empirischen Tatsache abstrahiert sein mag, ist immer ein Quäntchen, ein Rest der konkreten, realen, wissenschaftlich erkannten Wirklichkeit erhalten.“ (a.a.O. 87) Und: „In jedem einzelnen unmittelbaren, in höchstem Grade empirischen, rohesten naturwissenschaftlichen Fakt ist bereits die primäre Abstraktion angelegt.“ (89)

In diesem strikt antipositivistischen Programm, durchaus vergleichbar mit den Annahmen der modernen analytischen Wissenschaftstheorie (vgl. insbesondere Quine 1995), haben allgemeine Wissenschaften es demnach mit Abstraktionen zu tun. Aber diese sind Abstraktionen von der Wirklichkeit (bzw. Abstraktionen von Abstraktionen von der Wirklichkeit). Insofern unterscheidet sich jede wissenschaftliche Erkenntnis vom bloßen Beschreiben, da sie zugleich die Wirklichkeit und die Begriffe von der Wirklichkeit untersucht. Um es wiederum an einem Beispiel deutlich zu machen: Bei Luhmann finden wir in seinem Hauptwerk „Soziale Systeme“ (1984) ein systematisches Definitionsgefüge (Kategorialanalyse) der verwendeten Begriffe, also das Resultat einer Untersuchung der Begriffe einhergehend mit der Untersuchung des Gegenstandes, die im folgenden vermittelt durch die untersuchten und auch später z.T. weiterhin reflektierten Begriffe erfolgt¹¹, Speck hingegen (1987/2003) importiert lediglich die Begriffe von Luhmann und Maturana in ein fremdes Gebiet, ohne ihre Wirkungen auf die dort vorhandenen Begriffe zu untersuchen (z.B. Erziehung, Bildung usw.).

Aufgabe der allgemeinen Wissenschaften – damit aber auch einer allgemeinen Behindertenpädagogik – ist es, die Beziehungen der Begriffe des Faches untereinander zu klären, die Beziehungen der Begriffe zur Wirklichkeit und dabei in der Entwicklung neuer Erklärungsprinzipien voranzuschreiten, also in Auseinandersetzung mit den verschiedensten Anomalien, die mit Toulmin als die Auswirkungen von „Einheiten der Variation“ auf das Begreifen des Gegenstandes zu verstehen sind, schließlich zu einem Erklärungsprinzip höherer Ordnung zu gelangen.

Hierbei sind jedoch drei Problembereiche möglicher Fehler zu analysieren, die Vygotskij als „Symptome“ der Krankheit bzw. der Krise der Psychologie ausmacht.

3.2 Zu vermeidende Fehler beim Aufbau von Erklärungswissen

Zu vermeiden ist erstens jegliche Art des *Eklektizismus*: Sowohl das (a) direkte Übertragen der in einem Gebiet gewonnenen Gesetze, Tatsachen, Theorie, Ideen usw.¹² als auch (b) in der Form von „Bündnisübereinkünften“, wie dies Vygotskij insbesondere am Verhältnis von Marxismus und Psychoanalyse diskutiert. Weil

¹¹ Ein vergleichbares Vorgehen findet sich bei Maturana und Varela (1987).

¹² So exemplarisch Bechterelev, den Vygotskij als Beispiel zitiert (a.a.O. 111): „Wir finden also in der Lehre von Jung über die Komplexe eine vollkommene Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Reflexologie.“

beide monistisch und dialektisch sind, ist es noch lange nicht möglich, sie zu vereinheitlichen, da mit ihnen zugleich „ein System gegeneinander kämpfender, einander zutiefst feindlicher, sich gegenseitig ausschließender methodologischer Prinzipien“ verknüpft ist (116).

Nehmen wir als Beispiel erneut die systemisch-konstruktivistische Theorie Luhmanns, der den Systembegriff von Maturana übernimmt. Zugleich mit einem aus den Naturwissenschaften stammenden Systembegriff übernimmt er – in Abgrenzung von Maturana, ohne dass dies von ihm vertieft diskutiert wird – die Möglichkeiten eines Quine verpflichteten (relativen) direkten Realismus. Andererseits aber implantiert er den Begriff der Autopoiese auf fremdes Gebiet: in die Husserlsche Phänomenologie, also eine explizit geisteswissenschaftliche Erkenntnistheorie, die in Form der phänomenologischen Reduktion geradezu jeden direkten Realismus unmöglich macht (vgl. Jantzen 2004a). Gilt nun die Phänomenologie, so kann die auf Quine begründete Möglichkeit der Erkenntnis nicht gelten, gilt Quine, so kann Husserl nicht gelten und damit der von diesem entlehnte Sinnbegriff als Grundlage der Autopoiesis psychischer und sozialer Systeme.¹³

Der Hauptfehler der zweiten Art und Weise, also der Bündnisübereinkunft, ist es, allen Wissenschaften ein und dieselbe Methode zuzuschreiben und zweitens, „die ganze vielfältige Beschaffenheit des wissenschaftlichen Systems als eine >glatte, gleichförmige Fläche< zu betrachten“ (a.a.O., 121). Sehr wohl jedoch ist es möglich, fremde Ideen auf eigenem Gebiet zu überprüfen, z.B. Freud an den Ideen von Pavlov über die Herausbildung bedingter Reflexe. Dies ist in Verbindung mit Vygotskijs Forderung zu lesen, die Analyse von Theorien vom Standpunkt der Forschung anstelle vom Standpunkt der Kritik zu betreiben, eine Forschung, welche die Ideen des jeweiligen Autors oft weiter zu entwickeln hat, als jener dies selbst getan hat (151). Insofern aber zunächst der relationale Standpunkt der je anderen Theorie eingenommen wird, vermag dies zugleich auch auf Beschränktheiten der eigenen Theorie zu verweisen, so dass Vygotskij in diesem Sinne keine generelle Überlegenheit marxistischer Wissenschaft behauptet, sondern diese in der Figur eines möglichen methodologischen Monismus sieht, den er einerseits in dem Monismus der materialistisch-spinozanischen wie idealistisch-hegelianischen Philosophie spiegelt, also in Anthropologie, Erkenntnistheorie und

¹³ Vgl. Vygotskijs Diskussion des vergleichbaren Gegensatzes von Feuerbach und Husserl bezogen auf den Dualismus von Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften in der Psychologie (a.a.O., 235 ff).

Wissenschaftsphilosophie, andererseits in einer strikt erfahrungswissenschaftlich, am Experiment orientierten Forschungsmethodologie.

Zweitens ist jede Art von *Empirismus* zu vermeiden: „weder mathematische Formeln noch die exakte Apparatur haben vor dem Misserfolg bewahren können, weil das Problem ungenau formuliert war.“ (a.a.O., 131) Daten sind nicht selbstredend, sondern werden immer im Blickwinkel einer Theorie gewonnen. Die Naturwissenschaften ebenso wie die Kulturwissenschaften „schaffen ihre Begriffe prinzipiell unabhängig von der unmittelbaren Erfahrung.“ (135) „Eine Erscheinung deuten heißt folglich, sie nach ihren Spuren und Einflüssen zu rekonstruieren“, d.h. aber von bestimmten Gesetzmäßigkeiten auszugehen, die im Rahmen von Erklärungen und Erklärungsprinzipien gewonnen wurden und sich angewendet an der Wirklichkeit messen lassen müssen und ggf. sich vor dieser blamieren. Das heißt aber, dass jedes Fach sich eine strikte Methodologie, eine Philosophie seiner Apparatur (144) aufzubauen hat, denn mit jeweils anderen Erklärungsprinzipien gewonnene Tatsachen sind verschiedene Tatsachen (148).

Daraus folgt drittens die methodologische Forderung nach *Exaktheit der Sprache*, denn das „Wort, das eine Tatsache bezeichnet, ist gleichzeitig eine Philosophie der Tatsache“ (158). „Ein Fehler im Wort bedeutet einen Fehler im Verstehen“ (162). „Die Wahl des Wortes ist bereits ein methodologischer Prozess“ (173). Dies verlangt aber ein Höchstmaß an Disziplin des Denkens, eine sorgfältige Analyse aller Begriffe und ihrer Wechselbeziehungen, so dass die wissenschaftliche Auffassung der Welt auf einer ebensolchen geistigen Disziplin fußt, „wie die religiöse auf den Klosterregeln“ (168). Insofern stehen Luhmanns Systemtheorie und Specks Anwendung im „System Heilpädagogik“ (a.a.O.) eher im Verhältnis von Klosterregel und religiöser Erzählung, als auf vergleichbarer methodologischer Ebene.

Hinter der Krise steht jedoch der Streit zweier Psychologien, so Vygotskij, d. h. das Problem der Vermittelbarkeit von Sein und Bewusstsein, Ideellem und Materiellem, also einer fundamentalen Unebenheit, einem tiefen Graben im System der Wissenschaften, die eben alles andere sind als eine einzige glatte Oberfläche.

Der hinter der Krise der Psychologie stehende Dualismus ist das Hauptproblem einer allgemeinen Wissenschaft von den psychischen Prozessen, von Vygotskij als „psychologischer Materialismus“ (1985a, 236, 251) konzipiert, das es zu lösen gilt; mit Spinoza gesprochen: eine Frage „von Leben und Tod“ (83) für die Entwicklung der Psychologie und damit auch für die Entwicklung der Pädagogik und der

Behindertenpädagogik. Es gilt den Widerspruch von naturwissenschaftlicher und spiritualistischer Psychologie aufzuheben, beides Resultat einer dualistischen cartesianischen Trennung, die auf dem Gebiet der Psychologie als Wissenschaft besonders in der gänzlich unterentwickelten „Lehre von den Emotionen“ auftritt (Vygotskij 1996; Jantzen 2002).

Natürlich sind die Dualismen von Körperlichem und Geist, von Emotionen und Kognitionen oder von Individuellem und Gesellschaftlichen keineswegs die einzigen, die als tiefe Schluchten die scheinbar glatte Oberfläche der Wissenschaften durchziehen, ich verbleibe jedoch im folgenden im wesentlichen bei ihnen, um allgemeine methodologische Probleme zu diskutieren, die mit der Entwicklung der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft verbunden sind.

Schon jetzt ist zu sehen, das eine solche Wissenschaft nicht gelingen kann, wenn sie die drei Bereiche, die in sie hineinspielen, die biotische, die psychische und die soziale Seite der ganzheitlichen Existenz des Menschen, lediglich als Einheit benennt, ohne ihre Verhältnisse und Übergänge zu untersuchen, so das Projekt „Bio-psycho-soziale Einheit Mensch“ (vgl. als Überblick Brenner 2002), oder aber auf eine der drei Ebenen reduziert, so in Bezug auf die biotische Ebene Ananjew (1974), von welchem ich den Begriff „synthetische Humanwissenschaft“ übernommen habe. Und zum zweiten wird die Bestimmung von Behindertenpädagogik als Humanwissenschaft nur dann gelingen, wenn es auf dieser Basis gelingt, die basalen Kategorien der Pädagogik so neu zu justieren, dass im generellen Zurückweisen von Ausgrenzung und Reduzierung auf Körper oder bloße Natur (dies wäre „Rassismus“ im Sinne der Definition von Foucault 1993) auch der Dualismus von Erklären und Verstehen ebenso eine adäquate Behandlung erfährt wie jene von Freiheit und Zwang, Hilfe und Gewalt u.a.m.

Wie also sind Erklärungsprinzipien anzulegen, die diesen Problemen Rechnung tragen? Auch hier können wir noch ein Stück Vygotskij's Überlegungen folgen, ohne dass sie hier in irgendeiner Weise bereits abgeschlossen wären. Auf jeden Fall stoßen wir auf einige methodologische Probleme, die bei der lediglich naturwissenschaftlichen Debatte um Erklärungsprinzipien, Regularitätsprinzipien bzw. Ideale der Naturordnung im Sinne Toulmins eher unbeachtet bleiben.

3.3 Induktion und Analyse, Erklärungsprinzipien und fundamentale Einheit

In seinem Buch „Denken und Sprechen“ (Vygotskij 2002), kurz nach dem Tode Vygotskij's im Jahre 1934 erschienen, liefert dieser ein interessantes Schema für die

Problematik der Justierung von Begriffen. Begriffe könnte man sich auf dem geodätischen Netz der Längen- und Breitengrade angeordnet denken. Extrem abstrakte Begriffe lägen dann näher am abstrakten Pol (Nordpol), extrem anschauliche am konkreten Pol (Südpol). Begriffe gleichen Abstraktniveaus lägen auf einem Breitengrad.¹⁴ Entsprechend gilt es, bestimmte Prinzipien bei der Justierung von Begriffen zu beachten, um sie im Netz von unterschiedlich abstrakten bzw. anschaulichen Begriffen und Begriffen gleichen Abstraktionsniveaus zu justieren.

Für den Weg von oben nach unten geht Vygotskij dabei von einem methodologischen Monismus aus. Er verwirft die idealistische Position Husserls „in der psychischen Sphäre gibt es [...] keinen Unterschied zwischen Erscheinung und Sein“ (Husserl 1965, 35 zit. nach Vygotskij 1985 a, 236) zugunsten der materialistischen von Feuerbach

„Selbst in Betreff des Denkens hast Du wohl zu unterscheiden zwischen dem Denken des Denkens und dem Denken an sich“ (Feuerbach 1971, 127, zit. nach Vygotskij ebd.)¹⁵.

Gleichzeitig aber hält er gegen jeden Versuch einer deduktiven „Ableitung“ fest:

„Das ganze Problem von allgemeiner Wissenschaft und Einzelwissenschaft auf der einen Seite und der Methodologie sowie der Philosophie auf der anderen Seite ist ein Problem des Maßstabs [...]. Und wenn wir sagen, dass Einzelwissenschaften die Tendenz haben, ihre Grenzen zu überschreiten und um ein allgemeines Maß zu kämpfen, um einen größeren Maßstab, so erlebt die Philosophie die entgegengesetzte Tendenz: Um sich der einzelnen Wissenschaft anzunähern, muss sie ihren Maßstab verkleinern, ihre Leitsätze konkretisieren.“ (249)

Beide Tendenzen führen in gleicher Weise zur Methodologie. Ebenso wie die Einzelwissenschaft den Inhalt ihres Begriffs verliert, wenn er sich von den Tatsachen löst, sein Maßstab zu groß wird, so verliert die Philosophie die Tatsachen, wenn sie ihren Begriffsmaßstab nicht angemessen verkleinert. Sie arbeitet dann mit

¹⁴ Vygotskij verwechselt in Teilen seiner Darstellung Längen- und Breitengrade: „so könnte man als Längengrad eines Begriffs die Stelle bezeichnen, die er zwischen den Polen extrem anschaulichen und extrem abstrakten Denkens über einen Gegenstand einnimmt“ (2002, 359).

¹⁵ Beide Zitate, Feuerbach wie Husserl, sind weder in der zweibändigen deutschen noch in der sechsbändigen englischen Werkausgabe verifiziert. Nach Keiler (1996, 219) ist das Feuerbachzitat zu finden in L. Feuerbach. „Wider den Dualismus von Leib und Seele“ in: ders.: Gesammelte Werke Bd. 10, Berlin: Akademie-Verlag 1971, 127, 125, 125 FN

Wersten ¹⁶ wo Zentimeter erforderlich sind, schießt mit Kanonen auf Spatzen, fällt Urteile über Bechtereve und Pavlov von der Höhe Hegels.

„Benötigt wird eine Methodologie, das heißt ein System vermittelnder, konkreter, dem Maßstab der jeweiligen Wissenschaft angemessener Begriffe.“ (a.a.O. 250).

Bei beiden Bewegungen, der von oben nach unten und der von unten nach oben, hat sich die wissenschaftliche Arbeit streng an der analytischen Methode zu orientieren, die Vygotskij als Methode der Naturwissenschaften strikt von jener der Phänomenologie und der reinen Geisteswissenschaft unterscheidet. Vier Punkte des Unterschieds hebt Vygotskij in Kennzeichnung der analytischen Methode hervor „1. Sie richtet sich auf reale Fakten, und nicht auf „ideale Möglichkeiten“. 2. Sie besetzt nur faktische und keine apodiktische Gültigkeit. 3. Sie ist aposteriorisch. 4. Sie führt zu Verallgemeinerungen, die Grenzen und Grade haben, und nicht zur Wesensschau. Überhaupt entsteht sie aus der Erfahrung, aus der Induktion und nicht aus der Intuition.“ (a.a.O. 235) Induktion selbst aber wird als theoretisch abhängige betrachtet, realisiert sich immer in einer dialektischen Bewegung zwischen Tatsache und Theorie. Die Theorie ist immer von Tatsachen abhängig und die Tatsache theoriebestimmt. Wie aber entwickelt sich die Wissenschaft von der Induktion zur Erklärung und von dieser zum Erklärungsprinzip? Dies geschieht, indem über die Analyse die Induktion negiert wird, das Besondere des Einzelnen vom Allgemeinen abgehoben wird.

Vygotskij entwickelt diesen Gedanken zunächst an der Analyse von Gas in der Physik:

„Was gibt uns das Recht von einem Gas auf alle Gase zu schließen? Offenbar der Umstand, dass wir durch frühere induktive Beobachtungen zu dem Begriff Gas schlechthin gelangt sind und Umfang und Inhalt dieses Begriffes bestimmt haben. Außerdem untersuchen wir das einzelne Gas *nicht an sich*, sondern unter einem besonderen Gesichtspunkt; so untersuchen wir, wie sich in ihm die allgemeinen *Eigenschaften des Gases* realisieren.“ (227; im Orig. hervorgehoben)

Während die Induktion folglich auf die Entwicklung der Begriffe von unten nach oben zielt liegt der Analyse die entgegengesetzte Bewegung von oben nach unten zugrunde.¹⁷ Sie ist der Induktion nicht entgegengesetzt sondern wesensver-

¹⁶ Altes russisches Maß; 1,067 km

¹⁷ Dieser Überlegung entspricht in entwicklungspsychologischer Hinsicht das im Zusammenhang der Hypothese der „Zone der nächsten Entwicklung“ formulierten Gesetz „der entgegengesetzten Entwicklungsrichtung analoger Systeme in höheren und niederen Sphären, das Gesetz der wech-

wandt „Sie ist deren höchste Form und negiert deren Wesen (die Vielzahl)¹⁸. Sie stützt sich auf die Induktion und steuert sie. Sie stellt die Frage. Sie liegt jedem Experiment zugrunde, jedes Experiment ist eine Analyse in Aktion wie jede Analyse ein Experiment in Gedanken ist.“ (227) Das Erkennen des Allgemeinen im Einzelnen kennzeichnet den methodologischen Weg der Herausbildung jedes Erklärungsprinzips, so Vygotskij (a.a.O. 228) am Beispiel der Analyse der Herausbildung von Pavlovs Theorie des bedingten Reflexes. Dabei war entscheidend, dass die Ausdehnbarkeit des Begriffs von vorneherein durch den Aufbau der Untersuchung feststand.

Unter Anwendung dieser soweit skizzierten Methodologie ist es nunmehr notwendig, Begriffe in induktiver wie in analytischer Hinsicht auf der jeweils adäquaten Ebene inhaltlich und begrifflich zu justieren, d.h. von Erklärungen zu Erklärungsprinzipien vorzudringen. Exemplarisch zeigt Vygotskij dies am Beispiel der von Marx (1970, Kap. 1) analysierten „Zelle“ der „bürgerlichen Gesellschaft“, dem Warenwert¹⁹. Vergleichbar dieser Zelle, dieser elementaren Einheit, diesem grundlegenden Erklärungsprinzip, das im Falle der Marxschen Politischen Ökonomie eine Selbstähnlichkeit des Gesellschaftsprozesses auf allen Niveaus seiner Entwicklung hervorbringt, im Sinne der fraktalen Geometrie bzw. der Chaostheorie ein Fraktal bzw. ein „seltsamer Attraktor“ ist, muß auch die Zelle der Psychologie entschlüsselt werden (Vygotskij a.a.O. 233). „Wer die „Zelle“ der Psychologie,

selseitigen Verbundenheit der niederen und höheren Systeme in der Entwicklung“ (2002, 352), bzw. der Verbindung von „rudimentärer Form“ und „idealer Form“ (Vygotskij 1994, 349).

¹⁸ Übersetzt man dies in die Sprache Quines so negiert der theoretische Satz die Vielzahl der Beobachtungssätze, aber nur insoweit und insofern, als er dieser Vielzahl eine theoretische Bestimmung gibt. Dies vermag er aber nur in einem Netz weiterer theoretischer Bestimmungen, die ihrerseits untrennbar mit Beobachtungssätzen verknüpft sind.

¹⁹ Der Warenwert bestimmt sich aus der Doppelform von Gebrauchtwert, also dem Nutzen eines Gutes auf der Basis der in es eingegangenen konkreten Arbeit (Tischler, Schmied usw.) und Wert, der in es eingegangenen abstrakten Arbeit (Arbeit im physikalischen Sinn als energetischer Durchsatz bei Abspaltung von Wärme entsprechend den Gesetzen der Thermodynamik) unter durchschnittlichen gesellschaftlichen Bedingungen. Die Vermittlung von Naturalform und Wertform erscheint in der Warenform als Tauschwert der Ware. Was Vygotskij an dieser Stelle mit der Formulierung „bürgerliche Gesellschaft“ übersieht, ist es, dass das hinter den Rücken der Menschen sich realisierende Wertgesetz (davon handeln die der Analyse des Warenwerts unmittelbar folgenden Abschnitte des „Kapitals“; Marx a.a.O.) durch einen Prozess der „Fetischisierung“ aus dem Bewusstsein der Menschen verschwindet, der Wert als Natureigenschaft der Ware, nicht als gesellschaftliche Bestimmtheit erscheint. Die Dimension des Tauschs ist es also, die hinter den Rücken der Menschen Gesellschaft im Schosse der Gemeinschaft schafft und dies von Anfang an und nicht nur in der bürgerlichen Gesellschaft. Dieser Prozess kann folglich, da das Wertgesetz jeder Gesellschaft zugrunde liegt, zwar gesellschaftlich gestaltet, aber entgegen der Ansicht von Vul-

den Mechanismus einer Reaktion, zu entschlüsseln vermag, der hat den Schlüssel zur gesamten Psychologie gefunden.“ (ebd.) das heißt ein neues Regularitätsprinzip, ein neues Ideal der Naturordnung im Sinne des Paradigmbegriffs von Toulmin. Allerdings ist damit noch in keiner Weise das Problem des Dualismus gelöst, das ich oben angesprochen habe.

Verfolgen wir Vygotskijs Weg bei der Gewinnung eines Erklärungsprinzips in der Psychologie, so finden wir in seinem Spätwerk ein solches in dreifacher Weise herausgearbeitet (vgl. Jantzen 2001a):

Als elementare Einheit des „*Erlebens*“, als Einheit von *Kognition und Emotion* sowie als Einheit der *Wortbedeutung* welche als vermittelnde Einheit, die Zelle des sozialen und individuellen Bewusstseins. Sie ist nicht nur Einheit von Denken und Sprechen sondern auch Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr, Einheit von Kommunikation und Denken (Vygotskij 2002, 52).

4 Elementare Einheiten und das Problem des Dualismus

Vygotskij hat als eines der Hauptprobleme der Entwicklung einer wissenschaftlichen Psychologie das Problem des Dualismus herausgestellt: nicht nur als Dualismus zwischen geisteswissenschaftlicher und naturwissenschaftlicher Methode, zwischen Idealismus und Materialismus, sondern er hat auch, als Ausdruck dieses erkenntnistheoretischen und (im Sinne von Descartes) ontologischen Dualismus, den Dualismus von Emotion und Kognition einer ausführlichen methodologischen Untersuchung unterzogen (Vygotskij 1996). Die Anlage der drei nebeneinander stehenden Definitionen der elementaren Einheit psychischer Prozesse verweist jedoch darauf, dass er diese Untersuchungen nicht bis zum Ende durchführen konnte, dass sie methodologisch sich noch im Stadium eines, auf einen systematisch durchgehaltenen Monismus zielenden Parallelismus befinden (im Sinne einer Spinozas Attributenlehre verpflichteten Zwei-Aspekte-Theorie).

Anders als Descartes, der Wallons (1987) Interpretation folgend mit seiner Emotionstheorie auf ein zwischen Denken und Ausdehnung vermittelndes Drittes zielte (das er allerdings, nach seiner Verdinglichung in der Zirbeldrüse, so Vygotskijs Kritik, 1996, erneut in einen denkenden und einen ausgedehnten Teil aufspaltet) ist sich Vygotskij von Spinoza ausgehend dieser Gefahr bewusst.

Die Verwandlung eines methodologischen Dualismus in einen dem materialistischen Monismus verpflichteten methodologischen Parallelismus muss der erste Schritt sein, um nicht Natur als niedere und Geist als höhere Funktion mechanisch-materialistisch oder spiritualistisch zu trennen. Weder ist der Geist ein Epiphänomen, noch gelangt er durch göttlichen Akt in den beseelten Körper in der Welt.²⁰ Vielmehr entwickelt er sich in der Naturgeschichte und jeweils bezogen auf die Bedingungen in der materiellen Welt in der Genesis des beseelten Körpers. Trotzdem aber bleibt unklar, wie die Übergangsprozesse vom Körper in den Geist, vom Geist in den Körper, vom Körper in die Welt und von der Welt in den Körper zu denken sind: Jener Aspekt also, der in der Theorie autopoietischer Systeme unter dem Terminus „strukturelle Koppelung“ auftaucht.

Bei Spinoza (1989) wird dieser Übergang als „Affekt“ betrachtet. Ein Gegenstand der materiellen Welt affiziert den Körper und damit den Geist, dessen erste Idee der eigene Körper ist. Da der beseelte Körper in seiner Tätigkeit zu beharren sucht (aufgrund des „conatus“, dem Streben aller Dinge in der Welt, in ihrem Sein zu beharren, sowie dem „appetitus“, dem Trieb, der als „cupiditas“, d.i. Begierde, dem Geist selbst bewusst werden kann – beides nur beseelten Körpern eigen), versucht der beseelte Körper, Zustände, die ihm Freude bereiten, wieder herzustellen (durch Handlungen) und empfindet Lust. Andererseits empfindet er Trauer, wenn Gegenstände, die auf ihn einwirken, nicht seiner Tätigkeit entsprechen. Dann empfindet er Affekte, unter denen er leidet (Leidenschaften).

Während bei Spinoza das Moment des Übergangs als Affekt bestimmt ist, der etwas drittes darstellt, was das Attribut der Ausdehnung und das Attribut des Denkens ideell und materiell verbindet, kann Vygotskij sich hieran nicht orientieren, denn dieses hieße von der Höhe Spinozas Urteile über die aktuelle Emotions- und Bewusstseinstheorie zu fällen, d.h. einen Maßstab von Wersten und nicht von Zentimetern zu benutzen. Immerhin aber wird aufgrund der methodologischen Rekonstruktion des Cartesianismus in dem Manuskript „Die Lehre von den Emotionen“ (Vygotskij 1996) deutlich, dass der Sündenfall in der Trennung von einerseits niederen, körperlichen und andererseits höheren, geistigen Emotionen liegt.

Auch hier muß die Dialektik der Entwicklung und des Übergangs zwischen Emotionen, Kognitionen und Welt darauf angelegt sein, dass zwei einander entge-

²⁰ Eine Annahme, die von Geulincx und Malebranche bis Eccles immer wieder in einer im Spiritualismus mündenden Variante des cartesianischen Dualismus bemüht wird.

gengesetzte, reziproke Bewegungen von oben nach unten und von unten nach oben stattfinden. Folglich, so die Schlussfolgerungen in einem der letzten Manuskripte (Vygotskij 2001 c), entwickeln sich die Affekte von unten nach oben durch den Prozess der ontogenetischen Entwicklung, die auf jedem Niveau Ausdruck der Vermittlung des beseelten Körpers mit der physikalischen, der sozialen und der kulturellen Welt ist, und zugleich von oben nach unten, indem die Affekte sozial (interzerebral) in der jeweiligen kulturellen Form im Leben der Gesellschaft wirksam sind (wir könnten hier von Manifestationen des sozialen Sinns sprechen) und über extrazerebrale Vermittlung (welche durch die eigene, äußere Handlung geschieht; vgl. Achutina 2003) dann intrazerebral werden. Diese Argumentation entwickelt Vygotskij in Auseinandersetzung mit Lewins (1967) „Dynamischer Theorie der Schwachsinnigen“ ebenso theoretisch wie empirisch fundiert. Parallel hierzu wird für die körperliche Organisation festgehalten: „Bekanntlich sind die Hirnsysteme, die unmittelbar mit den affektiven Funktionen verbunden sind, besonders eigenartig eingerichtet. Sie öffnen und schließen das Gehirn, sie sind die aller niedrigsten, uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen.“ (2001c, 162).

Insofern gelingt es einerseits, den Cartesianismus methodologisch aufzulösen und zu einer Zwei-Aspekte-Theorie zu gelangen, innerhalb derer dann die emotional-kognitive Einheit die „Zelle“ der psychischen Prozesse ist, andererseits bleibt der Übergang zwischen Körper und Geist noch restlos ungeklärt²¹. Dies verlangt aber zugleich aus der Sicht des sich entwickelnden Kindes, entsprechend Spinozas Affektenlehre, die subjektive Vergesellschaftung konkret zu denken, deren Einheit dann nur die Einheit des Erlebens sein kann, das nun von der subjektiven Seite her das Kind mit der Welt verbindet. Von der objektiven Seite her ist dies die Wortbedeutung als Einheit von Denken und Sprechen, von Verallgemeinerung und Verkehr, von Kommunikation und Denken.

A.N. Leont'ev wird später, hier unmittelbar an Vygotskijs Kategorie des Erlebens ansetzend, die Tätigkeit als Übergangsstruktur zwischen sozialen und psychischen Prozessen herausarbeiten. Ihre innere Seite ist durch die Dialektik von Tätigkeit und Handlung bestimmt, die sich in der Einheit von Ziel und Motiv vermit-

²¹ Als Übergangsmechanismus favorisiert Vygotskij Uchtomskijs Theorie der Dominante, also eine erste Theorie funktioneller Systeme, welche den Übergang von körperlichem Bedarf in psychische Bedürfnisse behandelt (vgl. zum Mechanismus der Dominante Jantzen 1990, 49 ff, zum Stellenwert dieses Prinzips in Vygotskijs Theorie Jantzen 2004b)

teln, bzw. wird durch das Verhältnis von Sinn und Bedeutungen ausgedrückt (vgl. Jantzen 2003).

Ist damit jedoch Vygotskijs Unternehmen gescheitert, insofern er für die Psychologie drei „Zellen“, drei elementare Einheiten der psychischen Prozesse formuliert: objektiv die *emotional-kognitive Einheit*, subjektiv das *Erleben* und sozial die *Wortbedeutung* (als Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr; z.B. in der Form des wissenschaftlichen Begriffs)? Keineswegs – und es zeugt von Vygotskijs tiefem methodologischen Bewusstsein, dass diese drei Formulierungen nebeneinander stehen: Auf der Ebene der Psychologie (und der dazu parallel zu klärenden Ebene der Neuropsychologie, deren entscheidender Vorläufer Vygotskij ist; vgl. Achutina 2002) ist die kognitiv-emotionale Einheit die „Zelle“ des psychologischen Materialismus, auf der Ebene einer materialistischen Hermeneutik, einer materialistischen Theorie des Verstehens, die beim Übergang vom Erklären zum Verstehen später von Lurija (1993) als „Romantische Wissenschaft“ skizziert wird und von uns selbst im Bereich einer rehistorisierenden Diagnostik weiterentwickelt wurde (Jantzen/Lanwer-Koppelin 1996, Jantzen 2005) ist das Erleben (bzw. der „persönliche Sinn“ in der Terminologie von A.N. Leont’ev, 1979) die fundamentale Einheit, die ihrerseits einzubetten ist in eine materialistische Theorie des Ideellen (Il’enkov 1994, 2003). Und auf der Ebene des soziologischen Materialismus ist die Wortbedeutung, als vermittelnde Einheit von Verallgemeinerung und Verkehr eine elementare Einheit, welche den Prozess der subjektiven Vergesellschaftung als Einheit von Aneignung und Entfremdung, Wissen und Ideologie sehr wohl zu begründen vermag (vgl. so A.A. Leont’ev, 1982, bezogen auf die Psychologie des sprachlichen Verkehrs).

Oberhalb der damit angesprochenen Bereiche des biologischen, des psychologischen und des soziologischen Materialismus gibt es jedoch Querschnittswissenschaften innerhalb derer die Einheit von historischem und dialektischen Materialismus unter analytisch-induktivem Aufgreifen der bisher behandelten Ebenen zu denken ist. Solche Querschnittswissenschaften sind die Anthropologie, bzw. ihr auf die kindliche Entwicklung bezogener Teil, die „Pädologie“ und insbesondere die Pädagogik und die Behindertenpädagogik. Und genau hierzu leistet Vygotskijs Werk einen weiteren methodologischen Beitrag, ohne dass damit die Übergänge zwischen den parallelistisch skizzierten Wissenschaftsbereichen und ihren notwendigen allgemeinen Erklärungsprinzipien bereits gedacht werden können. Auf jeden Fall ist mit der bisherigen Betrachtung erreicht, dass Wissenschaft nicht als glatte Oberfläche behandelt werden darf und in ihren Teilgebieten (Biologie, Psycholo-

gie, Soziologie) durch tiefe Schluchten getrennt ist (ähnlich auch Poppers Theorie der drei Welten: physikalisch, subjektiver Geist, objektiver Geist, vgl. Popper und Eccles 1985).²²

5 Was ist die „elementare Einheit“ der Behindertenpädagogik?

Wesentliche Bestimmungsmomente hierzu entwickelt Vygotskij (1993a) in einem methodologischen Manuskript aus dem Jahre 1931 zum Thema „Entwicklungsdiagnostik und die pädologische Klinik schwieriger Kinder“. Aus seiner Sicht ist die Diagnose der Schlüssel zur pädagogischen Arbeit mit behinderten und gestörten Kindern. Dieser Aufgabe wird sie aber nur gerecht, wenn sie das behinderte oder gestörte Kind nicht in Termini eines Defektes verdinglicht. In diesem Artikel wird die Grundeinsicht entwickelt, dass bezogen auf gestörte und behinderte Kinder, die Abweichungen und Mängel in der Intelligenz und im Charakter in der Regel mit sekundären Komplikationen verbunden sind.

„Symptome können nicht, ohne Verbindungen, aus Defekten abgeleitet werden so wie eine Münze aus einer Geldbörse, in der sie sich befindet, entnommen werden kann“ ... „Der entscheidende Punkt ist es, dass die Verbindung zwischen den zahlreichen Symptomen und ihren genetischen, funktionalen und strukturalen Verbindungen nicht in einer stereotypen Weise durch Matrizen hervorgebracht wird“ (255).

Vielmehr sind Primärsymptome von sekundären und tertiären Symptomen zu unterscheiden. Primärsymptome sind aufs Engste mit der Pathologie verbunden und bilden den *Kern der Retardation*. Sie sind am wenigsten veränderbar. Hingegen sind die über ihnen aufbauenden sekundären und tertiären Schichten der Komplikation sehr wohl beeinflussbar, so bezogen auf die Genesis von geistiger Behinderung. Durch den Defekt und seine unmittelbaren primären Folgen (Kern der Retardation) gerät das Kind in eine andere soziale Entwicklungssituation, die im Wesentlichen durch soziale Isolation gekennzeichnet ist. Wird diese behoben, so ist geistige Unterentwicklung nicht die zwangsläufige Folge von geistiger Behinderung (256), wobei wir *geistige Behinderung* als Prozess der Entwicklung (der rudimentären Form) von unten nach oben (an anderer Stelle spricht Vygotskij von spontaner Entwicklung, 2002), *geistige Unterentwicklung* als analoges, reziproken

²² Mein eigener Vorschlag zielt darauf, von den unterschiedlichen Zeitdimensionen in den unterschiedlichen Existenzformen der Materie auszugehen (vgl. Jantzen 1987, 80f.) und diese Zeitprozesse zugleich als Voraussetzungen der Vermittlung zu betrachten – strukturelle Koppelung ist immer zeitliche Koppelung, also Generierung von gemeinsamer Zeit und von Resonanz. Zu entsprechenden Annahmen für eine Theorie der Emotionen vgl. Jantzen 1987, Kap 6.3.4; 1990, Kap.7.4.; 1994, insb. Kap. 6; sowie Jantzen 1999.

Prozess der Entwicklung der idealen Form von oben nach unten zu betrachten haben.

Da nicht nur der Intellekt sondern in gleicher Weise der Affekt und letztlich die Gesamtheit der psychischen Systeme sich auf diese Weise entwickelt, ist es zugleich verständlich, dass bei Nichtbeheben der sozialen Isolation es zu tertiären Symptomen kommt, die als Reaktion auf diese Isolation entwickelt werden. Neuropsychologisch unterstreicht Vygotskij diese Argumentation in seiner letzten Arbeit „Die Psychologie und die Lehre von der Lokalisation psychischer Funktionen“ (1985b), insofern Schädigungen des heranwachsenden Gehirns am meisten die nächst höheren funktionellen Systeme beeinflussen, mit denen die Schädigung zusammen den Kern der Retardation bildet, wobei die folgenden höheren Systeme zunehmend der Beeinflussung offen sind.

Die bedeutet aber, das *Kollektiv* und *Kooperation* der *primäre Faktor der Rehabilitation* sind, dass der Gestaltung der *Zone der nächsten Entwicklung* besondere Bedeutung zukommt. Da es aber die Emotionen sind, die als „die aller niedrigsten, uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen“ (Vygotskij 2001 c, 162), das Gehirn öffnen und schließen, bedarf das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ mit den von Vygotskij selbst erarbeiteten Instrumenten einer weiteren Spezifizierung.

Ich selbst habe dies unter Heranziehung der Kategorien Dialog, Kommunikation und Kooperation versucht, die ihrerseits Kern des Prozesses wären, der als fundamentale Einheit behindertenpädagogischer Arbeit zu gelten hätten (vgl. Jantzen 1990, Kap. 10; 1994; 2001b)

6 Schlussbemerkungen

Ich habe zu zeigen versucht, dass die Entwicklung der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft auf äußerst komplexe Probleme stößt. Querliegend zum System der Wissenschaften hat sie nicht nur Probleme der Bestimmung elementarer Einheiten, also axiomatischer Erklärungsprinzipien, „Ideale der Naturordnung“ in den sie fundierenden Disziplinen zu bewältigen, sie muss darüber hinaus Erklärungsprinzipien entwickeln, die über die Trennung der biotischen, der psychischen und sozialen Ebene der menschlichen Existenz und ihre bloß additive Zusammenfassung in Formeln wie „der Mensch als bio-psycho-soziale Einheit“ hinausreichen und dabei zugleich bestimmten Gesetzmäßigkeiten in der wechsel-

seitigen Abhängigkeit der verschiedenen Ebenen Rechnung zu tragen, die A.N. Leont'ev (1979, Kap. 6) einmal wie folgt benennt: Wir haben davon auszugehen, dass die biotische, die psychische und soziale Ebene nicht in einfachen Wechselbeziehungen stehen, sondern die je niedrigere Ebene die Voraussetzung der je höheren Ebene ist, diese jedoch auf die niedrigere Ebene zurückwirkt und sie bestimmt. Dabei wird der Einfluss der höheren Ebenen im Verlauf der Ontogenese größer und zudem verläuft der Prozess als spiralförmige Entwicklung.

Ich habe in meiner Argumentation insbesondere Vygotskij bemüht, um methodologische Probleme für die Entwicklung der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft aufzuzeigen. Es ist von erheblichem Interesse, dass seine Überlegungen sich an vielen Punkten in Übereinstimmung mit denen der analytischen Philosophie befinden. Was ihn für uns besonders interessant macht, ist es, dass er seine Überlegungen in Gebieten entwickelt hat, die – im Vergleich zur Paradigma-Debatte in der analytischen Philosophie – unserem Fach sehr viel näher stehen, dass er gleichzeitig methodologische Überlegungen in den Bereichen der biologischen, der psychologischen und der sozialen Wissenschaften entwickelt hat und dass er zudem wesentliche und grundlegende Konzepte für jede künftige Pädagogik herausgearbeitet hat.

Auch wenn im Fach Behindertenpädagogik nach wie vor methodologische Überlegungen in jeder Beziehung unterentwickelt sind, sollten meine Ausführungen nicht nur anregen, sich intensiver mit Methodologie zu beschäftigen, sondern auch Grundfragen des Faches ernster zu nehmen und systematisch zu bearbeiten. In dieser Beziehung steht die Behindertenpädagogik in der Tat vor einer Frage „auf Leben und Tod“, wenn sie sich im universitären Raum weiter behaupten und auch zu Zeiten von Globalisierung und Deregulierung ihr humanistisches Potential entfalten will.

Theorieentwicklung von oben nach unten und verändernde Praxis von unten nach oben sind aufeinander angewiesen: Nur gemeinsam – und in einer Form der Diskussion, die im Medium von wechselseitiger Anerkennung nicht den Inhalten widerspricht, die das Fach zu vertreten hat – werden wir als Theorie und Praxis behindertenpädagogischen Handelns eine Zukunft haben.

Literatur

- Akhutina, Tatjana: Foundations of neuropsychology. In: Robbins, Dorothy (Ed.): Voices within Vygotsky's non-classical psychology: Past, present, future. New York (Nova Science) 2002, 27-44.
- Achutina, T.V.: Kulturhistorische und naturwissenschaftliche Grundlagen der Neuropsychologie. Behindertenpädagogik 43, (2004) 4, 339-351.

- Adorno, T.W.: Eingriffe. Neun kritische Modelle. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1966.
- Ananjew, B.G.: Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin (DvDW) 1974.
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Hannover (Schroedel) 1970.
- Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Empfehlung vom 12./13. 10. 1973. Bonn (Bundesdruckerei) 1973.
- Bleidick, U.: Metatheoretische Überlegungen zum Begriff der Behinderung. Zeitschrift für Heilpädagogik, 27 (1976) 7, 408-415.
- Brenner, H.P.: Der biopsychosoziale Ansatz in der Persönlichkeitstheorie. Köln (PRV-Nachfolger) 2002.
- Fleck, L.: Erfahrung und Tatsache. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1980.
- Foucault, M.: Leben machen und sterben lassen: Die Geburt des Rassismus. In: Reinfeldt, S.; Schwarz, R., Foucault, M. (Hrsg.): Bio-Macht. Biopolitische Konzeptionen der Neuen Rechten. Duisburg (DISS) 1993. 27-52.
- Hahn, M.: Was ist uns Forschung wert? Editorial. Geistige Behinderung, 33 (1995) 4, 273-274.
- Hillenbrand, C.: Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 50 (1999) 5, 240-246.
- Il'enkov, E.V.: Dialektik des Ideellen. Münster (LIT) 1994.
- Il'enkov, E.V.: Ideelles. In: Jantzen, W.; Siebert, B. (Hrsg.): „Ein Diamant schleift den anderen“ - Evald Vasilevič Il'enkov und die Tätigkeitstheorie. Berlin (Lehmanns) 2003, 1-19.
- Jantzen, W.: Die Entwicklung des Begriffs Imbezillität als Beispiel des gesellschaftlichen Umgangs mit Minderheiten. Unveröff. Manuskript (85 S.). Bremen 1980.
- Jantzen, W.: Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München (DJI) 1982.
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim (Beltz) 1987.
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim (Beltz) 1990.
- Jantzen, W.: Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Marburg (BdWi) 1994.
- Jantzen, W.: Transempirische Räume - Sinn und Bedeutung in Lebenszusammenhängen. In: Fischbeck, J. (Hrsg.): Wahrnehmung des Lebens. Neukirchen-Vluyn (Neukirchener Verlag) 1999, 123-144.
- 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 (a)
- Jantzen, W.: Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Rödler, P. et al. (Hrsg.): Es gibt keinen Rest! Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 2001, 102-126 (b)
- Jantzen, W.: The Spinozist programme for psychology. An attempt to reconstruct Vygotsky's methodology of psychological materialism in view of his theories of emotion's. In: Robbins, Dorothy; Stetsenko, Anna (Ed.): Voices within Vygotsky's Non-Classical Psychology: Past Present, Future. New York (Nova Science) 2002, 101-112.
- Jantzen, W.: A.N. Leont'ev und das Problem der Raumzeit in den psychischen Prozessen. Eine methodologische Rekonstruktion. In: Jantzen, W.; Siebert, B. (Hrsg.): „Ein Diamant schleift den anderen“ - Evald Vasilevič Il'enkov und die Tätigkeitstheorie. Berlin (Lehmanns) 2003, 400-462.
- 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 vom Behinderung. Bad Heilbrunn (Klinkhardt) 2004, 49-77.
- Jantzen, W.: Die Dominante und das Problem der „niederen psychischen Funktionen“ im Werk von Vygotskij. Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 11 (2004) 1,2, 62-79.
- Jantzen, W.: „Es kommt darauf an sich zu verändern...“ - Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen (Psychosozial) 2005.
- Jantzen, W.; Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.): Diagnostik als Rehistorisierung. Methodologie und Praxis einer verstehenden Diagnostik am Beispiel schwer behinderter Menschen. Berlin (Ed. Marhold) 1996.

- Keiler, P.: Feuerbachische Elemente im Spätwerk Wygotskis. In: Lompscher, J. (Hrsg.): *Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht.* (=Internationale Studien zur Tätigkeitstheorie 4/1). Marburg (BdWi-Verlag) 1996, 207-223.
- Kuhn, T. S.: *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen.* Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1967.
- Leont'ev, A.A.: *Psychologie des sprachlichen Verkehrs.* Weinheim (Beltz) 1982.
- Leont'ev, A.N.: *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit.* Berlin (Volk und Wissen) 1979.
- Lewin, K.: *Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen.* Weinert, F. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie.* Köln (Kiepenheuer & Witsch) 1967, 390-411.
- Luhmann, N.: *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie.* Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1984.
- Lurija, A.R.: *Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbereich von Seele und Gehirn.* Reinbek (Rowohlt) 1993.
- Marx, K.: *Das Kapital.* Bd. 1. MEW Bd. 23. Berlin/DDR (Dietz) 1970.
- Maturana, H.; Varela, F.: *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens.* München (Scherz) 1987.
- Moravia, S.: *Beobachtende Vernunft. Philosophie und Anthropologie im Zeitalter der Aufklärung.* Frankfurt/M. (S. Fischer) 1989.
- Popper, C.; Eccles, J.: *Das Ich und sein Gehirn.* München (Piper) 1985, 5. Aufl.
- Quine, W.V.: *Unterwegs zur Wahrheit.* Paderborn (Schöningh) 1995.
- Speck, O.: *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung.* München (Reinhardt) 1987; 2003, 5. Aufl.
- Spinoza, B.: *Die Ethik.* Hamburg (Meiner) 1989.
- Toulmin, S.: *Ist die Unterscheidung zwischen Normalwissenschaft und revolutionärer Wissenschaft stichhaltig?* In: Lakatos, I.; Musgrave, A. (Hrsg.): *Kritik und Erkenntnisfortschritt.* Braunschweig (Vieweg) 1974, 39-48.
- Toulmin, S.: *Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft.* Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1981.
- Toulmin, S.: *Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne.* Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1994.
- Vygotskij, L.S.: *Zur Psychologie und Pädagogik kindlicher Defektivität.* *Die Sonderschule*, 20 (1975) 2, 65-72.
- Vygotskij, L.S.: *Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung.* In: *Wygotski, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 1.* Köln (Pahl-Rugenstein) 1985, 57-278 (a)
- Vygotskij, L.S.: *Die Psychologie und die Lehre von der Lokalisation psychischer Funktionen.* In: *Wygotski, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 1.* Köln (Pahl-Rugenstein) 1985, 353-362 (b)
- Vygotsky, L.S.: *The fundamentals of defectology.* *Collected works.* Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993.
- Vygotskij, L.S.: *The diagnostics of development and the pedagogical clinic for difficult children.* In: *Vygotsky, L.S.: The Fundamentals of Defectology. Collected works.* Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993, 241-291 (a)
- Vygotskij, L.S.: *The problem of the environment.* In: van der Veer, R.; Valsiner, J. (Ed.): *The Vygotsky Reader.* Oxford (Blackwell) 1994, 338-354.
- Vygotskij, L.S.: *Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung.* Münster (LIT-Verlag) 1996.
- Vygotskij, L.S.: *Defekt und Kompensation.* In: Jantzen, W. (Hrsg.): *Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik.* Neuwied, Berlin (Luchterhand) 2001, 88-108 (a)
- Vygotskij, L.S.: *Zur Frage kompensatorischer Prozesse in der Entwicklung des geistig behinderten Kindes.* In: Jantzen, W. (Hrsg.): *Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik.* Neuwied, Berlin (Luchterhand) 2001, 109-134 (b)
- 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 (c)
- Vygotskij, L.S.: *Denken und Sprechen.* Weinheim (Beltz) 2002.
- Wallon, H.: *Die Psychologie des Descartes.* *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie*, 7 (1987) 157-171.