

***Kulturhistorische Ansätze- Wegbereiter zur  
Veränderung des Bildes auf den „Menschen mit  
Behinderung“ und eine Voraussetzung für die  
Entwicklung eines Zusammenlebens ohne  
Ausschluss***

**Belegarbeit zum Modul 10: Pädagogische Wurzeln der Inklusion**

**Verfasserin: Maria Wanitzek**



## Inhaltsverzeichnis

<b>Inhaltsverzeichnis .....</b>	<b>3</b>
<b>1 Historischer Kontext der Kulturhistorischen Schule.....</b>	<b>5</b>
1.1 Kulturhistorische Schule .....	5
1.2 Wurzeln des kulturhistorischen Gedankengutes .....	5
1.3 Menschenbild bei Marx und Engels .....	6
1.4 Zusammenfassung .....	10
1.5 Die Oktoberrevolution-neue Wege eröffnen sich	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
1.5.1 Vorgeschichte .....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
1.5.2 Die Revolutionäre.....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
1.6 Oktoberrevolution 1917.....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
1.7 Ergebnisse der Revolution.....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
1.8 Zusammenfassung .....	<b>Fehler! Textmarke nicht definiert.</b>
<b>2 Etablierung der Kulturhistorische Schule durch revolutionäre Veränderungen .....</b>	<b>11</b>
2.1 Die revolutionären Neuerungen aus Sicht eines Gründungsmitgliedes der Kulturhistorischen Schule Alexander R. Lurija .....	11
2.2 Umgestaltungsprozesse nach der Revolution .....	12
2.3 Gründung der Kulturhistorischen Schule .....	12
2.4 Menschenbild der Kulturhistorischen Schule.....	13
2.5 Ziele und Inhalte der Kulturhistorischen Schule .....	15
2.6 Zusammenfassung .....	16
<b>3 Fachbereich der Defektologie.....</b>	<b>18</b>
3.1 Vorrevolutionäres Verständnis von Defektologie .....	18
3.2 Die Defektologie im kulturhistorischen Kontext .....	18
3.3 Zusammenfassung .....	19
<b>4 Historisch – kultureller Blickwinkel auf die soziale Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung.....</b>	<b>20</b>
4.1 Historischer Blickwinkel .....	20
4.2 Kultureller Blickwinkel .....	20
4.3 Zusammenfassung .....	21
<b>5 Kulturhistorische Ansätze ein möglicher Wegbereiter zur Veränderung des Bildes auf den Menschen als Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft .....</b>	<b>22</b>

---

5.1	Inklusive Wurzeln der Kulturhistorischen Schule.....	22
5.2	Pädagogisch inklusive Herangehensweise .....	23
5.2.1	Erkennen des kindlichen Potentials.....	23
5.2.2	Umgehungswege .....	24
5.2.3	Das heterogen zusammengesetzte Kinderkollektiv.....	25
5.3	Zusammenfassung .....	27
<b>Anhang A: Kurzbiographien der drei Begründer der Kulturhistorischen Schule.....</b>		<b>29</b>
<b>Literaturverzeichnis .....</b>		<b>33</b>

# 1 Historischer Kontext der Kulturhistorischen Schule

## 1.1 Kulturhistorische Schule

Die drei Begründer, des sogenannten „Dreigespanns“, der Kulturhistorischen Schule der russischen Psychologie waren Lew Semjonowitsch Wygotski (1896-1934), Alexej Nikolajewitsch Leontjew (1903- 1979), Alexander Romanowitsch Lurija (1902-1977). Die Kurzbiographien der drei Gründungsmitglieder liegen dem Anhang A bei. Im Folgenden soll geklärt werden, wie die Kulturhistorische Schule entstanden ist und welche Inhalte als auch Ziele diese verfolgte.

## 1.2 Wurzeln des kulturhistorischen Gedankengutes

Die Wurzeln der Kulturhistorischen Schule liegen im marxistischen Gedankengut. Der Marxismus entstand im 19. Jahrhundert im Zeitalter der Industrialisierung.<sup>1</sup> Durch die Industrialisierung kam es zu wirtschaftlichen, technischen sowie medizinischen Fortschritten. Die Weiterentwicklung im medizinischen Bereich führte zu einem großen Wachstum der Bevölkerung. Von der starken Bevölkerungszunahme profitierten wiederum die großen Industrieunternehmen, die durch die Vielzahl der Arbeiter eine sehr hohe Güterproduktion erzielten. Die Arbeiter wurden verpflichtet unter extrem unmenschlichen Bedingungen ihre Tätigkeit zu verrichten und erhielten dabei keinerlei Rechte. Sie mussten trotz langer, harter Arbeit, in kaum belüfteten oder tageslichtdurchfluteten Fabriken, viel zu niedrige Löhne akzeptieren. Hinzu kam, dass die Angestellten eine ständige Angst begleitete, jederzeit entlassen werden zu können und somit ihre Existenz von den Unternehmen abhing. Die Hauptleidtragenden der Industrialisierung waren die Kinder. Sie wurden wie Erwachsene behandelt und wurden durch ihre Größe hauptsächlich in den Bergwerken eingesetzt. Auch die Kinder hatten einen Arbeitstag von zwölf Stunden. Sie erhielten kaum die Möglichkeit Schulen zu besuchen. Ebenso mussten auch die Frauen, neben der Versorgung von Familie sowie Haushalt, sehr schwere Tätigkeiten verrichten. In Folge der Ausbeutung der Arbeiterklassen, dem so-

---

<sup>1</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 688 (Band2)

genannten Proletariat, nahm die Verelendung und Verarmung der Menschen drastisch zu.<sup>2</sup> Die industrielle Großproduktion hatte zu Folge, dass die Unternehmensbesitzer, die sogenannten Kapitalisten, immer reicher worden, ohne aber ihre Arbeiter an diesem Wohlstand teilhaben zulassen. Auf Grundlage dieser kapitalistischen Produktionsverhältnisse (Eigentumsverhältnisse) entstand ein großer Widerspruch zwischen armen und reichen Gesellschaftsschichten. Diese Ausgangslage führte zum Klassenkampf zwischen Bourgeoisie und Proletariat.<sup>3</sup> Die beiden Philosophen sowie Gesellschaftstheoretiker Karl Marx (1818-1883) und sein Freund Friedrich Engels (1820-1895) setzten sich zur damaligen Zeit intensiv mit den Lebensbedingungen der ausgebeuteten Arbeiter auseinander. Gemeinsam entwickelten sie die wissenschaftliche Weltanschauung der Arbeiterklasse.<sup>4</sup> Marx und Engels verfassten gemeinsam das kommunistische Manifest. In diesem revolutionären Dokument wurde dargelegt, mit welcher Strategie und Taktik der Kampf für die Befreiung der Arbeiter von kapitalistischer Unterdrückung zu führen ist.<sup>5</sup> Denn für Marx und Engels ist das Proletariat die revolutionäre Klasse in der Geschichte, die die kapitalistische Gesellschaftsordnung und damit die Ausbeutung des Menschen beseitigen kann, wodurch der Weg einer kommunistischen Gesellschaftsformation bereitet wird, in der die Klassenschranken für immer aufgehoben sind.<sup>6</sup> Detaillierte Inhalte zum Kommunistischen Manifest stellt die Digitale Bibliothek der ausgewählten Schriften von Marx und Engels bereit.

### 1.3 Menschenbild bei Marx und Engels

Marx und Engels entwickelten für den Klassenkampf des Proletariats eine Theorie, welche die Gesetzmäßigkeiten der gesellschaftlichen Entwicklung aufdeckte, die Herangehensweise zur Befreiung der Arbeiterklasse bestimmte und ihren Auftrag als Wegbereiter des Kommunismus erklärte.<sup>7</sup> Marx und Engels setzten sich bei der Begründung ihrer Theorie kritisch mit der klassischen deutschen Philosophie in Gestalt der Dialektik von

---

<sup>2</sup> Vgl. <http://geschichte-wissen.de/zeitgeschichte/77-russische-revolution-und-kommunismus/137-der-kommunismus-marxismus.html> [31.1.2012]

<sup>3</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 688 (Band 2)

<sup>4</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 688 (Band 2)

<sup>5</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 326

<sup>6</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 48

<sup>7</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 326

Friedrich Hegel sowie mit dem Materialismus Ludwig Feuerbachs auseinander.<sup>8</sup> Der historische als auch dialektische Materialismus bildet die Grundelemente ihrer Theorie, die einander wechselseitig durchdringen und eine untrennbare Einheit bilden.<sup>9</sup> Weiterführende Literatur zu Friedrich Hegel als auch zu Ludwig Feuerbach stellen die Werke, „Die Entstehung der marxistischen Philosophie“ von Oisermann sowie die digitale Bibliothek der ausgewählten Schriften von Marx und Engels, bereit. Im Folgenden wird der historische und dialektische Materialismus näher erläutert.

Für Marx und Engels besitzt die Materie größere Bedeutung als der Geist. Sie entwickelten aus dieser Grundannahme den historischen Materialismus.<sup>10</sup> Der historische Materialismus geht davon aus, dass die materiellen Lebensbedingungen in einer Gesellschaft das Denken als auch das Bewusstsein der Menschen bestimmen und somit für die Entwicklung der Geschichte ausschlaggebend sind.<sup>11</sup>

Der Mensch hat verschiedene Grundbedürfnisse dazu zählen u.a. die Ernährung, das Trinken, die Kleidung sowie die Unterkunft. Um die Grundbedürfnisse zu befriedigen und sicherzustellen fertigt jede menschliche Gemeinschaft, seien es die Neandertaler, die Ägypter, die Germanen oder die modernen Menschen, Gegenstände an.<sup>12</sup> Zum Beispiel diente die Herstellung von Waffen, wie Pfeil und Bogen, Messer oder Speer, der Jagd, um sich zum einem Nahrung zu besorgen und zum anderen Kleidung anzufertigen.<sup>13</sup> Um die Dinge herstellen zu können, die der Mensch zur Befriedigung der Bedürfnisse benötigt, muss er in die Natur eingreifen.<sup>14</sup> Für Marx und Engels ist die materielle Produktion, also das Produzieren der Mittel zum Leben, der erste geschichtliche Akt.<sup>15</sup> Die Produktion ist ausschlaggebend für die Existenz der Menschen. Durch die Produktion materieller Gegenstände eignet sich der Mensch die Natur an und wirkt auf diese ein. Gleichzeitig beeinflussen sich aber auch die Menschen innerhalb des Produktionsprozesses und schaffen somit gesellschaftliche Verhältnisse, innerhalb derer sie leben und arbeiten.<sup>16</sup>

---

<sup>8</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 689 (Band2)

<sup>9</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 121

<sup>10</sup> Vgl. Gudemann W-E. 1990, S. 553

<sup>11</sup> Vgl. Suchodolski B. 1971, S. 155

<sup>12</sup> Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=Uv2ngi5fDLU> [4.2.2012]

<sup>13</sup> Vgl. Haerberlin U. 1994, S. 47

<sup>14</sup> Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=Uv2ngi5fDLU> [4.2.2012]

<sup>15</sup> Vgl. <http://www.youtube.com/watch?v=Y5YkZtFRBTI&NR=1&feature=endscreen> [8.2.2012]

<sup>16</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 426

In der Produktion wirken die Menschen nicht allein auf die Natur ein, sie müssen zueinander in bestimmte Beziehungen treten, um gemeinsam zu produzieren. Die Menschen produzieren nur, indem sie auf eine bestimmte Weise zusammenwirken und ihre Tätigkeit gegeneinander austauschen<sup>17</sup>.

Die materielle Produktion und ihre Entwicklung bilden die Grundlage für das gesamte Leben der Gesellschaft, sie bestimmt den Charakter der ökonomischen Gesellschaftsformation. Aus dem Produktionsprozess ergeben sich die Arbeitsteilung sowie die Verteilung des Besitzes an Privateigentum. Daraus resultierend entsteht eine Gliederung der Gesellschaft in unterschiedlich soziale Klassen, wodurch gesellschaftliche Weltanschauungen, Wertvorstellungen oder Einstellungen geprägt werden.<sup>18</sup> „Für Marx und Engels bedingt die Produktionsweise des materiellen Lebens den sozialen, politischen und geistigen Prozess überhaupt“<sup>19</sup>. Die Kultur ist das Produkt ihres materiellen Bodens. Sie sehen also die Kräfte der Geschichte im gesellschaftlichen Sein, welches das Bewusstsein bestimmt.<sup>20</sup>

Im Laufe der Geschichte menschlicher Gesellschaften gab es immer wieder Fortschritte in der Entwicklung von Methoden zur Güterproduktion, die die Bedürfnisse der Menschen befriedigen sollten. Entscheidend war hierbei jedoch, wie das Eigentum an den einzelnen Produktionsmitteln (persönliches Hab und Gut) verteilt war. Denn gerade an dieser Schnittstelle der Produktionsverhältnisse (Besitzverteilung) war entscheidend, welche vorhandenen Klassen die Herrschenden waren und welche, unterdrückt sowie ausgebeutet wurden<sup>21</sup>.

Aus diesem Kontext heraus, entwickelte Marx folgendes Bild der Menschheitsgeschichte: In der Frühzeit gab es eine klassenlose Gesellschaft (Urgesellschaft), in der die Mittel zum Leben gemeinsam produziert sowie gleich verteilt wurden.<sup>22</sup> Eine zunehmende Arbeitsteilung innerhalb des gemeinschaftlichen Zusammenlebens führte zur Aufteilung von geistiger und körperlicher Tätigkeit. Folglich entstanden obere Klassen, die von der Arbeit der unteren Schichten lebten, da sie das Eigentum an Produktionsmitteln (wie Grund und Boden, Fabriken und Maschinen) inne hatten, welches die Grundlage für ihre Herrschaft bildete. Aufgrund der ungleichen Verteilung des Reichtums haben sich,

---

<sup>17</sup> MEW. 6, 407 in Kosing A. 1985, S. 428

<sup>18</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 429

<sup>19</sup> Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 233 (Band1)

<sup>20</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 233 (Band1)

<sup>21</sup> <http://www.linksimdialog.de/Texte/MarxistischeTheorie.pdf> [31.1.2012]

<sup>22</sup> Vgl. <http://partelehrjahr.dkp-lsa.de/html/urgesellschaft.html> [1.2.2012]



nach Auffassung von Karl Marx, im Laufe der Geschichte durch Klassenkämpfe verschiedene Gesellschaftsformationen etabliert.<sup>23</sup>

Bereits in der Antike zeugte die Macht der Sklavenhalter Gegenkräfte an denen sie zerbrach. Auf der nächsten Stufe der Fürsteherrschaft erzwingt der Gegensatz von Adel und Untertanen eine neue Gesellschaftsform, nämlich die Herrschaft der des Besitzbürgertums, der Bourgeoisie. Der Kapitalismus wiederum provoziert den Klassenkampf mit der Arbeiterschaft, dem Proletariat. Ihm so Marx, gehört die Zukunft<sup>24</sup>.

Die revolutionäre Umwandlung einer Gesellschaftsform in eine andere vollzieht sich stets dann, wenn der Stand der Produktivkräfte (einerseits der Mensch mit seinen Fähigkeiten und andererseits die Gesamtheit der Arbeitsmittel sowie Gegenstände, mit denen der Mensch produktive Leistungen vollbringt) in einen Widerspruch zu den bestehenden Produktionsverhältnissen (Eigentumsverhältnissen) gerät. Für Marx und Engels bewegt sich die Welt in Widersprüchen. Der Kernpunkt der Dialektik bei Marx und Engels liegt in dem Widerspruch zwischen den Produktivkräften und den Produktionsverhältnissen, die der Ursprung aller Konflikte der Geschichte sind.<sup>25</sup> Nach Auffassung von Marx ist das Privateigentum an Produktionsmittel die Ursache der Entstehung feindlicher Klassen. Es wird dadurch gekennzeichnet, „dass eine gesellschaftliche Minderheit, die sogenannte Ausbeuterklasse, die Mehrheit der Bevölkerung, nämlich die werktätigen Menschen, ausbeutet“<sup>26</sup>. Aufgrund der eingeschränkten Kapazität der Belegarbeit konnten nur sehr grob die Ideen und Ansätze der Marxisten angerissen werden. Weiterführende Literatur zu ökonomisch-philosophischen Gedanken oder der Auseinandersetzung mit Lohn und Kapital stellt die digitale Bibliothek der ausgewählten Schriften von Marx und Engels als auch das Buch: Die Entstehung der marxistischen Philosophie von Oisermann bereit.

Marx und Engels verfolgten das Ziel, durch einen revolutionären Kampf des Proletariats den Kapitalismus zu stürzen und damit den Weg für ein kommunistisches Gesellschaftssystem zu bereiten.<sup>27</sup> Die Kommunisten wollten eine Gesellschaftsordnung ohne Privateigentum schaffen, in der die notwendigen Mittel zum Leben im Kollektiv gemeinsam produziert und ebenso gleich verteilt werden. Dadurch sollten alle Mitglieder der Gesellschaft sozial gleichgestellt sein, ihre geistigen sowie körperlichen Fähigkeiten

---

<sup>23</sup> Vgl. Gudemann W-E. 1990, S. 550

<sup>24</sup> [http://www.youtube.com/watch?v=\\_J9m06nzaOs](http://www.youtube.com/watch?v=_J9m06nzaOs) [ 5.2.2012]

<sup>25</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 430

<sup>26</sup> Kosing A. 1985, S. 428

<sup>27</sup> Vgl. Gudemann W-E. 1990, S. 550

allseitig entwickeln und zum Wohle der Gemeinschaft einsetzen können.<sup>28</sup> Die politische Ideologie, die auf den Lehren Karl Marx und Friedrich Engels beruht wird als Marxismus bezeichnet.

## 1.4 Zusammenfassung

Der Marxismus ist ein System wissenschaftlicher Anschauungen sowie Theorien von Karl Marx und Friedrich Engels.<sup>29</sup> Für die Marxisten liegen die Kräfte der Geschichte im Sein, also in den materiellen Lebensbedingungen, die das Denken als auch das Bewusstsein bestimmen.<sup>30</sup> Marx und Engels wiesen daraufhin, dass „das die Wurzeln der Entfremdung in der materiellen Welt zu suchen sind, die der Mensch zwar schafft aber nicht bewusst und menschlich lenkt, da das Privateigentum die Menschen ihrer Menschlichkeit beraubt“<sup>31</sup>. Die marxistische Theorie versteht sich dabei als Wissenschaft und zugleich als Anleitung zum revolutionären Handeln des Proletariats, mit dem Ziel die Widersprüche zwischen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen zu überwinden, in dem der Kapitalismus im Klassenkampf vom Sozialismus abgelöst. Der Sozialismus dient als Wegbereiter für die endgültige kommunistische, klassenlose Gesellschaftsformation, in der das Privateigentum an Produktionsmitteln abgeschafft wird.<sup>32</sup>

Knapp sieben Jahrzehnte, nachdem Marx und Engels mit dem Kommunistischen Manifest eine revolutionäre Anleitung für die Arbeiterklasse verfasste, um sich von der kapitalistischen Ausbeutung sowie Unterdrückung zu befreien, vollzog das russische Proletariat, unter Führung Lenins, 1917 die Oktoberrevolution.<sup>33</sup> Im Folgenden soll geklärt werden, wie sich im Zuge der gesellschaftlichen Umstrukturierung durch die Oktoberrevolution die Kulturhistorische Schule etablierte, welches Menschenbild sie entwickelte und welche Zielsetzungen diese verfolgte.

---

<sup>28</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 591 (Band1)

<sup>29</sup> Vgl. Bartel H., Fricke D., Herrmann J., Horn W., Hümmeler H., Schmidt W., Vogler G. 1984, S. 688 (Band2)

<sup>30</sup> Vgl. Suchodolski B. 1971, S. 155

<sup>31</sup> Suchodolski B. 1971, S. 24

<sup>32</sup> Vgl. [http://www.verfassungsschutz-bw.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=119:marxismus-leninismus&catid=73:ideologische-grundlagen&Itemid=58](http://www.verfassungsschutz-bw.de/index.php?option=com_content&view=article&id=119:marxismus-leninismus&catid=73:ideologische-grundlagen&Itemid=58) [8.3.2012]

<sup>33</sup> Vgl. Abraham H. 1977, S. 7

## **2 Etablierung der Kulturhistorische Schule durch revolutionäre Veränderungen**

### **2.1 Die revolutionären Neuerungen aus Sicht eines Gründungsmitgliedes der Kulturhistorischen Schule Alexander R. Lurija**

Mein beruflicher Lebensweg begann in den ersten Jahren der Oktoberrevolution. Dieses außergewöhnliche Ereignis hat das Leben der Menschen entscheidend beeinflusst. Meine ganze Generation ließ sich durch die Energie der revolutionären Veränderungen anstecken-eine befreiende Energie, die Menschen spüren, wenn ihre Gesellschaft in kürzester Zeit gewaltige Fortschritte macht. [...] Die Revolution veränderte alles. Sie beseitigte die Klassenschranken und eröffnete neue Perspektiven. Zum ersten Mal konnten Menschen in Russland ihren Lebensweg ungeachtet der sozialen Herkunft gestalten.

Die Revolution weckte in uns, besonders in der jungen Generation, ein Interesse für neue Ideen, für Philosophie und Soziologie. Weder ich noch meine Freunde hatten eine wirkliche Vorstellung vom Marxismus oder vom wissenschaftlichen Sozialismus. Obwohl meine Freunde und ich keine Ahnung von den eigentlichen Ursachen der Revolution hatten, verschrieben wir uns sofort mit Herz und Seele der neuen Bewegung. Die Revolution veränderte unsere Lebensweise grundlegend. [...] Unsere privaten Interessen wurden verdrängt durch die größeren sozialen Ziele einer kollektiven Gesellschaft.

Tausende von jungen Leuten begannen ihr Studium an den Universitäten, denen es an fast allen mangelte, vornehmlich an Professoren. Das traditionelle Lehrangebot[...] war auf die vorrevolutionäre Gesellschaft zugeschnitten und nun vollkommen unbrauchbar. Keiner wusste wie die neuen Programme aussehen sollten und die Professoren waren ratlos. [...] In den Gesellschaftswissenschaften, die ich studierte, herrschte völlige Kopflosigkeit. Unter diesen Umständen verstärkten sich die studentischen Aktivitäten. In unzähligen Versammlungen von Studentengruppen und wissenschaftlichen Vereinigungen diskutierte man über die Politik und die Gesellschaft der Zukunft. [...] Diese Debatten weckten auch mein Interesse an einigen Grundfragen zur Rolle des Menschen bei der Gestaltung in der Gesellschaft: Wie entstehen soziale Ideen? Wie entwickeln sie sich? Wie greifen sie um sich? Wie werden sie zu einer treibenden Kraft, die soziale Konflikte und Veränderungen bewirkt?

[...] Ich beschloss einen konkreten psychologischen Ansatz zu entwickeln, um die Ereignisse des gesellschaftlichen Lebens zu untersuchen<sup>34</sup>.

Nach dem Universitätsstudium verfolgte Lurija das Ziel Psychologe zu werden. „Er wollte an der Entwicklung eines objektiven Ansatzes zur psychologischen Untersuchung des Verhaltens mitwirken, der sich auf die Ereignisse im wirklichen Leben konzentriert“<sup>35</sup>. Alexander R. Lurija wurde 1923 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Instituts für experimentelle Psychologie in Moskau. In Moskau waren die Menschen intensiv um den Wiederaufbau bemüht. Lurija schloss sich einer kleinen Gruppe von Wissenschaftlern an, die sich mit der Umgestaltung der russischen Psychologie beschäftigten.<sup>36</sup>

## 2.2 Umgestaltungsprozesse nach der Revolution

Die Situation in Russland war nach den revolutionären Ereignissen sehr kompliziert. Russland war durch langanhaltende Aufstände und Kriege zerstört. Wirtschaftliche Zweige wie Industrie, Landwirtschaft sowie Transport- und Handelswesen mussten wieder vollständig aufgebaut werden. Für einen wirtschaftlichen Fortschritt bedarf es gut ausgebildeter und qualifizierter Arbeitskräfte. Folglich war es unerlässlich, das Bildungswesen weiterzuentwickeln. Daraus resultierend war es zwingend erforderlich die Fachbereiche der Pädagogik als auch der Psychologie umzugestalten.<sup>37</sup> Aus dieser Notwendigkeit heraus fanden verschieden Kongresse statt.

## 2.3 Gründung der Kulturhistorischen Schule

Im Januar 1924 fand in Petrograd der zweite Allrussische Kongress für Psychoneurologie statt. Lew S. Wygotski hielt auf diesem Kongress insgesamt drei Referate. Kornilov, der Direktor des Instituts für experimentelle Psychologie sowie sein wissenschaftlicher Mitarbeiter, Alexander R. Luria, nahmen ebenso an dieser Tagung teil. Lurija beeindruckte Wygotskis Referat zum Thema „Methodik der reflexologischen und der psychologischen Forschung“ so sehr, dass er den Institutsdirektor davon zu überzeugen versuchte Wygotski in das Institut einzuladen.<sup>38</sup> Wygotski nahm die Einladung an und begann die Arbeit im Institut. Zu der Zeit als Wygotski nach Moskau kam befassten sich

---

<sup>34</sup> Lurija A. R. 1993, S. 23ff

<sup>35</sup> Lurija A. R. 1993, S. 31

<sup>36</sup> Vgl. Lurija A. R. 1993, S.37

<sup>37</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 53

<sup>38</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 55

Lurija und Leontjew gemeinsam mit psychologischen Fragestellungen. Beide schätzten die ungewöhnlichen Fähigkeiten Wygotskis sehr und nahmen ihn in ihre Arbeitsgruppe auf, die sich jetzt Troika, das sogenannte Dreigespann, nannte.<sup>39</sup> In dieser Arbeitsgruppe war Wygotski der führende marxistische Theoretiker und übernahm daher die Leitung des Dreigespanns.

## 2.4 Menschenbild der Kulturhistorischen Schule

Die Troika entwickelte neue psychologische Ansätze, dessen Wurzeln im marxistischen Gedankengut liegen und die den, nach der russischen Revolution, aufzubauenden sozialistischen Staat stützen sollten.<sup>40</sup>

Die Kulturhistorische Schule wollte das Denken der sowjetischen Staatsbürger verändern. Die feudale Mentalität der Hilflosigkeit und Entfremdung sollte zur sozialistischen Mentalität des selbstbestimmten Handelns und der inneren Verpflichtung für ein größeres, soziales Ganzes werden-auf der Basis von Beteiligung, Kooperation und gegenseitige Unterstützung<sup>41</sup>.

Wygotski war der führende marxistische Theoretiker der Kulturhistorischen Schule. Er übertrug Ideen sowie Ansätze von Karl Marx und Friedrich Engels auf die Psychologie.<sup>42</sup> Im Folgenden werden drei Aspekte dargelegt, die Wygotski aus der Theorie der Marxisten entnahm bzw. weiterentwickelte. In einem ersten Punkt setzten sich Wygotski und seine Mitstreiter mit der Entwicklung des Menschen auseinander und entnahmen der marxschen Lehre, dass das gesellschaftliche Sein, das gesellschaftliche Bewusstsein bestimmt. Der Mensch greift zur Befriedigung seiner Bedürfnisse mittels Arbeit und Werkzeuggebrauch in die Natur ein und verändert diese.<sup>43</sup> Indem die Menschen produzieren, wirken sie aber nicht nur auf die Natur, sondern auch aufeinander ein.<sup>44</sup> Wichtig ist dabei die Erkenntnis, dass der soziale Kontext eines Menschen materiellen als auch historischen Einflüssen unterliegt. Umweltbedingungen, wie zum Beispiel städtisches oder ländliches Milieu, Wetterbedingungen oder Beschaffenheit des Bodens, beeinflussen das Leben und demzufolge die Produktionsweise des Menschen. Durch die Art und Weise wie der Mensch auf seine Umwelt reagiert und wichtige Mittel zum Le-

---

<sup>39</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 55ff

<sup>40</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 342

<sup>41</sup> Miller 1993, S. 342

<sup>42</sup> Vgl. Lurija A. R.. 1993, S. 54

<sup>43</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 342

<sup>44</sup> Vgl. Kosing A. 1985, S. 426

ben produziert, fördert er bestimmte Wirtschaftsformen, wie den Feudalismus, Kapitalismus oder Kommunismus. Diese ökonomischen Aktivitäten bestimmen die Arbeitsbedingungen und somit die zwischenmenschlichen Interaktionen des Menschen, die wiederum sein Bewusstsein beeinflussen und kulturelle Einstellungen oder Wertvorstellungen prägen.<sup>45</sup> Die Kulturhistorische Schule überträgt diesen Ansatz von Marx und Engels auf die Entwicklungspsychologie, in dem sie davon ausging, dass der soziokulturell-historische Kontext jedes einzelne Kind beeinflusst. Zugleich wirken aber auch die Kinder auf ihr jeweiliges Umfeld ein.<sup>46</sup> Von Geburt an befindet sich das Kind in einem beständigen sozialen Kontakt mit den Erwachsenen, diese sind sehr bestrebt das Kind in ihre Kultur zu integrieren und sie an ihren Erfahrungen sowie Erkenntnissen, die sie im Laufe ihrer Lebensgeschichte gesammelt haben, wie beispielsweise Bräuche, Normen- und Wertvorstellungen, Sprachkenntnisse oder spezielle Erziehungsmaßnahmen, teilhaben zu lassen.<sup>47</sup> Ein Kind lernt und entwickelt sich, indem es in eine bestimmte Kultur mit ihren bestimmten Praktiken, Kommunikationsformen als auch Sichtweisen, hineinwächst. Je nach Rasse, sozialer Schicht oder Lebensraum werden also Entwicklungs- und Denkprozesse des Kindes beeinflusst.<sup>48</sup> In einem zweiten Punkt schlussfolgerte Wygotski, dass das große Ziel der Kommunisten Marx und Engels, nämlich „das kollektivistische Prinzip des Gemeineigentums an Produktionsmitteln, seine Parallele in einer gemeinsamen Kognition habe“<sup>49</sup>. Wygotski ist der Annahme, dass die Notwendigkeit des logischen Denkens auch beim Kind von der Entwicklung kollektiver Funktionen abhängt, wie zum Beispiel der Funktion des streitbaren Argumentierens. Aus diesem Grund bildet für Wygotski „Quelle und Nährboden der Entwicklung psychologischer Funktionen (wie dem logischen Denken) das intellektuell heterogen zusammengesetzte Kinderkollektiv“<sup>50</sup>. In einem dritten Punkt griff Wygotski das marxistische Prinzip der Dialektik auf. Für Wygotski sind Veränderungen ein bedeutender Prozess der Entwicklung. Der dialektische Prozess bei Wygotski ist durch die Interaktion zwischen einem Kind und einem Erwachsenen gekennzeichnet, den er als interpsychischen Entwicklungsgang beschreibt. Im Verlauf dieses dialektischen Prozesses zeichnen sich in der kindlichen Entwicklung Veränderungen ab, die dadurch vorangetrieben werden,

---

<sup>45</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 342

<sup>46</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 344

<sup>47</sup> Vgl. Lurija A. 1993, S. 56

<sup>48</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 346

<sup>49</sup> Miller P. 1993, S. 342

<sup>50</sup> Jantzen W. 2001, S. 121

dass sich allmählich die Prozesse im Kind selbst vollziehen.<sup>51</sup> „Der intrapsychische Entwicklungsverlauf bedeutet also, dass das Kind immer komplexere Aktivitäten als auch Aufgaben übernimmt und soziale Interaktionen sowie psychologische Werkzeuge, wie die Sprache verinnerlicht“<sup>52</sup>.

## 2.5 Ziele und Inhalte der Kulturhistorischen Schule

In Anlehnung an das marxistische Gedankengut bestand für die Kulturhistorische Schule das bedeutsamste Ziel darin, zu erklären, wie der Mensch und die Gesellschaft miteinander verbunden sind.<sup>53</sup> Die russischen Psychologen betrachteten den Menschen als aktiven Gestalter seiner Entwicklung.<sup>54</sup> Das Kind und sein sozialer Kontext vereinigen sich in einer Aktivität. Die Kulturhistorische Schule geht davon aus, dass jedes Kind von Beginn an sozial-gesellschaftlich eingebunden ist. Dadurch definiert und formt der soziokulturell- historische Kontext jedes Kind und somit auch seine Erfahrungen. Kinder werden jedoch nicht nur durch ihr Lebensumfeld beeinflusst, sondern können auch selbst auf ihre Umgebung einwirken.<sup>55</sup>

Das Individuum ist nach Auffassung der Kulturhistorischen Schule ein Akteur, der sich die kulturellen Inhalte seiner Gesellschaft aneignet und damit zum Mitglied der Kultur wird.<sup>56</sup> Eine Kultur setzt sich aus gemeinsamen Überzeugungen, Werten, Kenntnissen, Fertigkeiten, Bräuchen, symbolischen Systemen, wie die geschriebene oder die gesprochene Sprache, zusammen. Des Weiteren wird eine Kultur durch physikalische Anordnungen, wie beispielsweise Gebäude oder Straßen als auch von bestimmten Objekten, dazu zählen Werkzeuge, Computer, Fernsehen oder Kunst, geprägt. Innerhalb einer Gesamtkultur stellen unterschiedliche Lebensweisen auch unterschiedliche Zusammenhänge dar, die wiederum aus historischen Lebensumständen hervorgehen. So werden je nach Rasse, Milieu und Lebensraum die Entwicklungsprozesse des Kindes gefördert als auch blockiert.<sup>57</sup>

Aus diesem Kontext heraus, setzten sich Wygotski und seine Kollegen mit der Defektologie auseinander. „[Wygotskijs] Arbeit am Pädagogischen Institut lenkte [sei-

---

<sup>51</sup> Vgl. Lurija A. R. 1993, S. 56

<sup>52</sup> Miller P. 1993, S. 371

<sup>53</sup> Vgl. Montada L., Oerter R. 2002, S. 80

<sup>54</sup> Vgl. Montada L., Oerter R. 2002, S. 80

<sup>55</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 344

<sup>56</sup> Vgl. Montada L., Oerter R. 2002, S. 80

<sup>57</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 346

nen] Blick auf Probleme der Erziehung von Kindern mit angeborenen Behinderungen, wie Blindheit, Gehörlosigkeit oder geistiger Retardierung. Ihm wurde die Notwendigkeit bewusst, solchen Kindern bei der Entfaltung ihrer individuellen Potentiale zu helfen<sup>58c</sup>.

## 2.6 Zusammenfassung

Der Sieg der Oktoberrevolution, unter dem marxistischen Anführer Lenin, veränderte im Jahre 1917 das Leben der russischen Bevölkerung gravierend. Dieses Ereignis hatte gesellschaftliche Umstrukturierungsprozesse zur Folge, die vor allem die junge Generation in den Bann zog, sich für Philosophie, Soziologie oder Psychologie zu begeistern, um der grundlegenden Frage nachzugehen, wie sich die Gesellschaft der Zukunft gestaltet. Aus diesem Kontext heraus etablierte sich die Kulturhistorische Schule, unter Lew S. Wygotski, Alexander R. Lurija und Alexej N. Leontjew. Das sogenannte Dreigespann wurde von Lew S. Wygoski angeleitet. Er war ein Anhänger des Marxismus und bezeichnete daher die Ansätze und Ideen seiner Arbeitsgruppe als kultur-historisch. Der Marxismus ging davon aus, dass historisch betrachtet, die Menschen von Beginn an in einer Gemeinschaft zusammen leben und arbeiten. Die Lebens- und Arbeitsbedingungen, innerhalb derer eine Gemeinschaft existiert, beeinflussen den Umgang sowie das gegenseitige Miteinander. Diese Zwischenmenschlichen Interaktionen bestimmen wiederum das Bewusstsein jedes Einzelnen als auch kulturelle Werthaltungen oder Sichtweisen. Wygotski und seine Kollegen setzten sich ebenfalls zum Ziel die Verbindung zwischen Individuum und Gesellschaft zu klären. Sie übertrugen das Gedankengut des Marxismus auf die Entwicklungspsychologie, indem sie davon ausgingen, dass jedes Kind durch einen soziokulturell-historischen Kontext beeinflusst sowie geprägt wird. Das bedeutet, dass die Kinder von Anfang an sozialgesellschaftlich eingebunden sind, weil sie bereits ab der Geburt in einen stetigen Kontakt mit Bezugspersonen treten. In der Kindheit sind die Eltern die wichtigsten Bezugspersonen. Die Eltern geben ihre persönlichen Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie in ihren bisherigen Leben, beispielsweise durch familiäre oder kulturell-gesellschaftliche Einflüsse, gesammelt haben, an die eigenen Kinder weiter, wodurch deren Wachstums- und Entwicklungsprozesse geprägt werden. Innerhalb der pädagogischen Tätigkeit interessierte sich der Kulturhistoriker Wygotski für Kinder mit Behinderungen. Die Auseinandersetzung Wygotskis mit dem Fachbereich der Defektologie ist von größter Bedeutung, da dieser im Kontext der

---

<sup>58</sup> Lurija A. R. 1993, S. 50



kulturhistorischen Theorie die Grundlage bildet ein gesellschaftliches Umdenken in Bezug auf Menschen mit Lebenserschwerissen anzustoßen, worauf im folgenden Kapitel genauer eingegangen wird.

## 3 Fachbereich der Defektologie

### 3.1 Vorrevolutionäres Verständnis von Defektologie

Die Bezeichnung des Fachbegriffes Defektologie stammt bereits aus der Zarenzeit und geht auf das lateinische Wort defectus: Fehler, Schaden und das griechische Wort logos: Wort, Lehre zurück. Defektologie als interdisziplinäres Wissenschaftsgebiet, beschäftigt sich mit Entwicklungsbesonderheiten von Menschen mit physischen und psychischen Beeinträchtigungen.<sup>59</sup> Während der zaristischen Epoche konzentrierten sich die Untersuchungen lediglich auf Mangelhaftigkeit und Abweichungen von der Normalentwicklung und waren vollkommen defektorientiert. Nach der Oktoberrevolution veränderten sich jedoch Umfang und Ausrichtung der Defektologie grundlegend.<sup>60</sup>

### 3.2 Die Defektologie im kulturhistorischen Kontext

Die Oktoberrevolution 1917 führte zu großen sozialpolitischen Veränderungen in Russland, die auch dazu führten, dass der Bereich der Defektologie völlig neu umgestaltet wurde. Wygotski setzte sich im kulturhistorischen Kontext mit der Theorie der Behinderung auseinander. Dabei interessierten Wygotski besonders Kinder mit geistigen und körperlichen Behinderungen sowie medizinische Phänomene wie Blind- oder Taubheit.<sup>61</sup> Der Fachterminus der Defektologie blieb bestehen, jedoch erhielt der Behinderungsbegriff eine völlig neue Perspektive. Wygotski entwickelte im Kontext der Kulturhistorischen Schule ein eigenes Konzept, in dem die Behinderung im Verhältnis von Mensch und Gesellschaft betrachtet werden muss.<sup>62</sup> „Wygotski ging davon aus, dass das blinde oder taube Kind gar nicht bemerkt, dass es in der Finsternis oder der Stille lebt“<sup>63</sup>. Das bedeutet, dass es gar keine unmittelbare Empfindung von seiner Lebensschwernis hat. „Erst wenn es in Kommunikation zu Gesunden tritt, wird die sensorische Störung bewusst. Der Mensch beginnt die, durch die Behinderung, verursachten

---

<sup>59</sup> Vgl. <http://www.enzyklo.de/suche.php> [15.03.12]

<sup>60</sup> Vgl. Siebert B. 2012, S. 11

<sup>61</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 343

<sup>62</sup> Vgl. Siebert B. 2010, S. 11

<sup>63</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 94

Schwierigkeiten wahrzunehmen“<sup>64</sup>. Wygotski betrachtet Behinderung als ein gesellschaftliches gemachtes Problem und bezeichnet es in diesem Zusammenhang als soziale Verrenkung.<sup>65</sup>

### 3.3 Zusammenfassung

Der Begriff der Defektologie stammt aus der zaristischen Zeit, in der Behinderung ausschließlich defizitär betrachtet wurde. Wygotski und seine Kollegen hielten dennoch diesen Fachterminus bei und entwickelten eine neue Konzeption. Im Kontext der kulturhistorischen Theorie entstand eine neue Sichtweise auf Behinderung.<sup>66</sup> Wygotski betrachtet Behinderung als ein gesellschaftliches gemachtes Problem und bezeichnet es in diesem Zusammenhang als soziale Verrenkung.<sup>67</sup>

Der sprechende Gehörlose, der arbeitende Blinde- sie nehmen am allgemeinen Leben in seiner ganzen Fülle teil- werden selbst ihren Mangel gar nicht mehr spüren, und sie werden dazu anderen Menschen auch keinen Anlass mehr geben. In unseren Händen liegt es, so zu handeln, dass das gehörlose, das blinde und das schwachsinnige Kind nicht defektiv sind. Dann wird auch das Wort selbst verschwinden, das wahrhafte Zeichen für unseren eigenen Defekt<sup>68</sup>.

Damit sich diese inklusive Betrachtungsweise auf Menschen mit Behinderungen innerhalb der Gesellschaft etablieren kann, ist es erst einmal notwendig in Bezug zum kulturhistorischen Kontext zu hinterfragen, worin der Ursprung liegt, dass Menschen mit einer Behinderung das Leben abgesprochen und diese gesellschaftliche Haltung von Generation zu Generation weitergegeben wird. Im folgenden Kapitel wird dargestellt, wie die soziale Haltung gegenüber beeinträchtigten Menschen historisch-kulturell gewachsen ist.

---

<sup>64</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 94

<sup>65</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 53

<sup>66</sup> Siebert B. 2010, S. 11

<sup>67</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 53

<sup>68</sup> Wygotski L. S. o. J., S. 72

## **4 Historisch – kultureller Blickwinkel auf die soziale Haltung gegenüber Menschen mit Behinderung**

### **4.1 Historischer Blickwinkel**

Historisch betrachtet resultiert die Ablehnung von Menschen mit einer Behinderung aus der magischen Furcht, sich bei ihnen anzustecken und selber krank, entstellt und verkrüppelt zu werden.<sup>69</sup> Mangelnde Informationen und Aufklärung führten dazu, dass die Bevölkerung eine verachtende Haltung gegenüber Menschen mit Lebenserschwernissen einnahm. Die Ansicht, dass Menschen durch ihre Behinderung krank, schwach und unästhetisch seien, führte dazu, dass ihr menschliches Dasein in Frage gestellt wurde, da es ihnen aufgrund dieser Attribute abgesprochen wurde, eine nützliche produktive Leistung für das Gemeinwohl der Gesellschaft erbringen zu können. Diese gesellschaftlichen Werte und Normvorstellungen gegenüber behinderten Menschen, bildeten den Grundstein für Aussonderungsprozesse, die von Generation zu Generation weitergegeben wurden.<sup>70</sup>

### **4.2 Kultureller Blickwinkel**

Im Laufe der Geschichte verfestigen sich innerhalb einer Gesellschaft Vorurteile und Stigmata gegenüber Menschen mit Lebenserschwernissen. Diese gesellschaftlichen Werte werden innerhalb einer Kultur an die jeweils nachfolgenden Generationen weitergetragen. Wygotski geht davon aus, dass das Kind von Anfang an sozial eingebunden ist. Von Geburt an, tritt das Kind in eine stetige Interaktion mit erwachsenen Bezugspersonen, wie Eltern oder Erzieherinnen, die dabei die Rolle des Vermittlers zwischen dem Kind und seiner Umwelt einnehmen.<sup>71</sup> Der dialektische kommunikative Austausch des Kleinkindes mit dem Erwachsenen, wird in der kulturhistorischen Theorie als interpsychischer Prozess bezeichnet.<sup>72</sup> Innerhalb der Interaktion werden die Kinder in ihren Handlungen von den Bezugspersonen begleitet als auch unterstützt. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung verinnerlicht das Kind die soziale Interaktion und

---

<sup>69</sup> Vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html> [15.03.2012]

<sup>70</sup> Vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html> [15.03.2012]

<sup>71</sup> Vgl. Lurija A. R. 1993, S. 56

<sup>72</sup> Vgl. Miller P. 1993, S. 352

übernimmt komplexere Aktivitäten sowie Aufgaben.<sup>73</sup> Im kulturhistorischen Kontext wird dieser Entwicklungsprozess als Internalisierung bezeichnet, der sich ca. ab dem vierten Lebensjahr vollzieht und als „erste Geburt der Persönlichkeit“ definiert wird.<sup>74</sup> In diesem Alter beginnt das Kind, aus seinem Inneren heraus, erste individuelle Werte und Einstellungen einzunehmen. Bei der Entwicklung persönlicher Einstellungen in Bezug auf Menschen mit einer Behinderung, ergaben Untersuchungen, dass dreijährige Kinder keine spezifischen Reaktionen auf beeinträchtigte Kinder zeigten. Kinder im Alter von vier bis sechs Jahren äußerten sich hingegen tendenziell negativer gegenüber Menschen mit Lebenserschwernissen. Ab ca. dem achten Lebensjahr hat sich die negative Haltung gegenüber benachteiligten Personen gefestigt.<sup>75</sup>

### 4.3 Zusammenfassung

Aus kulturhistorischer Sicht ist der Begriff „Behinderung“ ein Ausdruck historisch entstandener Lebensumstände. Im Laufe der Geschichte verfestigen sich innerhalb einer Gesellschaft Vorurteile und Stigmata gegenüber Menschen mit Lebenserschwernissen. Vor diesem Hintergrund ist es für die kindliche Persönlichkeitsentwicklung aus kulturhistorischer Sicht ausschlaggebend, wie sich die Internalisierung eines Kindes durch ihre Bezugsperson vollzieht. Das bedeutet, wenn der Erwachsene gegenüber einem Kind eine abwertende, resignierende Haltung gegenüber behinderten Menschen einnimmt, so übernimmt das Kind diese Einstellung auf sein persönliches Verhalten und wird zukünftig ebenfalls eine abwertende Meinung vertreten. In Folge dessen, dass die Gesellschaft bereits Kinder mit einer Behinderung verachtet und als lebensunwert ansieht, wird es in seinen Entwicklungsprozessen frühzeitig gehemmt. Diese Erkenntnis brachte die Kulturhistorische Schule dazu, Pädagogen auszubilden, die nicht nur die Behinderung als defizitäre Erscheinung im Blickfeld haben, sondern es als kreatives gleichwertiges Individuum der Gesellschaft anzuerkennen. Diese Haltung sollten die Pädagogen wiederum innerhalb eines heterogenen Kinderkollektives vorleben, damit sie lernen, sich gegenseitig zu respektieren als auch wertzuschätzen. Im Folgenden wird verdeutlicht, dass die kulturhistorische Theorie ein möglicher Wegbereiter zur Veränderung des Bildes auf den Menschen mit Behinderung, als Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft, sein kann.

---

<sup>73</sup> Vgl. Lurija A. R. 1993, S. 56

<sup>74</sup> Vgl. <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html> [15.03.2012]

<sup>75</sup> Vgl. Krohn M. 1988, S. 22

## **5 Kulturhistorische Ansätze ein möglicher Wegbereiter zur Veränderung des Bildes auf den Menschen als Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft**

### **5.1 Inklusive Wurzeln der Kulturhistorischen Schule**

Wie bereits unter 4.2 dargelegt geht Wygotski davon aus, dass Behinderung primär durch die Reaktion der Gesellschaft auf beeinträchtigte Menschen entsteht.<sup>76</sup> Die betroffenen werden nicht durch den eigentlichen organischen Defekt in ihren Lern-, Bildungs- und Entwicklungsprozessen gehemmt, sondern durch die unter 5.1 beschriebene soziale Reaktion auf den Defekt. An dieser Stelle sah Wygotski die Notwendigkeit pädagogisches Fachpersonal auszubilden, das die Kinder bei der Überwindung bzw. Kompensation ihres Defektes unterstützt als auch begleitet, mit dem Ziel ein neues Bild auf Menschen mit Behinderung in die Gesellschaft zu transportieren. Bereits Mitte der 20er bis Mitte der 30er Jahre setzte sich Wygotski im Kontext der Kulturhistorischen Schule zum Ziel, dass die Gesellschaft Menschen mit Behinderungen als kreative gleichwertige Individuen der Gesellschaft anerkennt, um sie vor Ausgrenzung und Aussonderung zu bewahren.<sup>77</sup> Wie bereits unter 5.1 kurz erwähnt, werden soziale Haltungen gegenüber Menschen mit Lebenserschwernissen von Generation zu Generation weitergegeben. Wygotski weist in diesem Zusammenhang auf die Wechselbeziehung von Erziehung und Entwicklung hin. Er geht davon aus, dass Erziehung die führende Rolle spielt und die natürliche Entwicklung des Kindes bestimmt.<sup>78</sup> Die Herausbildung der persönlichen Einstellung des heranwachsenden Kindes gegenüber behinderten Menschen, entwickelt sich folglich aus der vorgelebten Einstellung seiner Bezugspersonen. Von dieser Grundlage ausgehend, müssen Eltern sowie Pädagogen bei der Erziehung der Kinder darauf achten, sich gegenseitig zu respektieren und wertzuschätzen. Nur so können die Heranwachsenden ein inklusives Menschenbild verinnerlichen. Im Folgenden wird gezeigt, welche konkreten pädagogischen Handlungsansätze die kulturhistorische Theorie bietet, um Kindern bereits im Kindergarten ein inklusives Menschenbild zu vermitteln.

---

<sup>76</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 91

<sup>77</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 95

<sup>78</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 72

## 5.2 Pädagogisch inklusive Herangehensweise

„Man soll nicht davon ausgehen, was das jeweilige Kind nicht kann, was es nicht ist, sondern davon was es kann, was es ist.“<sup>79</sup> Auf dieser Grundlage basieren alle weiteren konkreten pädagogischen Handlungsweisen, die Wygotski für den pädagogischen Umgang mit beeinträchtigten Menschen im Kontext seiner kulturhistorischen Theorie erarbeitet hat und für das heutige pädagogische Herangehen von größter Bedeutung sind, um den Blickwinkel in Bezug auf Menschen mit Behinderung, als Voraussetzung für eine inklusive Gesellschaft zu verändern. Im Folgenden werden bedeutende pädagogische Ansätze Wygotskis dargestellt, die für die heilpädagogische Arbeit aus heutiger Sicht inklusive Handlungsweisen bieten.

### 5.2.1 Erkennen des kindlichen Potentials

Wygotski stützte sich in der Auseinandersetzung mit dem sozialen Wesen der Defektologie u.a. auf die Theorie Alfred Adlers, mit Hilfe derer erklärt werden kann, „wie aus Schwächen Stärken und aus Mängeln Leistungen werden können“<sup>80</sup>. Adlers Theorie zufolge, entspringen bedeutende psychische Kräfte, wie der Wille zur sozialen Gleichwertigkeit, aus dem Inneren des Kindes wie eine Quelle.<sup>81</sup> Wygotski schlussfolgerte auf Grundlage dieser Erkenntnisse, „dass der Defekt mehr ist als bloße psychische Armut, nämlich auch Quelle von Reichtum; nicht nur Schwäche, sondern auch Kraftquell“<sup>82</sup>. Untersuchungen der sozial-ökonomischen, kulturellen Bedingungen unter denen das Kind aufwächst und sich entwickelt, lassen erkennen, dass der Defekt auch Triebkraft sein kann. In diesem Zusammenhang ist die Überwindung von Hindernissen während der kindlichen Entwicklung möglich.<sup>83</sup> Praktische Beispiele zeigen, dass das beeinträchtigte Kind genauso die Welt erkunden und kennenlernen möchte, wie das „normale“ Kind. Das vermeintlich behinderte Kind hat ebenso das Bedürfnis mit anderen Kindern in Kontakt zu treten und dadurch sich die Welt zu erschließen. Gründliche psychologische Untersuchungen brachten Wygotski auf den Gedanken, dass das blinde oder gehörlose Kind vom Standpunkt der Pädagogik [aber dennoch] auf die gleiche Stufe mit normalen gestellt werden kann. Es erreiche dasselbe, was normale Kinder im Stande sind zu leisten, allerdings auf andere Weise, anderen Wegen und mit anderen

---

<sup>79</sup> Jantzen W. 2001, S. 110

<sup>80</sup> Stern W. 1919, S. 145

<sup>81</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 96

<sup>82</sup> Jantzen W. 2001, S. 96

<sup>83</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 96

Mitteln.<sup>84</sup> Vor diesem Hintergrund können bei adäquater Begleitung durch den Pädagogen Umgehungswege, während der kindlichen Entwicklung des behinderten Kindes geschaffen werden. Wygotski zufolge hat das Kind ein inneres Bedürfnis gleichberechtigt behandelt zu werden. Zur Schaffung von Umgehungsweegen ist es notwendig, dass sich das Kind mit Lebenserschwernissen von entgegengebrachten Schwierigkeiten nicht entmutigen lässt oder vor ihnen davon läuft, sondern es sich aktiv mit Konfliktsituationen auseinandersetzt.

### 5.2.2 Umgehungswege

Bei dem Schaffen von Umgehungsweegen kommt dem Pädagogen die Aufgabe zu, sicherzustellen, „dass die Korrektur- und Erziehungseinwirkung mit der natürlichen Kompensationslinie übereinstimmen, deshalb ist es für ihn wichtig, die Qualität des Weges zu erkennen, auf dem das beeinträchtigte Kind geführt werden muss“<sup>85</sup>. Wygotski zufolge hat die Ausbildung von Umgehungsweegen schöpferischen Charakter für die Entwicklung des Kindes, welche sich am Beispiel des Erlernens der vier Grundrechenarten verdeutlichen lässt. Für das geistig behinderte Kind ist dieser Vorgang ein weitaus kreativerer Prozess<sup>86</sup>, als für das normale Kind, da das geistig behinderte Kind aktiv gegen sein Defizit arbeiten muss, um die Grundrechenarten zu begreifen. Exemplarisch werden einem Kind mit und ohne geistiger Behinderung folgende Rechenaufgabe gestellt: Auf einem Arbeitsblatt steht die Aufgabe 3 und 2 Äpfel zu addieren. Beim Lösen der Aufgabe erfasst das „normale“ Kind sofort, dass das Endergebnis 5 lauten muss. Das geistig behinderte Kind kann sich dieses komplexe Mengenverständnis nicht sofort ableiten, es muss zunächst erst einmal an die Menge 5 herangeführt werden. Der Pädagoge muss nun erkennen, welchen Weg er gemeinsam mit dem beeinträchtigten Kind gehen kann, um ihm diese Menge zu veranschaulichen. Konkrete pädagogische Handlungsweisen könnten bspw. das Aufsuchen eines Apfelbaumes sein und von diesem Stück für Stück 5 Äpfel zu pflücken. Dabei soll das Kind zunächst 2 Äpfel in den Korb legen. Danach fordert der Lehrer das Kind auf, die sich noch außerhalb des Korbes befindenden, Äpfel zu zählen. Anhand dieses Beispiels ist nachzuvollziehen, warum Wygotski der Ausbildung von Umgehungsweegen beim behinderten Kind, schöpferischen Charakter zuschreibt.<sup>87</sup> Während Wygotski´s Schaffensperiode, Mitte der 20er bis

---

<sup>84</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 93

<sup>85</sup> Jantzen W. 2001, S. 100

<sup>86</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 123

<sup>87</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 123



Mitte der 30er Jahre des 19. Jahrhunderts, war das pädagogische System der somatosensorischen Kultur in der Praxis der Sonderschulen weit verbreitet. In engem Zusammenhang mit dieser somatosensorischen Methode stand die psychische Orthopädie, dabei standen die Korrektur psychischer Mängel sowie die Ausbildung von Aufmerksamkeit, Gedächtnis und logischem Denken im Vordergrund. Zum Einsatz kamen spezielle Trainingsprogramme, durch die hören, sehen, riechen, tasten und die Motorik korrigiert bzw. gefördert werden sollten. Die praktische Umsetzung dieser Trainingsmethode äußerte sich z.B. darin, dass Kinder stundenlang Perlen auffädeln mussten, Wasser herum getragen werden musste oder eine einmal eingenommene Körperhaltung über einen längeren Zeitraum beibehalten werden musste. Pädagogen der damaligen Zeit waren der Meinung, dass diese Übungen die Grundlage für sensorische Erfahrungen der Kinder seien und man dadurch Voraussetzungen für die Entwicklung des Denkens schaffen würde. Dabei wurde die Erziehung behinderter Kinder auf das Training ihrer auditiven, visuellen und motorischen Empfindungen ohne Beziehung zum Inhalt des Lernstoffes reduziert. Wygotski war einer der ersten, der auf diesen sinnlosen Charakter dieser Trainingsprogramme aufmerksam machte. Er bezweifelte nicht die Notwendigkeit Sinnesorgane oder Motorik des behinderten Kindes zu entwickeln, aber es widerstrebt ihm, das System solcher Übungen in gesonderte Unterrichtsstunden auszugliedern und diese zum Selbstzweck zu machen. Wygotski vertrat die Auffassung, dass die Kompensation einer Schädigung über die Herstellung sozialer Kontakte mit seiner Umwelt und nicht durch unmittelbare Einwirkung auf das geschädigte Organ erfolgen sollte. Er setzte sich dafür ein, dass die Korrekturarbeit als Teil der allgemeinen Erziehungsarbeit im Verlauf der Spiel-, Lern- und Arbeitstätigkeit zu realisieren sei. Wygotski kritisierte, dass der Umweltorientierung, der Aneignung von Alltagserfahrungen sowie der Ausbildung von sozialen Fähigkeiten nur zweitrangige Bedeutung zuerkannt wurde.<sup>88</sup> Deshalb sah er es als notwendig an, über das intellektuell heterogen zusammengesetzte Kinderkollektiv, Kindern mit einer geistigen Behinderung neue Bildungs- und Entwicklungsperspektiven zu eröffnen. Im nächsten Gliederungspunkt wird die Bedeutung des Kinderkollektives genauer betrachtet.

### **5.2.3 Das heterogen zusammengesetzte Kinderkollektiv**

Eine weitere Antwort auf die Frage, wie der Pädagoge das beeinträchtigte Kind bei der Überwindung seiner Defizite unterstützen kann, lag für Wygotski in der Schaffung und

---

<sup>88</sup> Vgl. Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 95ff

Begleitung eines intellektuell heterogen zusammengesetzten Kinderkollektivs. Die zentrale Bedeutung des Kollektivs liegt in den eingangs der Arbeit dargelegten Grundannahmen des Marxismus bezüglich des Verhältnisses zwischen Mensch und Gesellschaft. Die von Wygotski daraus abgeleitete Theorie über die Interaktion des Kindes mit seiner Umwelt führt zu der Schlussfolgerung, dass das Kollektiv Quelle und Motor der kindlichen Entwicklung ist.<sup>89</sup> Wygotski geht davon aus, dass sich bei Kindern mit Lebenserschwernissen weitere Komplikationen als auch Rückschritte im Entwicklungsprozess abzeichnen, sollte ihnen der Kontakt mit der Umwelt sowie das Erleben des Einflusses der Gesellschaft verwehrt bleiben.<sup>90</sup> Untersuchungen haben gezeigt, „dass sich das logische Denken (Methode zur Begründung von Schlüssen) beim Vorschulkind nicht eher entwickelt als im Kinderkollektiv Streit entsteht, nicht früher als sich beim Kind die Notwendigkeit zum Argumentieren entwickelt“<sup>91</sup>. Dies verdeutlicht, dass die Notwendigkeit der logischen Begründung von Behauptungen erst entsteht, wenn das heranwachsende Kind im Kollektiv einer Situation ausgesetzt ist, in der es seine Wünsche und Bedürfnisse argumentativ untermauern muss. Vor diesem Hintergrund nimmt das Kinderspiel eine bedeutende Rolle ein und wird daher zu Recht als Motor der kindlichen Entwicklung bezeichnet. Kinder, mit und ohne Behinderung, lernen erst in der Auseinandersetzung mit anderen Gesellschaftsmitgliedern, also im Kollektiv, sich unterzuordnen und ihr eigenes Verhalten den Regeln des Kollektivs anzupassen.<sup>92</sup> Wygotski äußerte sich zur Bedeutung des Kinderspiels folgendermaßen: „Meiner Meinung nach ist das Spiel unter dem Gesichtspunkt der Entwicklung nicht die dominierende beziehungsweise überwiegende Tätigkeitsform, sondern in gewissem Sinne die führende Entwicklungslinie im Vorschulalter“<sup>93</sup>. Vor allem das Rollenspiel nimmt eine herausragende Stellung im Kinderspiel ein, denn in ihm können die Kinder ihr eigenes Ich auf vielfältige Art und Weise erproben. Die spielerische Erprobung von Alltagssituationen und den daraus resultierenden Konflikten befähigen das Kind eigene Haltungen sowie Einstellungen zu entwickeln. Mit Hilfe der spielerischen Interaktion im Kinderkollektiv wird beim heranwachsenden Vorschulkind die Basis zur Etablierung der eigenen Identität gelegt. Hierbei wird verdeutlicht, welche große Beachtung der Pädagoge dem Kinderkollektiv und dem darin ablaufenden Kinderspiel beimessen sollte. In die-

---

<sup>89</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 119 f

<sup>90</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 126

<sup>91</sup> Jantzen W. 2001, S. 120

<sup>92</sup> Jantzen W. 2001, S. 120

<sup>93</sup> Elkonin D. 1980, S. 441

sem Zusammenhang hat er die Möglichkeit positiven Einfluss auf die Einstellungsbildung der Kinder zu nehmen. Schafft er eine wertschätzende und von Gleichberechtigung geprägte Atmosphäre, so kann er bereits Kindergartenkindern vermitteln, dass alle Kinder bedeutende Mitglieder des Gruppengeschehens sind, die gemeinsam die Welt entdecken und voneinander lernen können.

### **5.3 Zusammenfassung**

Das vorliegende Kapitel beweist, dass die Defektologie im kulturhistorischen Kontext mit ihren revolutionären Ideen und Ansätzen inklusive Prozesse ins Rollen brachte. In der Auseinandersetzung mit der Defektologie bestand für Wygotski die wichtigste Voraussetzung darin, die pathologische und normale Entwicklung nicht getrennt voneinander zu betrachten. Vor diesem Hintergrund weißt er darauf hin, dass sich die Erziehung eines behinderten Kindes grundsätzlich durch nichts von der eines normalen Kindes unterscheidet.

Mit diesem ausschlaggebenden inklusiven Ansatz, legte Wygotski den Grundstein für eine soziale Gleichwertigkeit. Er versuchte bereits seiner Zeit, das Vorurteil, die Hilfsschule sei eine „Dummschule“ aus dem Weg zu räumen.<sup>94</sup> Allerdings existiert diese feindselige Institutionsbezeichnung nach wie vor auch in der heutigen Gesellschaft, da sie immer noch vorurteilsbehaftet das Bild der „Dummschule“ direkt auf die, in der Schule lernenden, Kinder projiziert. Um jedoch inklusive Wertvorstellungen in der Gesellschaft durchsetzen zu können, bedarf es ausgebildete Pädagogen, die eine Haltung der sozialen Gleichberechtigung vertreten. Bereits Wygotski machte auf diese Notwendigkeit aufmerksam und entwickelte vor diesem Hintergrund konkrete Herangehensweisen, die für die heutige pädagogische Arbeit von größter Aktualität sind. Für Wygotski lag der bedeutenste Schwerpunkt darin, dem Kind frühzeitig eine Möglichkeit zu eröffnen mit seiner sozialen und kulturellen Umwelt in Kontakt zu treten. Dabei bildet das heterogen zusammengesetzte Kinderkollektiv den Rahmen sozialer Anerkennung aller Kinder. Beispielsweise erhalten sie innerhalb einer heterogenen Gruppe die Chance, gemeinsam in Kontakt zu treten und dabei ihre Umwelt als auch sich selbst kennenzulernen. In diesem Kontext werden sie mit Herausforderungen des alltäglichen Lebens konfrontiert, wie z.B. sich Konfliktsituationen zu stellen, um die eigenen Interessen zu vertreten und durchzusetzen. In diesem Zusammenhang kommt nach Auffassung Wygotskis dem Pädagogen die Aufgabe zu, dem Kind mit Behinderung Wege zu eröff-

---

<sup>94</sup> Vgl. Jantzen W. 2001, S. 133

nen, um sich in seiner Persönlichkeit entfalten zu können. Dabei ist es wichtig, dass der Pädagoge die Wünsche sowie die Bedürfnisse des Kindes anerkennt, es sich dadurch in seinen Kompetenzen gestärkt fühlt, was wiederum zur Folge hat, dass es herausfordernde Situationen annehmen als auch bewältigen kann. Die pädagogischen Herangehensweisen im kulturhistorischen Kontext der Defektologie haben auch für das heutige heilpädagogische Wirken aktuellen Wert, weil sie das Ziel verfolgen: „Das behinderte Kind aus der Isolation herauszureißen, ihm breite Möglichkeiten eines wirklich menschlichen Lebens zu eröffnen, [...], es als aktives, bewusstes Mitglied der Gesellschaft zu erziehen[...]“<sup>95</sup>. Im Kontext der Zielumsetzung, die nach Wygotski in erster Linie von den Pädagogen zu bewältigen ist, wird ein Prozess des gesellschaftlichen Umdenkens in Gang gebracht, der dazu führt, dass sich das Bild auf Menschen mit Behinderung verändern kann.

---

<sup>95</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 95

## **Anhang A: Kurzbiographien des Dreigespanns der Kulturhistorischen Schule**

### **Alexander Romanowitsch Lurija**

- Der russische Psychologe Alexander Romanowitsch Lurija ist am 16. Juli 1902 in Kasan geboren
- Bis 1921 studierte Lurija Gesellschaftswissenschaften Medizin und Psychologie an der Universität Kasan
- Ab 1925 Tätigkeit am Institut für Psychologie der Universität Moskau zunächst als Assistent bei Konstantin L. Kornilov später als Leiter des Labors für allgemeine Psychologie
- Zusammen mit Lew S. Wygotski und Alexej N. Leontjew begründete Lurija in den 1920er Jahren die Kulturhistorische Schule der russischen Psychologie
- Anfang der dreißiger Jahre wurde Lurija aus ideologischen Gründen gezwungen seine Dozentenstelle für Psychologie aufzugeben und wandte sich erneut dem Studium der Medizin zu
- Während des Krieges als Sanitätsoffizier spezialisierte er sich auf die Rehabilitation von Hirnverletzten
- Ab 1944 arbeitete Lurija am Institut für Neurochirurgie in Moskau, wo er begann das Wissenschaftsgebiet der Neuropsychologie auszubauen
- Als eigenständiger Wissenschaftszweig befasst diese sich mit der Rolle individueller zerebraler Systeme für komplexe Formen geistiger Tätigkeit
- Mit seinen bahnbrechenden Arbeiten zur Aphasie und zur Rolle der Sprache in der geistigen Entwicklung des Kindes wuchs Lurijas Ansehen im Ausland, was schließlich auch im eigenen Land zu seiner beruflichen Rehabilitation führte
- Bis zu seinem Tod 1977 in Moskau arbeitete Lurija seine Methode der Syndromanalyse weiter aus
- Ihren konkretesten Ausdruck findet diese in den beiden neurologischen Geschichten: Kleines Porträt eines großen Gedächtnisses (1968) und Der Mann dessen Welt in Scherben ging (1971)
- Seit 1987 besteht in Deutschland die von Wolfgang Jantzen (Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen) gegründete Lurija Gesellschaft -

Verein zur Förderung der wissenschaftlichen Grundlegung der Rehabilitation hirngeschädigter Menschen e.V.<sup>96</sup>

### **Alexej Nikolajewitsch Leontjew**

- Der sowjetische Wissenschaftler und Hochschullehrer Alexej Nikolajewitsch Leontjew ist 1903 in Moskau geboren
- Nach ersten kleineren Arbeiten zur experimentellen Erforschung affektiver Reaktionen wandte sich Leontjew ab 1924 der Erforschung von Problemen der ontogenetischen Entwicklung bei Kindern zu
- Gleichzeitig und in Verbindung damit begann er gemeinsam mit Wygotski und Lurija an der grundlegenden Umgestaltung der Psychologie auf der Basis der marxistischen Philosophie mitzuarbeiten
- 1931 erschien seine erste größere Monographie: "Die Entwicklung des Gedächtnisses"
- Vom Jahre 1932 an begann ein neuer Abschnitt in der wissenschaftlichen Arbeit Leontjews
- Als Leiter einer Gruppe von Psychologen orientierte er von Charkow aus die Untersuchungen auf die Entwicklung der praktischen geistigen Tätigkeit des Kindes
- 1935 Wiederaufnahme seiner Forschungstätigkeit in Moskau Beschäftigung mit allgemein-theoretischen Fragen der psychischen Entwicklung
- In den schweren Kriegsjahren widmete sich Leontjew mit großer Energie dem aktuellen Problem der Regeneration motorischer Funktionen, die durch Schussverletzungen außer Kraft gesetzt bzw. schwer gestört waren
- Er baute ein Rehabilitationssanatorium auf, dessen Leiter er wurde
- Gemeinsam mit A. W. Saporoshez verfasste er das Buch "Die Wiederherstellung der Körperbeweglichkeit nach Verwundungen" (Moskau 1945)
- 1959 erschien das verallgemeinernde Buch Leontjews "Probleme der Entwicklung des Psychischen", das 1963 mit dem Leninpreis ausgezeichnet wurde
- Dieses Buch gehört zu den grundlegenden Werken der marxistischen Psychologie

---

<sup>96</sup> [http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Alexander\\_R.\\_Luria.html](http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Alexander_R._Luria.html) [10.3.2012]

- Von 1956 bis 1963 wurden unter seiner unmittelbaren Leitung wichtige Forschungen zur Herausbildung des Tonhörengörhört auf der Grundlage adäquater Handlungen - der aktiven Wiedergabe eines Tons nach vorgegebener Tonhöhe – durchgeführt
- Die Experimente wurden mit speziell ausgewählten Probanden (mit sogenannten schlechten musikalischen Gehör) durchgeführt
- Die Schulung des Gehörhört wurde bei diesen Probanden bis zu dem Niveau geführt, das sich praktisch nur wenig vom absoluten Gehör unterscheidet
- 1979 in Moskau gestorben<sup>97</sup>

### **Lew Semjonowitsch Wygotski**

- Lew Semjonowitsch Wygotski ist 1896 in Orsa, im jetzigen Weißrussland, geboren
- Sohn einer jüdischen Großfamilie<sup>98</sup>
- sein Traum war es Literatur und Philosophie zu studieren
- Literatur führte zum Beruf des Lehrers hin, doch für Juden war damals eine Karriere in öffentlichen Schulen nicht erlaubt
- Nach einem, ihm nicht befriedigenden, einmonatigen Medizinstudium an der Uni Moskau wechselte er zu Jura
- Sein Interesse an Literatur und Philosophie war jedoch so stark, dass er sich 1914 gleichzeitig in der historisch-philologischen Fakultät der Sanjanskij-Volksuniversität immatrikulieren ließ
- Das Studium literarischer und juristischer Disziplinen sowie die Beschäftigungen mit der Philosophie, weckten auch das Interesse an der Psychologie
- Nach erfolgreicher Beendigung beider Universitäten kehrte Wygotski 1917 nach Gomel zurück<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup>[http://www.123people.de/ext/frm?ti=personensuche%20telefonbuch&search\\_term=leontjew&search\\_country=DE&st=suche%20nach%20personen&target\\_url=http%3A%2F%2Fpaedpsych.jk.uni-linz.ac.at%3A4711%2FLEHRTEXTE%2FLEONTJEW%2Fautor.html&section=bing&wrt\\_id=214](http://www.123people.de/ext/frm?ti=personensuche%20telefonbuch&search_term=leontjew&search_country=DE&st=suche%20nach%20personen&target_url=http%3A%2F%2Fpaedpsych.jk.uni-linz.ac.at%3A4711%2FLEHRTEXTE%2FLEONTJEW%2Fautor.html&section=bing&wrt_id=214)  
[10.3.2012]

<sup>98</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 20ff

<sup>99</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 26ff

- Wygotski unterrichtete an Berufsschulen für Drucker Metallarbeiten, der Abend-  
schule für politische Bildung, der Abendschule für sozialistische Erziehung  
(Kindergärtnerinnen)....
- 1922 Eintritt in das Kollektiv des pädagogischen Technikums ( Lehreranstalt für  
Lehrer, die die Republik dringend benötigte) in Gomel
- Er unterrichtete Logik und alle psychologische Disziplinen
- Unterbreitete dem pädagogischen Rat ein experimentalpsychologisches Kabinett  
einzurichten
- Zur Prüfung seiner theoretischen Überlegungen führte Wygotski zahlreiche ex-  
perimentelle Untersuchungen an Schülern und Kindern in Waisenhäusern  
durch<sup>100</sup>
- 1924 zog Wygotski nach Moskau, um die Arbeit Instituts für experimentelle  
Psychologie aufzunehmen.
- Gründung der Kulturhistorischen Schule<sup>101</sup>
- Wygotski arbeitete parallel zur psychologischen Forschung theoretisch und ex-  
perimentell auch an der defektologischen Forschung
- 1924 begann er seine Arbeit in der Defektologie als Leiter der Unterabteilung  
für die Erziehung körperlich und geistiger behinderter Kinder
- 1926 organisierte er ein Laboratorium für Psychologie des behinderten Kindes  
bei der Medizinisch-pädagogischen-Station in Moskau
- Ein Jahr lang war er Direktor der gesamten Station
- Auf der Basis des Laboratoriums wurde 1929 das experimentell-defektologische  
Institut des Volkskommissariats für Bildung gegründet
- Wygotski blieb bis zum Ende seines Lebens wissenschaftlicher Leiter und Bera-  
ter
- Das Institut untersuchte und diagnostizierte gehörlose und geistig behinderte  
Kinder und legte die weitere Arbeit mit ihnen fest
- Er hielt internationale Referate und vertrat die russische defektologische Wis-  
senschaft im Ausland<sup>102</sup>
- 1934 in Moskau gestorben

---

<sup>100</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 32ff

<sup>101</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 53ff

<sup>102</sup> Lompscher J., Rückriem G. 2000, S. 88ff



## Literaturverzeichnis

### Werke

- /01/ Anders Maria, Kruspe Christoph (Hrsg.). (1987). Lexikon der großen sozialistischen Oktoberrevolution. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- /02/ Abraham Heinz. (1977). Weltenwende 1917- Der Kampf der Bolschewiki um die Gewinnung der Massen vor und während der großen sozialistischen Oktoberrevolution. Berlin: Dietz Verlag.
- /03/ Bartel Horst, Fricke Dieter, Herrmann Joachim, Horn Werner, Hümmler Heinz, Schmidt Walter, Vogler Günter (Hrsg.). (1984). Wörterbuch Geschichte A-K (Band 1). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- /04/ Bartel Horst, Fricke Dieter, Herrmann Joachim, Horn Werner, Hümmler Heinz, Schmidt Walter, Vogler Günter (Hrsg.). (1984). Wörterbuch Geschichte L-Z (Band 2). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- /05/ Elkonin Daniil. (1980). Psychologie des Spiels. In Karl-Heinz Braun, Klaus Holzkamp (Hrsg.). Studien zur kritischen Psychologie. Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- /06/ Gudemann Wolf-Eckhard. (1990). Bertelsmann Universallexikon. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon Verlag.
- /07/ Haeberlin Urs. (1994). Das Menschenbild für die Heilpädagogik (Band 2). Bern, Stuttgart, Wien: Verlag Paul Haupt.
- /08/ Heitzer Heinz und Küttler Wolfgang (Hrsg.). (1983). Eine Revolution im Geschichtsdenken- Marx, Engels, Lenin und die Geschichtswissenschaften. Berlin: Dietz-Verlag.
- /09/ Huainigg Franz-Joseph. (1993). Was hat'n der? Kinder über Behindert. Klagenfurt: Selbstverlag.
- /10/ Jantzen Wolfgang. (2001). Jeder Mensch kann lernen- Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik. Berlin, Kriftel, Neuwied: Herrmann Luchterhand Verlag GmbH.

- /11/ Kosing Alfred. (1985). Wörterbuch der marxistischen-leninistischen Philosophie. Berlin: Dietz Verlag.
- /12/ Krohn Maria. (1988). Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern. Frankfurt: AFRA Verlag.
- /13/ Lompscher Joachim, Rückriem Georg. (2000). Lev Semjonovic Vigotskij. Leben-Tätigkeit-Persönlichkeit (Band 1). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- /14/ Lurija Alexander R. (1993). Romantische Wissenschaft. Forschungen im Grenzbezirk von Seele und Gehirn. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag GmbH.
- /15/ Miller Patricia.(1993). Theorien der Entwicklungspsychologie. Berlin, Heidelberg, Oxford: Spektrum Akademischer Verlag GmbH.
- /16/ Montada Leo, Oerter Ralf (Hrsg). (2002). Entwicklungspsychologie. Asel, Berlin, Weinheim: Beltz Verlag.
- /17/ Siebert Birger (2010). Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie. (Band 5). Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
- /18/ Stern William (1919). Die menschliche Persönlichkeit (2. Unveränderte Auflage). Leipzig: Verlag von Johann Ambrosius Barth.
- /19/ Suchodolski Bogdan. (1971). Grundlagen der marxistischen Erziehung (Band 15). Köln: Pahl-Rugenstein Verlag.
- /20/ Wygotski Lew Semjonowitsch. (o.J). Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität. In Lange W. (1975). Die Sonderschule. ( Heft 2). Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag (S. 65-72).

### **Dokumentationen:**

- /21/ Glotz Peter, Weisenborn Christian (Prod.). (o.J). Lenin-Leben für die Revolution-Sieg der Revolution [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=5jOySoZ7bxo>, ab Minute 2 & ab Minute 8. [5.3.2012].
- /22/ Hartl Peter. (o.J.). Karl Marx und der Klassenkampf. Die Deutschen II. Teil 1 [Dokumentation]. Verfügbar unter: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_J9m06nzaOs](http://www.youtube.com/watch?v=_J9m06nzaOs), ab Minute 10. [5.2.2012].

- /23/ Knopp Guido, Kuhn Ekkehard (Prod.). (1987). So wurde Russland rot. Die Oktoberrevolution-Wahrheit und Legende. Teil 1 [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=nEYkmtHPcHs>, ab Minute 4. [28.2.2012].
- /24/ Knopp Guido, Kuhn Ekkehard (Prod.). (1987). So wurde Russland rot. Die Oktoberrevolution-Wahrheit und Legende. Teil 2 [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=5hVuFXf8ZzQ>, ab Minute 3. [28.2.2012].
- /25/ Knopp Guido, Kuhn Ekkehard (Prod.). (1987). So wurde Russland rot. Die Oktoberrevolution-Wahrheit und Legende. Teil 5 [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=NondHTHBiR0> [28.2.2012].
- /26/ Lilley Ian. (o.J). Die russische Revolution- Hoffnung auf Freiheit. Teil 2 [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=KOlezNsM5ew>, ab Minute 10. [4.3.2012].
- /27/ Lilley Ian. (o.J). Die russische Revolution- Hoffnung auf Freiheit. Teil 3 [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=xfZs9izudgs&feature=endscreen&NR=1> [4.3.2012].
- /28/ Marquardt Günther, Pfeiffer Hans (Prod.). (1979). Marx und Engels- Stationen ihres Lebens. Folge 3: ... es kommt darauf an, sie zu verändern [Dokumentation]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=Y5YkZtFRBTI&NR=1&feature=endscreen>, ab Minute 27. [8.2.2012].
- /29/ (o.A). (o.J). Wie der Kapitalismus funktioniert und warum er scheitert [Kurzfilm]. Verfügbar unter: <http://www.youtube.com/watch?v=Uv2ngi5fDLU> [4.2.2012].

**Internet:**

- /30/ Barth Christoph (o.J.). Russische Revolution 1917 [Internet]. <http://www.krref.krefeld.schulen.net/referate/geschichte/r0137t00.htm> [28.1.2012].
- /31/ Bauer Martin (o.J.). Alexander R. Lurija [Internet]. Verfügbar unter: [http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Alexander\\_R.\\_Luria.html](http://www.uni-protokolle.de/Lexikon/Alexander_R._Luria.html) [10.3.2012].

- /32/ DKP Sachsen-Anhalt. (o.J.). Vorkapitalistische Produktionsweisen-Urgesellschaft [Internet]. Verfügbar unter: <http://parteilehrjahr.dkp-isa.de/html/urgesellschaft.html> [1.2.2012].
- /33/ Feile Ralph. (2009). Der Kommunismus-Marxismus [Internet]. Verfügbar unter: <http://geschichte-wissen.de/zeitgeschichte/77-russische-revolution-und-kommunismus/137-der-kommunismus-marxismus.html> [31.1.2012].
- /34/ Landesamt für Verfassungsschutz Baden Württemberg. (2012). Marxismus-Leninismus [Internet]. Verfügbar unter: [http://www.verfassungsschutz-bw.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=119:marxismus-leninismus&catid=73:ideologische-grundlagen&Itemid=58](http://www.verfassungsschutz-bw.de/index.php?option=com_content&view=article&id=119:marxismus-leninismus&catid=73:ideologische-grundlagen&Itemid=58) [8.3.2012].
- /35/ Maas Jan. (2003). Großer Aufbruch und tiefer Fall [Internet]. Verfügbar unter: <http://marx21.de/content/view/196/36/> [8.2.2012].
- /36/ Nickel Sven (1999). Gesellschaftliche Einstellungen zu Menschen mit Behinderung und deren Widerspiegelung in der Kinderund Jugendliteratur [Internet]. Verfügbar unter: <http://bidok.uibk.ac.at/library/nickel-einstellungen.html> [15.03.2012].
- /37/ Rößler Dominik. (2006). Staat und Gesellschaft bei Karl Marx [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.linksindialog.de/Texte/MarxistischeTheorie.pdf> [31.1.2012]
- /38/ Schneider Stefan. (1996). Leontjew - Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit [Internet]. Verfügbar unter: [http://www.123people.de/ext/frm?ti=personensuche%20telefonbuch&search\\_term=leontjew&search\\_country=DE&st=suche%20nach%20personen&target\\_url=http%3A%2F%2Fpaedpsych.jk.uni-linz.ac.at%3A4711%2FLEHRTEXTE%2FLEONTJEW%2Fautor.html&section=bing&wrt\\_id=214](http://www.123people.de/ext/frm?ti=personensuche%20telefonbuch&search_term=leontjew&search_country=DE&st=suche%20nach%20personen&target_url=http%3A%2F%2Fpaedpsych.jk.uni-linz.ac.at%3A4711%2FLEHRTEXTE%2FLEONTJEW%2Fautor.html&section=bing&wrt_id=214) [10.3.2012].
- /39/ (o.A.). (o.J.). Wladimir I. Lenin [Internet]. Verfügbar unter: <http://www.dhm.de/lemo/html/biografien/LeninWladimir/index.html> [5.3.2012].
- /40/ (o.A.). (2011). Sozialdemokratische Arbeiterpartei Russland [Internet]. Verfügbar unter: [http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialdemokratische\\_Arbeiterpartei\\_Russlands](http://de.wikipedia.org/wiki/Sozialdemokratische_Arbeiterpartei_Russlands) [5.3.2012].

**Weiterführende Literatur:**

Digitale Bibliothek. (2003). Marx und Engels- Ausgewählte Werke. Berlin: Directmedia Publishing GmbH.

Oisermann T.I. (1965). Die Entstehung der marxistischen Philosophie. Berlin: Dietz Verlag.

