

6. Görlitzer Heilpädagogische Tage (13.-15.05.2011):

Begriffe, Praxen, Perspektiven- kulturhistorische

Ideen für inklusives Handeln

Prof. Dr. Manfred Jödecke & Richard Bergmann & Bastian Fischer:

„Kulturhistorische Theorie und Inklusive Studien“¹

Richard Bergmann

>>Nachdem Frau Professor Dr. Thiele die Fakultät Sozialwissenschaften vorgestellt und Sie ein wenig auf die Heilpädagogischen Tage eingestimmt hat, möchten wir nun vom Arbeitskreis Kulturhistorische Schule dies auch noch einmal in aller Kürze tun. Wir heißen Sie, werte Dozenten, Studenten, Ehemalige und Interessierte im Namen unseres Arbeitskreises herzlich willkommen zu den 6. Heilpädagogischen Tagen in Görlitz unter dem Motto „Begriffe, Praxen, Perspektiven - Kulturhistorische Ideen für inklusives Handeln“. Ich möchte Ihnen nun kurz etwas über den Arbeitskreis erzählen. Die Idee zur Gründung des Arbeitskreises hatte Professor Doktor Manfred Jödecke. Sein Aufruf zum gemeinsamen Lernen, Verstehen und Anwenden kulturhistorischer Ansätze beschrieb er auf einem unscheinbaren A4-Blatt mit folgenden Worten: „*Stellt euch vor, dieses Blatt sei eine Trommel. Und wirklich, da steh' oder sitz' ich und trommle. Kommt dazu und trommelt mit.*“ Diesen Aufruf startete er im Mai vergangenen Jahres und siehe da, es kamen tatsächlich Leute, die mittrommeln wollten. An der Zahl waren es genau Acht. Diese Acht nahmen sich dann zusammen mit Prof. Dr. Jödecke vor, auch außerhalb der vorgegebenen Studienrahmens aktiv zu werden und kulturhistorische Studien zu betreiben. So wurden verschiedenste Texte rezipiert und diskutiert. Nach zwei Treffen des Arbeitskreises wurde dann die Idee geboren, dass dieses uns interessierende Thema wohlmöglich auch andere Interessenten finden könnte und der Terminus „Heilpädagogische Tage“ fiel. Anfangs noch etwas zögerlich kamen wir dann gemeinsam zu dem Schluss, dass wir unsere Ideen in die Tat umsetzen müssen. Und nun stehen wir hier vor Ihnen und lassen unseren Worten Taten folgen. Nun möchte ich noch kurz auf den Aufbau des Studiengangs Inclusion Studies/Heilpädagogik eingehen und Bastian wird Ihnen dann die Gründe nennen, warum wir als Studenten und Studentinnen uns für die

¹ „Im Auftrag“ des Arbeitskreises *Kulturhistorische Schule* frei gehaltener (durch eine PPP begleiteter) Einführungsvortrag zur Tagung; transkribiert durch Denise Höhlig und inhaltlich- redaktionell bearbeitet durch Manfred Jödecke

Teilnahme an diesem Arbeitskreis entschieden haben. Wir, die Mitglieder des Arbeitskreises, haben uns im Verlaufe des Studiums Heilpädagogik mit inklusiver Ausrichtung an verschiedenen Stellen mit Grundlagen unseres Fachs beschäftigt. Im Laufe unseres Studiums sind wir dann immer wieder auf Autoren und Literatur gestoßen, die wir als zukünftige Heilpädagogen und Heilpädagoginnen für wichtig erachteten: Die kulturhistorische Theorie und die Wissenschaftler Wygotski, Lurija und Leontjew im Zusammenhang mit inklusiven Studien. Der Studiengang Inclusion Studies/Heilpädagogik ist an sich in 12 Module gegliedert, wie zum Beispiel: Richtung Inklusion in Europa, Saluto- und Pathogenese, Diagnostik und Planung, Verhalten und Handeln, Interventionen, Lebensbegleitung und Förderung. Immer wieder ergaben sich mit den gerade genannten Modulen Bezüge zur kulturhistorischen Schule, die euch Bastian jetzt exemplarisch darstellen wird.<<

2. Bastian Fischer

>>Beginnen möchte ich mit Modul 1 „Richtung Inklusion in Europa“. In diesem Modul wird uns das Konzept der Inklusion näher gebracht und versucht, auch über die Grenzen Deutschlands hinauszugehen und einen europäischen Bezug im Kontext der Inklusion zu entwickeln. Vor dem Hintergrund der Interventionspraktiken bzw. der Auswirkungen des Behinderungsbegriffs unter einem scheinbar ungebrochenen medizinischen Reduktionismus versuchten wir unseren Blick auf Behinderung um die soziale Dimension zu erweitern. Wygotskis Beitrag zur Pädagogik und Psychologie der kindlichen Defektivität aus dem Jahre 1924 - man beachte hier die Jahreszahl - vermittelte uns Behinderung nicht als unabänderliches Merkmal vom Menschen, sondern zuallererst als Problem „verrenkter sozialer Verhältnisse“ und einer inadäquaten Erziehung.

Im Modul 4 „Saluto- und Pathogenese“ lernten wir Lurijas funktionelle Einheiten als neurowissenschaftliche Grundlage von Tätigkeit, Bewusstsein und Persönlichkeit kennen. Die genannten drei Funktionseinheiten bilden ein Hauptforschungsgebiet der Kulturhistorischen Schule. Lurija seinerseits kann als ein Begründer moderner Neuropsychologie angesehen werden. So kamen wir in der Auseinandersetzung mit dem Buch „Der Mann, dessen Welt in Scherben ging“ mit Lurijas „romantischer Wissenschaft“ in Kontakt, durch die wir beim Erstellen einer anamnestischen Fallstudie viele Anregungen erhielten: Weg vom kalten klinischen Jargon, weg vom Objekt der Behandlung, hin zur Rekonstruktion der Lebensgeschichte eines Menschen auf Grundlage von wohlwollender Subjektorientierung und Ressourcenorientierung. Dadurch wurde uns der konkrete Mensch als Ganzheit in seinen

individuellen Lebenszusammenhängen verstehbar. Auf der Anamnese bzw. auf dem Modul 4 bauten sich dann Modul 5 „Diagnostik“ und Modul 7 „Interventionen“ auf. In diesen Modulen lernten wir sowohl Handwerkszeuge einer inklusiv heilpädagogischen Diagnostik, als auch zielgerichtetes intervenierendes Handeln kennen. Dabei stießen wir auf die Begrifflichkeit der „Zone der aktuellen Entwicklung“ als Ist-Stand der Ermittlung eines Menschen und die „Zone der nächsten Entwicklung“, welche initiiert, dass jeder Mensch lern- und entwicklungsfähig ist und sein aktuelles Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau im gemeinsamen Tun bzw. in der gemeinsamen Tätigkeit erweitern kann. Diese Sichtweise auf den Menschen überwindet das Dogma der Bildungsunfähigkeit, vor allem auch bei geistig behinderten Menschen. Im Modul 6 beschäftigten wir uns mit herausfordernden Verhaltensweisen. Es wurde versucht, diese als Ausdruck der Sicherung von Autonomie und Wahrung von Handlungsfähigkeit unter isolierenden Bedingungen zu verstehen. Herrn Lanwer², der am morgigen Samstag dazu eine Arbeitsgruppe leitet, erklärt auf Grundlage der kulturhistorischen und der Tätigkeitstheorie, dass Gewalt bzw. herausforderndes Verhalten als Form von sozialem Handeln im Kontext der Persönlichkeitsentwicklung des konkreten Menschen zu verstehen ist. Herausforderndes Verhalten unter diesem Gesichtspunkt ist demnach subjektiv sinnvoll, weil es aus der Geschichtlichkeit des konkreten Individuums heraus resultiert. Hieraus lässt sich schlussfolgern, dass herausforderndes Verhalten nicht böswilliges Handeln ist. Daraus aufbauend ergibt sich ein neues, verändertes Bild auf Verhaltensweisen, welches von der Zuschreibung eines persönlichen Defekts Abstand nimmt und die sozialen Bedingtheit und Beeinflussbarkeit des Verhaltens in den Blick nimmt.

Im Modul 9 setzten wir uns intensiv mit einer inklusiven Lebensbegleitung und -förderung auseinander, wobei wir 90 Stunden in der Praxis für einen Assistenzdienst zur Verfügung standen. Darüber hinaus kamen wir in einer Vorlesungsreihe mit einem Beitrag von Daniil Elkonin³ und seiner „Periodisierung der Altersstufen“ in Kontakt.

² Vgl dazu sein Buch: Lanwer, Willehad, 2008, Wi(e)der Gewalt. Erkennen, Erklären und verstehen aus pädagogischer Perspektive. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, Baltmannsweiler

³ Vgl. dazu u.a. Elkonin, D.B, 1972, Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung, im Kindesalter. In: Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten, Volk und Wissen, Berlin (DDR) und Jödecke, Manfred, 2007, >>Der Mensch muss werden können, was er seinem Wesen nach ist...<<< - Reflexionen zum psychischen Gestaltwandel am Beispiel des Jugendalters. In: Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis,

In diesem Beitrag stellt Elkonin eine Möglichkeit zum Erklären und Verstehen von menschlichen Entwicklungsprozessen vor. Menschliche Entwicklung verläuft demnach nicht linear, sondern nach einer anderen Entwicklungslogik als aufsteigende Spirale, welche von krisenhaften Übergängen geprägt ist. So setzt Elkonin's Werk gewissermaßen die durch Lew Wygotski begonnene Entwicklungspsychologie der Kulturhistorischen Schule fort. Etwas mehr hierzu wird in der am morgigen Tag statt findenden Arbeitsgruppe unter der Leitung von Herrn Prof. Dr. Manfred Jödecke, Barbara Flottröng & Anne Schneider dargestellt. Nun wird Ihnen Herr Prof. Dr. Manfred Jödecke seine Beweggründe bzw. seine Motivation zur Gründung eines Arbeitskreises kulturhistorischer Studien erläutern.<<

Prof. Dr. Manfred Jödecke

>>Ich möchte das Trommelsymbol anknüpfen. Das Trommeln ist eine Tätigkeit und Sinnbild (Motiv) für einen gemeinsamen Gegenstand und inklusiven Prozess. Ich habe mir im Manuskript dazu etwas aufgeschrieben und versuche einfach, aus der Situation heraus ein klein wenig auszuholen. Vor einer ganzen Reihe von Jahren stand das Team der Professoren oder Dozenten des Studiengangs Heilpädagogik/Behindertenpädagogik vor der Entscheidung: Soll der Studiengang Heilpädagogik modularisiert werden oder soll es ein Studiengang ins Leben gerufen werden, der auf einer ganz neuen Grundlage seine Entwicklung nimmt? Die Entscheidung ist dann in die Richtung gefallen, einen Studiengang neu zu kreieren. In einem kooperativen Prozess, Frau Thiele hatte darauf in ihren einleitenden Worten Bezug genommen, nahmen 12 Hochschulen aus 8 europäischen Ländern, jede mit ihrer eigenen Geschichte, jede mit ihrer eigenen Spezifik ein gemeinsames Projekt in Angriff. Herausgekommen ist das Konzept für einen European Bachelor of Inclusion studies mit 6 Semestern, 12 Module und zunächst kaum Praxisanteilen. Görlitz hatte auf diesen „Mangel“ recht produktiv und konstruktiv reagiert und so ist eine Konstruktion entstanden, die Theorie und Praxis auf eine neue Weise in Bezug gesetzt hat und zwar auf eine sehr herausfordernde Art und Weise, sodass das Diplomstudium nicht einfach um zwei Praxissemester reduziert wurde, sondern die Chance genutzt wurde, einen wirklich neuen Theorie-Praxis-Zusammenhang zu kreieren. Daraus resultierte auch die Möglichkeit, die verschiedenen Module, von denen vorhin schon berichtet wurde, aufeinander inhaltlich zu beziehen,

auseinander hervorgehen zu lassen und viele Übungen in diesem Zusammenhang mit einzuschleiben. Der Philosoph Peter Sloterdijk⁴ hat in einem seiner letzten Bücher die Aufforderung: „Übungszonen erweitern“ in Umlauf gebracht. Erweiterte Übungszonen entstanden für uns, indem wir Zusammenhänge zwischen Theorie und Praxis neu zu entdecken und zu erleben begannen. Und so tauchte vor uns eine Übungsform auf, die nannte sich „inklusive Fallstudie“, eine Übung, die über mehrere Module läuft und den aktuell Studierenden sicher noch gut in Erinnerung ist, wobei eben auch die „Anamnese- Anteile“ eine Rolle spielen. Begrifflich haben wir uns jedoch von Anamnese verabschiedet, sind davon weg; wir sprechen von „biographischen Anteilen“, wir sprechen von „rehistorisierenden Anteilen“ der inklusiven Fallstudie. Es geht also nicht so sehr um Krankengeschichte, als vielmehr um Lebensgeschichte. Es geht um Subjektorientierung, subjektwissenschaftliche Zugänge. In diesem Zusammenhang haben die Mitglieder des Arbeitskreises eine ganze Menge in Theorie- Praxis Übungen gelernt. Was die rehistorisierende Übung anging, so bohrten sie auch meine Lebens- und Lerngeschichte an. Sie sind dahinter gekommen, dass ich vor Jahren einmal in Moskau studiert hatte und das war dann von weiterführendem Interesse. „Was haben Sie denn da dort fünf Jahre getrieben?“. Da dachte ich mir: „Na, gut, dann erzählst du’s halt einfach“ und kam so nicht umhin, meine Zeitzeugenschaft ein wenig aufzudecken, u. a. auch in der Richtung, dass ich die Möglichkeit hatte, Alexander Lurija und Alexej Leontjew und einige andere Protagonisten der kulturhistorischen Schule in Lehrveranstaltungen kennenzulernen. Aus diesem biographischen Bezug heraus wurden auf einmal die Texte der kulturhistorischen Theorie, die nicht immer ganz einfach zu lesen sind, wieder lebendig und bekamen „Aufforderungscharakter“. So wurde bei den Mitgliedern des Arbeitskreises das Bedürfnis geweckt, Grundlagentexte intensiver zu rezipieren und die allgemeinen Begriffe, die wir mitunter nur als Floskeln oder Losungen vor uns hertragen oder über uns halten, wie: „Zone der nächsten Entwicklung“ oder „Behinderung als soziales Problem“ wurden etwas „tiefer geschürft“. Wir begannen uns regelmäßig zu treffen und irgendwann ist dann die Idee zu einer Fachtagung im Rahmen der Reihe der Görlitzer Heilpädagogischen Tage entstanden. Die Mitglieder des Arbeitskreises wollten Menschen „leibhaftig“ kennenlernen, die ganz aktuell, mit kulturhistorischer Theorie und Praxis befasst sind und damit eine schon eine ganze Menge in Theorie und Praxis angefangen haben. Ich freue mich darüber, dass wir im Verlaufe der kommenden Tage von unseren Referenten sehr viele spannende Beiträge hören werden, die davon zeugen, was man alles mit der

⁴ Sloterdijk, Peter, 2009, Du musst dein Leben ändern, Suhrkamp, Frankfurt a.M.

kulturhistorischen Theorie in der Praxis anfangen kann. Soweit zunächst zum „Trommeln“, wie gesagt ein kleiner Schwenk vom vorbereiteten Manuskript weg....

Jetzt einige Ausführungen zum Begriff „Kulturhistorische Schule“. Kulturhistorische Schule – das klingt doch ein bisschen antiquiert, oder? Der Begriff wird doch aktuell gar nicht mehr, und wenn ja, nur noch äußerst selten gebraucht. Diese Aussage, dieser Vorbehalt stimmt irgendwie, stimmt aber m.E. auch wiederum nicht so ganz. Ich habe nämlich ein wenig in den wissenschaftstheoretischen Zugängen oder Grundlagen geforscht und bin auf Thomas Kuhn gestoßen, der in den 60er Jahren ein Buch geschrieben hat: „Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen“, in dem er sich zu krisenhaften Übergängen bei der Entwicklung grundlegender wissenschaftlicher Erkenntnisse, d.h., Paradigmenwechseln in den Wissenschaften geäußert hat. Mit Kuhn'scher Brille betrachtet ist auch die kulturhistorische eine wissenschaftliche Schule. Wissenschaftliche Schulen seien nämlich ziemlich geschlossene Wissenschaftler-Gemeinschaften. Nebenbei, Paul Feyerabend, ein anderer Wissenschaftstheoretiker meinte recht undogmatisch und provozierend, geschlossene Wissenschaftler-Gemeinschaften (wissenschaftliche Schulen) ähneln irgendwie Strukturen des organisierten Verbrechens. Diese Bemerkung wurde immer wieder kontrovers diskutiert. Im Unterschied zu Kuhn war Feyerabend eben jemand, dem es nicht um eine vereinheitlichte, sondern um eine pluralisierte Wissenschaft („anything goes“) ging. Das „anything goes“ scheint auf den ersten Blick der Beliebigkeit das Wort zu reden, ist aber mit Sicherheit anders, eher de-konstruierend gemeint. Und auch die Kulturhistorische Schule gleicht in ihren kooperativen Bezügen keineswegs einer Mafia-Organisation, sondern eher einer Wissenschaftsgemeinschaft, die aus einer konkreten Situation heraus entstanden ist und eine veränderte Sichtweise auf den Gegenstand ihres Faches hervorgebracht hat; eine gemeinsame Idee, die man vielleicht „Paradigmenkonzept“ nennen könnte. Eine solche Paradigma-Idee wird in der Forschung erprobt, auf neue Fragestellungen angewandt, mit einem Begriffsnetz ausgestattet, in Form von Publikationen mit gegenseitigen Literaturverweisen zu speziellen Tagungen, Zeitschriften, wissenschaftliche Gesellschaften institutionalisiert und damit auch kräftig vorangetrieben. Die Gründung einer wissenschaftlichen Schule, wie auch die kulturhistorische eine ist, bildet da keine Ausnahme, ist auch nicht nur Sache einer einzelnen Person, obwohl immer wieder einzelne Figuren als Begründer einer wissenschaftlichen Schule genannt werden. Die Entwicklung von Fragestellungen, Hypothesen, Modellen und Methoden muss nämlich in der Regel als Ergebnis gemeinsamer Anstrengungen angesehen werden. Eine wissenschaftliche Schule ist also zugleich ein kollektiver Prozess, aber auch ein

Prozess, wo eine wichtige Persönlichkeit als Begründer dieser Schule in Erscheinung tritt. Wichtig ist noch, dass neu hinzu gekommene Mitglieder im Geiste der Schulen sozialisiert werden und sich mehr oder weniger den impliziten Erwartungen entsprechend ausgerichtet haben. Soweit mein kleines wissenschaftstheoretisches Statement zum Begriff „Schule“.

Wenn man aktuell von der Kulturhistorischen Schule spricht, kann sollte man von einer „Schule in der Psychologie“ sprechen. Auch dazu wäre ein kleiner Exkurs vielleicht ganz sinnvoll. Helmut Lück⁵ ist jemand, der die Historie der Psychologie fachwissenschaftlich in den Blick genommen hat. In der Mitte des 19. Jahrhunderts entstand in Leipzig eine Bewegung oder ein Prozess, der zur Ablösung der Psychologie aus der Philosophie führte. Die Psychologie etablierte sich als Wissenschaft ohne den Bezug zu den philosophischen Grundlagen aufzukündigen. Ende des 19. bis in die Mitte des 20. Jahrhunderts hinein entstanden in den Ländern Europas und Nordamerikas seiner Auffassung nach eine Reihe konkurrierender wissenschaftlicher psychologischer Richtungen, Schulen und Strömungen. Wie gesagt, die Basis bildete die elementaristische Psychologie der Leipziger Schule, auch „Wundt- Schule“ genannt, von der sich dann weitere Schulen „abspalteten“: Gestaltpsychologie, Psychoanalyse, Behaviorismus usw. Diese durchliefen wiederum Entwicklungen und differenzierten sich weiter aus. Auch in Osteuropa, speziell in Russland und der späteren Sowjetunion entstand in Auseinandersetzung mit der elementaristischen Psychologie und den anderen psychologischen Herangehensweisen eine eigene wissenschaftliche Schule, die kulturhistorische Schule. Modern gesprochen handelt es sich bei der Kulturhistorischen Schule um einen wissenschaftlich-praktischen Arbeitszusammenhang, der von Lew Wygotski in den 20er Jahren in der Psychologie begründet wurde. Gemeinsam mit Lurija und Leontjew hatte sich Wygotski aufgemacht, das Bewusstsein als zentralen Gegenstand psychologischer Untersuchung zu erhalten und eine objektive, experimentelle Grundlage zu dessen Erforschung zu schaffen, d.h. Möglichkeiten seiner Untersuchung auf objektiv- experimenteller Grundlage zu eröffnen. Die Startbedingungen der kulturhistorischen Schule waren alles andere als günstig. Nach den revolutionären Umwälzungen in Russland im Ergebnis des ersten Weltkrieges und der Interventionskriege, die eine ganze Reihe Jahre andauerten und so etwa 1924/25 endeten, war die Machtfrage zunächst geklärt und es konnte daran gegangen werden, die (sowjetische) Gesellschaft (neu) aufzubauen. Unter diesen schwierigen Bedingungen fanden sich Menschen an einem Institut, dem Moskauer Psychologischen Institut zusammen und gingen daran, auch die Psychologie auf eine neue, marxistische Grundlage zu stellen. Diese Geschichte jetzt auszuwickeln, wäre sehr

⁵ Vgl. Lück, Helmut E., 2009, Geschichte der Psychologie. Strömungen, Schulen, Entwicklungen. Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart

zeitintensiv und lässt sich in diesem Zusammenhang auch nicht bewerkstelligen. Festzuhalten bleibt jedoch: Die materiell-technische Basis des „Dreigestirns“: Wygotski, Lurija und Leontjew bildete das Moskauer Psychologische Institut. Wer also mehr über die historischen Entstehungszusammenhänge der kulturhistorischen Schule herausfinden möchte, den verweise ich auf das Buch von Gita L. Vygodskaja und Tamara M. Lifanova⁶.

Dass die Geschichte vom Ursprung der kulturhistorischen Schule am Moskauer Psychologischen Institut auch humorvolle Seiten hatte, belegt ein im diesem Buch angeführtes Zitat, das dem Munde von Alexander Lurija entstammen sollt:

„Man ging davon aus, dass unser Institut die ganze Psychologie umgestalten, sich von der bisherigen tschelpanow’schen idealistischen Wissenschaft abwenden und eine neue materialistische- Kornilov sprach sogar von einer marxistischen- Psychologie schaffen muss. Nach dessen Meinung sollte man sich nicht mit subjektiven Erfahrungen, sondern mit der objektiven Erforschung des Verhaltens befassen, z.B. hinsichtlich der Bewegungsreaktionen, wozu sein Dynamoskop dienen sollte. Zunächst aber verlief die Umgestaltung der Psychologie in zwei Formen: Erstens Umbenennung und zweitens Umräumung. Die Wahrnehmung nannten wir jetzt „Signalaufnahme für Reaktionen“, das Gedächtnis „Speicherung und Reproduktion von Reaktionen“, die Aufmerksamkeit „Einschränkung von Reaktionen“, die Emotionen „emotionale Reaktionen“- mit einem Wort, überall, ob sinnvoll oder nicht, fügten wir das Wort „Reaktion“ ein und glaubten ehrlich damit eine wichtige und ernsthafte Sache zu betreiben. In der gleichen Zeit trugen wir Möbel von einem Labor ins andere und ich erinnere mich ausgezeichnet daran, wie ich selbst Tische die Treppen hinauf schleppte und überzeugt war, dass wir auf eben diese Weise unsere Arbeit umgestalteten und eine neue Grundlage für sowjetische Psychologie schufen.“(Vygodskaja/Lifanova 2000, S.56)

Mit Hermann Hesse gesprochen: Jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, so offensichtlich auch hier. Trotzdem überhöht dieses Zitat offensichtlich die Situation, denn jeder der Akteure der sich herausbildenden Kulturhistorischen Schule brauchte reichhaltige Erfahrungen und fundiertes Wissen aus vielfältigen wissenschaftlichen Bereichen mit ins Institut. Wie gesagt- eine humorvolle Überhöhung der Situation, die aber auch zeigt, dass der „Heroismus“ des Anfangs, von dem immer wieder erzählt wurde, ein klein wenig relativiert werden sollte.

⁶ Vgl.: Vygodskaja, Gita L. & Lifanova, Tamara M., 2000, Lev Semjonovic Vygotskij. Leben- Tätigkeit- Persönlichkeit. Verlag Dr. Kovac, Hamburg

Wie auch immer- die Ausarbeitung der allgemein psychologischen kulturhistorischen Konzeption und Theorie nahm im Umfeld dieses Instituts seinen Anfang. Von Anfang an verstanden sich die Mitglieder der kulturhistorischen Schule, zunächst der Troijka, später der Pjaterka (fünf weitere Mitglieder stießen zur Gruppe hinzu), nicht als Wissenschaftler im Elfenbeinturm, sondern als „Kämpfer an der praktischen Front“, ein Begriff, der für diese Zeit sicher angebracht war und ist. Praktische Erfordernisse waren es denn auch, die zur Entwicklung der kulturhistorischen Schule beitrugen. In einem wissenschaftsmethodologischen Beitrag Wygotki's ⁷ wurde von zwei „Ecksteinen“ gesprochen, die der Bauherr verworfen bei der Entwicklung einer allgemein psychologischen Wissenschaft verworfen habe: Philosophie und Praxis. Und genau um solche gesellschaftlich relevanten und konkreten praktischen Erfordernisse ging es auch, die den Ausgangspunkt wissenschaftlicher Suchbewegungen bildeten; man denke etwa an die Millionen von obdachlosen, „aufsichtslosen“, Waisenkinder und jugendlichen Straftäter, Kinder und Jugendliche mit Behinderung, viele in einem verwahrlosten Zustand, die die Revolution und Bürgerkrieg Krieg hinterlassen hatten. Deshalb war es eine vordergründige Aufgabe, sich dieser Kindern und Jugendlichen anzunehmen. Einer der vielen Kongresse, genauer: der II. Kongress für den Sozialen- und Rechtsschutz Minderjähriger befasste sich mit der Situation der, heute würde man sagen, Straßenkinder, der Kinder, die unterwegs waren und kein Zuhause hatten. Dieser richtungsweisende Kongress machte auf die ruinöse Situation, auch der sogenannten „defektiven“ Kinder und Jugendlichen, aufmerksam. Wygotki trat auf diesem Kongress mehrfach auf und bemühte sich mit seinen Beiträgen eine „partizipative“ Praxis der sozialen Bildung und Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher anzumahnen und anzuregen; eine Praxis der sozialen Bildung und Erziehung. Das war so neu, so berichteten Zeitzeugen, dass seine Aussagen zunächst auf ein ziemliches Unverständnis stießen. Die Sprache, in der er sich mitteilte, war so neu, dass zunächst einmal in dem Raum, wo dieser Kongress statt fand, eine „eisige Stille“ herrschte, dann ein Murmeln, ein Um-sich-schauen einsetzte und vereinzelte Rufe ertönten, wie: „Holt den da herunter von der Rednertribüne, der hat da nichts zu suchen“ - bis die Stimmung umschlug und ein neues Verständnis für die Situation und für die theoretische Reflexion dieser Zusammenhänge

⁷ Wygotki, Lew. S., 1985, Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: ders., Ausgewählte Schriften Band 1. Volk und Wissen, Berlin (DDR)

herauszubilden begann. Diesen Beitrag von Wygotski aus dem Jahre 1924⁸ möchte ich, möchten wir jedem angehenden Heilpädagogen mit inklusiven Ambitionen ans Herz legen, weil er einen wichtigen Zugang zum Verständnis dessen eröffnet, was die kulturhistorische Theorie praktisch bewegen wollte und in der Folge bewegt hat. Die soziale Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher war aber nicht nur aus praktischen Erwägungen heraus von großem Interesse für Wygotski und seine Mitstreiter. Prozesse der psychischen Entwicklung bei verschiedenen Schädigungen bildeten für die Mitglieder der kulturhistorischen Schule eine Art „natürliches Experiment“, in dessen Licht allgemeine Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung des Bewusstseins und Persönlichkeitsentwicklung aufschienen. Natürliches Experiment war hier so gemeint, dass, um der Aufgabe der sozialen Bildung und Erziehung „defektiver Kinder und Jugendlicher“ gerecht zu werden zu können, es einer besonders bewussten, besonders revolutionären, einer besonders optimistischen Art von Pädagogik bedurfte und bedarf; einer Pädagogik, die mit der „moralinen“, am Mitleid orientierten, in „Schonräumen“ und aussondernden Situationen stattfindenden Pädagogik aufräumt.

Kulturhistorisches Gedankengut wirkt in die Gegenwart und Zukunft hinein. Nicht nur die Ursprungsquellen kulturhistorischer Theorie und Praxis verdienen Beachtung und lebendiges Interesse, sondern auch aktuelle(re), weit darüber hinaus weiterführende Untersuchungen und Reflexionen revolutionär- emanzipatorischer Praxis. Im Arbeitskreis wuchs das Interesse an den Forschungsergebnissen und den wissenschaftlich-praktischen Erkenntnissen der kulturhistorischen Schule und Theorie, d.h., an dem, was man mit diesen im ganz alltäglichen, beruflichen und persönlichen Leben anfangen kann; also auch auf ganz persönlichem Wege und im Sinne des eigenen heilpädagogischen Selbstverständnisses.

Was möchte die Tagung ermöglichen, was möchte sie erreichen? Sie sollte darüber Aufschluss geben, wie Begriffe, Praxen, Perspektiven, eben kulturhistorische Ideen für inklusives Handeln in gemeinsamen Diskussionen, im gemeinsamen Nachdenken generiert werden können. Das ist es wohl auch, was uns letztlich zusammengeführt hat....

⁸ Vgl: Wygotski, Lew. S., Zur Pädagogik und Psychologie der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule, Jg. 1975, H. 2, S. 65-72

Soweit unsere Einführung, die einleitende Worte des Arbeitskreises. Fortfahren möchte ich, indem ich das Wort weitergebe an Universitätsprofessor em. Wolfgang Jantzen, Nestor der „materialistischen Behindertenpädagogik“, der vielen der hier Anwesenden sicher aus der Beschäftigung mit einschlägiger Literatur der Sondern-, Heil- und Behindertenpädagogik bekannt sein dürfte. Wir freuen uns, dass er heute unter uns weilt und uns zum wissenschaftlichen Weg Wygotski's orientieren wird.<<