

Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft¹

Wolfgang Jantzen

Das Individuum ist *einmalig im wesentlichen Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit* und *gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit*; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist.“ (Lucien Sève 1972, 237)

1. Einleitung

Bei meiner Vorbereitung auf das Seminar der Studentinnen und Studenten am 20.12., die eine Einführung in mein Denken schreiben wollen – eine große Ehre – habe ich erst einmal festgestellt, wie viel ich zu methodologischen Fragen geschrieben habe, ganz abgesehen von Kapitel 3 der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“. Alles zusammen ergebe ein höchst umfangreiches Buch.

Die Themenkomplexe, die im Rahmen des Seminars und der Gestaltung des Buchprojektes bearbeitet und diskutiert werden, so teilte mir Vera Moser, die betreuende Professorin mit, sind die folgenden:

Sozialgeschichte – Bio-psycho-soziale Einheit des Menschen – Isolation als Analysekategorie – De-Institutionalisierung – Macht und Behinderung – Die ethische Dimension.

Vor einer Woche erhielt ich dazu nochmals einen detaillierten Fragenkatalog, auf den ich in Kürze geantwortet habe.

Aus diesen Gründen konzentriere ich mich auf Kernprobleme, was eine synthetische Humanwissenschaft ausmacht und wie sie entwickelt werden kann. Zu meinem Glück fiel mir diese Tage das Buch von Stephen Toulmin „Kritik der kollektiven Vernunft“ erneut in die Hände. Er, der seinerzeit Vygotskij als „Mozart der Psychologie“ verstanden hatte, war wir mit seinen Büchern „Voraussicht und Verstehen“ und „Kosmopolis“ ebenso wie Ludwik Fleck mit seiner Idee der *Denkstile*, eine große Hilfe. Aber dieses Buch, das ich immer schon lesen wollte, rahmt hervorragend meine Überlegungen.

Sie zentrieren sich in Anlehnung an Ananjew's Begründungsversuch einer synthetischen Humanwissenschaft um Begriffe wie „*Regularitätsprinzip*“ bzw. „*Ideal der Naturordnung*“ (so Toulmin's Paradigmabegriff), „*Zelle*“ einer Wissenschaft, so Vygotskij mit Bezug auf die Kategorie „*Warenwert*“ bei Karl Marx und die Notwendigkeit, eine solche „*Zelle*“ der Psychologie zu finden, also eine „*elementare Einheit*“ (so wie in den Naturwissenschaften mit Einsteins $E=mc^2$ oder den Formeln der Thermodynamik). Was sind derartige Begriffe bzw. Begriffe überhaupt, als „*Knotenpunkte im Netz der Erkenntnis*“ (Lenin), als „*Fraktale Einheiten*“, bzw. mit Heinz von Förster oder Francisco Varela als „*Eigenwerte*“ oder „*Eigenverhalten*“, die sich rekursiv auf jedem neuen Niveau gleichzeitig auf sich ebenso zurück beziehen, wie umschreiben und neu schreiben, als Prozess der Aufhebung im Sinne der hegelschen Dialektik?

Und zu allem Überfluss finden wir dann noch in Ethik oder Religion mit „*Ankerpunkte der Vergewisserung*“ oder in der „*Goldenen Regel*“ vergleichbare Kategorien. Und können alle diese wissenschaftstheoretischen Bezugspunkte bzw. die mit ihnen verbundenen Begriffsuniversen auf eine Weltformel reduziert werden, wie uns Stephen Hawking, gefangen in einem physikalistischen Reduktionismus von unten suggeriert? Ganz sicher nicht; dem widerspricht schon die Physik selbst

¹ Vortrag am 20.12.2017 an der Humboldt-Universität Berlin. Den Begriff „synthetische Humanwissenschaft“ habe ich von Ananjew (1974) übernommen (vgl. Jantzen 1991). Da ich in meinem Vortrag sehr ausführlich auf Literatur verwiesen habe, habe ich, um den Umfang nicht zu sprengen, bloße Verweise auf Namen oder Buchtitel in der Regel nicht ins Literaturverzeichnis aufgenommen. Ein erheblicher Teil lässt sich durch das Literaturverzeichnis meiner beiden Bände „Allgemeine Behindertenpädagogik“ (Jantzen 1987, 1990; Nachdruck in einem Band 2007) bzw. mein Hauptstichwort zu dieser Frage in Band 1 des „Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik“ (Jantzen 2010a) identifizieren. Ansonsten sind die jeweiligen Autoren sehr gut über das Internet identifizierbar.

(Prigogine, Smolin u.a.m.).

Und wie wir durch Alexander Lurijas Diskussion des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten wissen (Lurija 1984), haben wir in der Psychologie und Neuropsychologie und damit erst recht in einer Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft auf die Vermeidung jeglicher Reduktionismen von oben ebenso wie von unten zu achten. Ein aktuelles Beispiel für einen Reduktionismus von oben wäre Dawkins Postulierung des „egoistischen Gens“² und für einen solchen von unten wäre dies die immer erneut im Biologismus strandende Debatte der Psychiatrie um genetische Ursachen.³

Wie aber können wir denken? Wie können wir lernen, Wissenschaft zu machen, so Vygotskij mit Bezug auf Marx (vgl. Jantzen 2006a)? Wie also gelangen wir zu „*Erklärungsprinzipien*“, um diesen Ausdruck von Vygotskij (1985) an dieser Stelle einzuführen?

Am Beispiel von Vygotskij selbst habe ich vor einiger Zeit bereits diskutiert, dass das System einer Wissenschaft aus einer Reihe elementarer Einheiten zugleich bestehen kann, ähnlich den Verzweigungen eines Baumes, so füge ich jetzt hinzu. Ich habe mich dort auf Vygotskijs geodätisches Modell bezogen, wobei Begriffe auf unterschiedlichen Breiten- und Längengraden gedacht werden können, bezüglich ihres Breitengrades näher am abstrakten oder am konkreten Pol, bezüglich ihres Längengrades auf unterschiedlichen Längen vergleichbarer Breite (Vygotskij 2002, 359; Jantzen 2010a).

Wesentlich ist es vor allem, dass wir in Entwicklungen, in Prozessen, in raumzeitlichen Zusammenhängen denken können, d.h. auf ökologischer, ökonomischer, gesellschaftlicher, kultureller, institutioneller, pädagogischer und therapeutischer Ebene ebenso wie auf biologischer, physiologischer, psychologischer Ebene.

Stephen Toulmin eröffnet uns in seinem Buch zur „Kritik der kollektiven Vernunft“ einen begehren Weg, den ich im folgenden rekonstruieren will, um ihn dann im weiteren für unser Problem einer synthetischen Humanwissenschaft unter Rückgriff auf meine bisherigen methodologischen Arbeiten zu nutzen.

2. Kritik der kollektiven Vernunft

Thema des Buches von Toulmin sind die kollektiven Seiten der Erkenntnis. „Der Mensch erkennt, und er ist sich dessen bewusst“ (Toulmin 1983, 12).

Denn der Mensch ist seitlich hineinversetzt in die Gesellschaft, so Sève (1972); er befindet sich zu ihr in exzentrischer Positionalität (Plessner). Und dem entsprechend geht die Neurosoziologie von Dirk Baecker unter Aufgreifen der Gedanken der kulturhistorischen Theorie davon aus, dass dies alles, da Gehirn und Gesellschaft in Koevolution entstanden sind (Baecker 2014, 23), nur in Prozessen und Funktionen und keineswegs nur in Systemen zu denken ist. Wir handeln vorhersagegesteuert und sind laufend damit beschäftigt, „dem vorzugreifen, was zu tun und wahrzunehmen ist. Die meisten dieser Vorhersagen werden gehemmt, das nennen wir Denken.“ (ebd. 11)

Was also sind Begriffe? so Toulmins Frage, etwas also, „das von jedermann verwendet und von niemandem erklärt wird.“ (a.a.O. 20). Daher zielt die philosophische Frage der Erkenntnistheorie auf etwas, „woraus sich letzten Endes die Gültigkeit unserer Ideen ergibt“ (ebd. 22) Und, geradezu als Aufforderung zu einer synthetischen Humanwissenschaft: „wir dürfen keine Antworten auf empirische Fragen vorwegnehmen wollen, für die es in den erkenntnistheoretischen Zweigen anderer Disziplinen bereits wohlbegründete Antworten gibt.“ (24)

Dass es zeitlose Maßstäbe für Wissenschaft gebe, wie z.B. „die reine Geometrie und die formale Logik“ (38), entspricht den Denktraditionen des 17. Jahrhunderts (26 f.) und ist eine „kartesische

² Was ist das 'Ego' bzw. 'Selbst' eines Gens? – Die Bezeichnung ist und bleibt eine unhaltbare anthropomorphe Setzung.

³ „Wo der Biologismus in Blüte steht, ist der Rassismus nie sehr weit.“ (Sève 1972; 220)

Täuschung“ (38). „Die Rationalität einer Wissenschaft liegt nicht in ihren theoretischen Systemen, sondern in ihren Verfahren der Entdeckung und des Wandels über die Zeit hinweg.“ (106) Ausgangspunkt der Untersuchung ist daher Wissenschaft als das „lebendige, in historischer Entwicklung begriffene geistige Unternehmen [...], innerhalb dessen Begriffe kollektiv verwendet werden.“ (106) Dabei geht es nicht um Relativismus, sondern, so mit Bezug auf Einstein, um „*Invarianten*“ des Denkens (1014).

In Auseinandersetzung mit der Wissenschaftstheorie von Thomas Kuhn stellt Toulmin fest, dass dieser keine brauchbare Theorie des Ideenwandels leistet (148). Der Gehalt einer Naturwissenschaft ist kein dichtes und zusammenhängendes theoretisches Aggregat (155) sondern eine „*historische Population*“ logisch voneinander unabhängiger Begriffe, „die je ihre eigene Geschichte, ihre Struktur und ihre Konsequenzen haben“ (158).

Unter Bezug auf die biologische Evolutionstheorie (163ff.) entwickelt Toulmin für die Evolution derartiger historischer Populationen von Wissenschaften vier Gesichtspunkte:

1. jede Epoche hat mehr oder weniger getrennte, wohlbestimmte Disziplinen;
2. ständig treten neue Ideen auf und werden kritisch ausgelesen;
3. nur dann findet ausgeprägter Ideenwandel statt, wenn weitere Bedingungen erfüllt sind; insbesondere geeignete Schauplätze der Konkurrenz, wo sie sich lange genug halten können;
4. und schließlich erfolgt eine Auswahl derjenigen, welche die speziellen Anforderungen der geistigen Umwelt am besten erfüllen.

Theoretische Probleme entstehen in der Wissenschaft allerdings nicht aus dem Vergleich von »Aussagen« und »Beobachtungen« sondern von »*Ideen*« und »*Erfahrungen*«. Folglich zeigt sich die Urteilsfähigkeit eines Wissenschaftlers weniger darin, „dass er sich an eine bestimmte Methodik hält, sondern in seinem Spürsinn für die besonderen Erfordernisse seines jeweiligen Problems.“ (180)

Dabei befindet sich die Abgrenzung zwischen benachbarten Begriffen „in einem dynamischen Gleichgewicht, das durch jede Veränderung des Verhältnisses ihrer Erklärungskraft zerstört werden kann“ (211). Entsprechend verstößt ein Wissenschaftler, „der seine Begriffe nicht kritisiert und abändert, wenn es die kollektiven Ziele seiner Disziplin verlangen“, ebenso gegen seine »Standespflichten«, wie ein „schlafender Nachtwächter oder ungehorsamer Soldat“ (198).

Abgesehen davon, dass dies eine Klassifizierung großer Teile unseres Faches als schlafende Nachtwächter nahelegt, habe ich auch die folgende Bemerkung mit Genuss gelesen, dass Vorurteile oder Aberglaube sich nicht durch ihren Inhalt, sondern durch die Art, wie sie aufrecht erhalten werden, qualifizieren (301). „Von »Vorurteil« oder »Dogmatismus« kann man nur sprechen, wenn sich diese Skepsis in zügellosen Verunglimpfungen und Appellen an Angst und Argwohn äußert, nicht aber wenn ernsthafte Einwände vorgebracht werden, denen man sich auf sachlicher Ebene stellen muss.“ (203). Zumindest habe ich selbst in meiner wissenschaftlichen Laufbahn derartige sachlichen Einwände nur sehr selten erfahren und wenn, am ehesten von Studierenden, alles andere jedoch kübelweise.

Jede Wissenschaft hat ihre inneren politischen Aktionsfelder (313), die durch einflussreiche Mitglieder der Profession, Gesellschaften, Zeitschriften u.ä. bestimmt werden

Der Inhalt einer Wissenschaft, dies ist ihr »*Weitergabegehalt*« (330), kann dadurch stark beeinflusst werden. Denn hier gibt es wie überall Korruption durch Macht und Staatsstreich.

„Jede neue Variante, woher sie auch letzten Endes stammt, „muss entweder als historische Idee im Wettbewerb mit anderen möglichen theoretischen Ideen begründet werden oder aber als praktische Methode im Wettbewerb mit anderen praktischen Methoden.“ (437) Dabei lässt sich der Entwicklungsstand einer Wissenschaft wie der akademischen Psychologie zum Zeitpunkt der Niederschrift seines Buches manchmal eher „als eine lose Verbindung bekehrungseifriger Sekten

denken“, wo mit einem „ganz ungewöhnlichen Grad an »Inzucht«“ zitiert wird (454).

Gemäß der Argumentation von Toulmin ist die Entwicklung wissenschaftlicher Begriffe und Systeme vergleichbar der Entwicklung der Arten. „Elementare Einheiten“, „Zellen“, „Fraktale“ oder „Eigenwerte“ bzw. „Eigenverhalten“ wären dann entsprechend den Bedingungen von Mutation und Selektion Keimzellen weiterer Entwicklung auf verschiedenen Ebenen, die, um bei der Biologie, zu bleiben, unterhalb der Ebene von Familien bzw. Gattungen neue Arten und deren innere Differenzierungen generieren.

Paradigmen als „*Ideale der Naturordnung*“ erfahren insofern innere Differenzierungen durch weitere elementare Einheiten, aber auch durch Kontakt und Überschneidung mit jenen anderer Fächer, die ihrerseits, fach- und ebenspezifisch, paradigmatischen Charakter aufweisen können. Man kann bei diesen Differenzierungen an baumartige Verzweigungen denken (Maturanas und Varelas „*Baum der Erkenntnis*“), aber ebenso gut ist Waddingtons Begriff der „*epigenetischen Landschaft*“ geeignet, sich eine bildliche Vorstellung hiervon zu verschaffen; durch eine solche fließen Evolutions- und Entwicklungsprozesse und verzweigen sich an Wegscheidungen. Und eben dort entstehen die entscheidenden Begriffe im Sinne elementarer Einheiten, Zellen, Eigenwerten, die sich an jeder folgenden Verzweigung zugleich rekursiv und neu schreiben – im Hegelschen Sinne also dialektisch aufheben.

Nehmen wir als Beispiel den Stammbaum der Säugetiere, die Entwicklung und Veränderung der Zone der nächsten Entwicklung vom Kleinkind bis zum Erwachsenen oder die Entwicklung Lateinamerikas nach der Conquista und der Ausrottung des Großteils der indigenen Völker. Entscheidende elementare Einheiten bzw. Erklärungsprinzipien wären »Säugetier«, »Zone der nächsten Entwicklung« und »Kolonisierung«. Sie wurden dies als durch Erfahrungen gesättigte Ideen, als Begriffe, die Allgemeines, Einzelnes und Besonderes im dynamischen System sich entwickelnder Begriffe markieren und somit neue Verzweigungen schaffen. Diese können ihrerseits wieder als unterschiedliche Wegscheidungen einer epigenetischen Landschaft zu höchst unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlicher Weise in Verbindung gedacht werden, sobald die Säugetier-Evolution das menschliche Niveau erreicht hat bzw. Lateinamerika kolonisiert wurde. Und manchmal können sie an einem Punkt zusammenfließen, so diese drei in der dekolonisierenden Befreiungspädagogik von Paulo Freire.

3. Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft

Weit besser als Waddingtons Beispiel ist allerdings das eines Ökosystems in ständiger Entwicklung und in Wechselwirkungen. Letztlich aber kann ich Ihnen nur erklären, was ich unter Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft verstehe, indem ich meine eigene Arbeit an dieser Thematik rekonstruiere und reflektiere, soweit dies in einem zeitlich beschränkten Vortrag möglich ist. Es hat lange gedauert, bis ich mich für den heutigen Vortrag für diesen Weg entscheiden konnte, nicht zuletzt bestärkt durch die Lektüre von Toulmins „*Kritik der kollektiven Vernunft*“. Aber beim Schreiben entdeckte ich, dass ich ihn implizit schon einmal in einer Vorlesung zur Geschichte der materialistischen Behindertenpädagogik im Wintersemester 2005/2006 besprochen habe.⁴

Im Veranstaltungsplan entdeckte ich neben anderen Aspekten wie z.B. Sozialgeschichte, rehistorisierende Diagnostik, Psychotherapie, Schulpraxis sowie allgemein zeitgeschichtlichen Fragen unter den Themen der insgesamt dreizehn stattgefundenen Sitzungen auch vier Termine zur Entwicklung der Erklärungsprinzipien:

1. Isolation;
2. Entwicklung (vereinheitlichte Entwicklungstheorie);

⁴ Ein gut gefüllter Aktenordner mit meinen Vorbereitungen und Audio-Mitschnitte aller Sitzungen sind vorhanden (Jantzen 2005/06).

3. Emotionen und Sinn, Selbstorganisation und Dialog;

4. Kulturhistorische Theorie und Methodologie: biologischer, psychologischer und soziologischer Materialismus und die Probleme des Übergangs.

Dabei entdeckte ich, dass mich die zentrale humanwissenschaftliche Spur, die sich durch all diese Arbeiten legt, schließlich zu einer Neulektüre wesentlicher Teile des Marxschen Denkens führte, die lange aufgeschoben war. Ich habe sie nach meiner Pensionierung, obgleich in meiner Abschiedsvorlesung 2006 ausdrücklich angesprochen (Jantzen 2006a), neben der Arbeit an der Herausgabe und Gestaltung des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik⁵, gestützt durch Enrique Dussels Arbeiten zur Philosophie zur Befreiung verfolgt. Vermittelt durch das Erlernen der spanischen Sprache ebenso wie durch meine Aufenthalte in Brasilien 2009 und 2010 stieß ich auf die höchst umfangreiche und bedeutende lateinamerikanische Diskussion von Kolonialität und Befreiung. Und bei Dussel, einem der besten Marx-Kenner Lateinamerikas, fand ich entscheidende Anstöße für die Ausarbeitung der in der Abschiedsvorlesung explizit angesprochenen *Relation von abstrakter und konkreter Arbeit* im Sinne der Thermodynamik. Es geht um einen *Formwechsel* zwischen *potentieller und kinetischer Energie*, so die Realisierung der Idee unter Bezug auf die naturwissenschaftliche Lektüre von Marx selbst (Jantzen 2012), eine Weg, den mein Freund Daniel Stosiek bezogen auf die Arbeit der Natur beeindruckend fortsetzt (Stosiek 2014; vgl. meine Rezension 2018).

Ich beginne also mit den zugrunde gelegten Regularitätsprinzipien *Isolation* und *Arbeitskraft minderer Güte*. Wie kam ich dazu und welche Folgen hatte es?

Den historischen Kontext dieser frühen Entwicklung entnehmen Sie bitte meinem Vortrag vom 1. Oktober 2016: „Die Freiheit ist eine Tat ...Biographische Reflexionen“, gehalten auf einer Veranstaltung der Luria-Gesellschaft aus Anlass des 75. Geburtstags von Georg Feuser und mir.

Auf *Isolation* als Erklärungsprinzip bin ich durch das neben meiner Arbeit an einer Sonderschule für Lernbehinderte absolvierte Psychologiestudium gestoßen. Insbesondere durch eine Arbeit von Haggard zu „Isolation und Personality“, die Teil eines als Pflichtlektüre für das Vordiplom vorausgesetzten Buches zu „Personality Change“ war. Gleichzeitig wurden im Kontext von Psychologiestudium, politischer Entwicklung und Erfahrungen an der Schule die biologistischen Begründungen von Lernbehinderung mehr und mehr unhaltbar. Haggard wies die Auswirkungen von Isolation ebenso durch Isolations-Experimenten, langjährige Isolation, z.B. durch Schiffbruch oder Gefängnis, wie auch durch Patienten-Erfahrungen in Eisernen Lungen nach. Was aber war mit den für geistige Behinderungen unleugbar ausmachbaren biologischen Veränderungen? Ich versuchte mich in den kommenden Jahren mehrfach an dieser Problematik. Neben Erfahrungen in der Unterstützung einzelner Personen aus Heim oder Psychiatrie, die zeitweise in unserer Familie lebten, waren zwei Freizeiten mit schwer geistig behinderten Kindern (Jantzen 1972) ein zentraler Schlüssel für das Begreifen von geistiger Behinderung als sozialer Konstruktion (Jantzen 1973), ohne dass damit die Seite der Biologie begriffen werden konnte. Zumindest war mir durch mein psychologisches Nebenfachstudium in Genetik bekannt, dass epigenetische Einwirkungen existieren, ein Aspekt, mit denen ich mich später im Rahmen der Selbstorganisationstheorie, aber auch angeregt durch den Rückgriff von Piaget ebenso wie von Spitz auf Waddington, ausführlicher beschäftigen sollte.

Neben äußeren Aspekten wie u.a. die Debatte um Heimerziehung als Isolation oder Tilman Mosers Buch über „Jugendkriminalität und Gesellschaftsstruktur“ war es nach meinem Übergang zum Marxismus im Kontext des Vorschulkongresses 1970 in Hannover die Lektüre von drei Büchern, die mir in meiner Marburger Zeit den Blick für die Formulierung von Isolation als Ideal, als Regularitätsprinzip der Naturordnung öffneten: Es waren dies Lucien Sève „Marxismus und Theorie der Persönlichkeit“; Lenin „Materialismus und Empirio-kritizismus“ sowie A.N. Leont'ev „Probleme der Entwicklung des Psychischen“, die mir Schlüsselbegriffe für das weitere Denken

⁵ Leider – oder für unser heutiges Vorhaben glücklicherweise – musste ich, durch Absagen bedingt, deutlich mehr Stichworte übernehmen als ursprünglich geplant.

lieferten, die dann in dem Aufsatz „Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik“ (Jantzen 1976a) einmündeten.⁶ Es waren dies die *persönlichkeitstheoretische* marxistische Neulektüre der „6. These über Feuerbach“ bei Sève, das *Widerspiegelungsprinzip* bei Lenin, das für mich selbstverständlich aufgrund meiner praktischen Erfahrung auch bei geistiger Behinderung Anwendung finden musste, und bei Leont'ev (1973) ebenso das Prinzip der ontogenetisch herausgebildeten *funktionellen Hirnorgane*, also der sozialen Organisation des Gehirns sowie Leont'evs Rekonstruktion der *phylogenetischen Entwicklung* des Psychischen, das schon auf elementarem Lebensniveau bei Einzellern gegeben ist. Mein genannter Aufsatz bildete so etwas wie das *Systemprogramm der materialistischen Behindertenpädagogik*, das dann in den folgenden Jahren und Jahrzehnten seine Ausarbeitung erfuhr.

Von dem ersten Keim einer Idee und ihrer Justierung im Vergleich und Einbezug anderer theoretisch vermittelter ebenso wie eigener praktischer Erfahrungen und entsprechender wissenschaftlicher und praktischer Populationen in der entsprechenden sozialhistorischen Epoche hat es immerhin von der Gewinnung der Idee als Mittel der Forschung bis zu ihrer Justierung als allgemeine Idee der Naturordnung, als „Regularitätsprinzip“ acht Jahre gedauert. Wer ernsthaft Wissenschaft betreibt, muss sich auf lange Wege und manchmal große Einsamkeit einrichten, ganz abgesehen von Verunglimpfung oder Ausgrenzung oder was fast ebenso schlimm ist, von sektenhafter Überhöhung durch eigene Anhänger. Und ähnlich wie mit der Justierung des Begriffs der Isolation als Erklärungsprinzip erging es mir mit vielen anderen Begriffen von ihrer ersten Fixierung als Gegenstand der Forschung bis zur ihrem Justieren als Teil eines dynamisches Begriffssystems, das sich selbst durch diese theoretische wie praktische Arbeit jeweils schrieb und veränderte.

Ich habe dies bereits für den Marxschen Begriff der *Arbeit* angedeutet und komme hier nochmals auf die Anfänge zurück, weil er als Begriffspaar mit Isolation die zentrale Relation von Individuum und Gesellschaft grundlegend als Allgemeines erfasst, also auch das Besondere von Behinderung. Ähnlich habe ich dies Jahrzehnte später in dem von Enrique Dussel herausgestellten Gegensatz der *Totalität der Gesellschaft* und der *Exteriorität der lebendigen Arbeit* gefunden (Dussel 1989), aber auch in anderen Arbeiten einer Soziologie des Südens und der Kolonialität. Genau diese *Relationalität* steht im Zentrum der Thesen zu Behinderung, die ich 1976 bei jenem DFG-Kolloquium vorgetragen habe (Jantzen 1976b), bei dem Bleidick in eklektischer Anlehnung an Thomas Kuhn seine Aufspaltung der Wissenschaft in vier sogenannte Paradigmen als Gegenentwurf präsentierte (zur innerfachlichen Kritik vgl. Hillenbrand 1999). Gegenentwurf insofern, als mein Buch „Sozialisation und Behinderung“ zwei Jahre zuvor bereits mit „Arbeitskraft minderer Güte“ argumentiert hatte, die nun, in den Thesen von 1976, ihre relationale Zuordnung erfuhr.

Was führte mich zum Ausgangspunkt dieses Begriffs? Sicherlich die schon genannten Lektüren ebenso wie mein erster Versuch, das „Kapital“ von Marx selbst zu lesen, ein Versuch, der im Urlaub 1972 kläglich scheiterte. Erst durch die Lektüre von Ernest Mandels „Marxistische Wirtschaftstheorie“ begann ich zu verstehen, um was es ging. Dieses neue Verständnis realisierte ich erstmals in „Sozialisation und Behinderung“ (Jantzen 1974), wo ich im Rahmen von Forschungen zur Sozialgeschichte von Behinderung, von Sozialisationstheorien und gängigen Definitionen von Behinderung, von Klassen- und Schichttheorie sowie Vorurteilsforschung Behinderung als „*Arbeitskraft minderer Güte*“ bestimmte. Für die einen eine Provokation, für die anderen ein gänzlich neuer Denkgang.

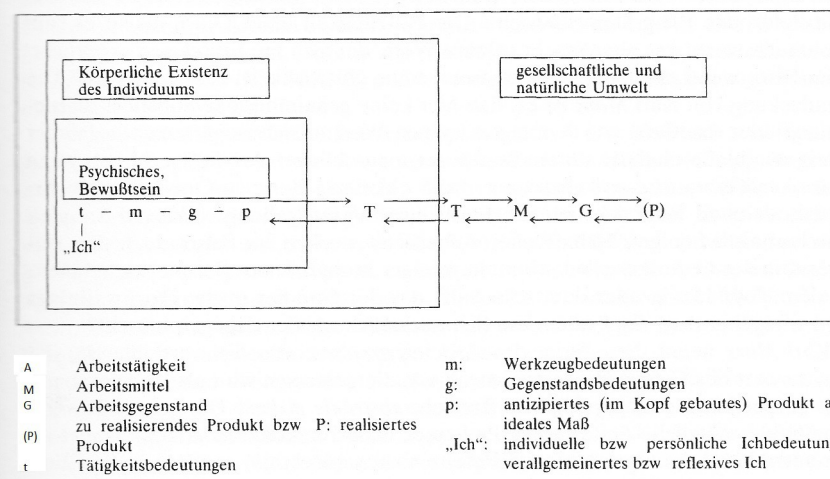
Aber dies untersuchte nur die gesellschaftliche Seite der Situation behinderter Menschen. Erst die Beschäftigung mit dem Kapitel 6 des Kapitals wurde zum Schlüssel für alles weitere. Denn das Baumeister-Bienen-Beispiel (Marx 1970, 192) verwies auf die der Produktion vorweggehenden Bewusstseinsprozesse, dass der Arbeiter vorweg das Produkt im Kopf gebaut hat und dieses zu realisieren zum Gegenstand seines Willens wird. Formuliert wurde dort also ein gänzlich psychischer und zugleich gänzlich sozialer Begriff von Arbeit, den Marx auch anwendet, wenn die

⁶ Ursprünglich Vortrag bei der Dozenten-Konferenz Sonderpädagogik 1975 in Reutlingen; publiziert dann in Heft 2/1976 der neu erschienenen Zeitschrift „Demokratische Erziehung“.

wertschaffende Seite der Arbeit (also die der abstrakten Arbeit, d.h. des Einsatzes der Arbeitskraft des Arbeiters schlechthin) sich nicht in einen Warenwert verwandelt.

Hinzu trat dort der Rückgriff auf Hegels *einfache Momente* des Arbeitsprozesses: *Gegenstand, Mittel und Tätigkeit* sowie das Problem der *Ich-Reflexion*, wenn der Arbeiter sich in der Reproduktion selbst zum Gegenstand der Arbeit macht. Und schließlich verwies Kapitel 10 über *Kooperation* im „Kapital“ ebenfalls auf anthropologische Grundfragen. Diesen Kontext habe ich in einer Reihe von Arbeiten entwickelt und diskutiert, die bezogen auf diese Zeit und danach in insgesamt fünf Essaybänden vorliegen (Jantzen 1977, 1978a, 1980 a,b, 1986a). Die 1979 erschienene Monographie „*Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*“ realisiert erstmals das Gefüge des Systementwurfs von 1976 als Vorläufer zur später geschriebenen „*Allgemeinen Behindertenpädagogik*“ (Bd. I, 1987, Band II, 1990). Diese selbst wurde ausgehend von der allgemeinen Struktur des Arbeitsprozesses geschrieben, von einem Begriff der Arbeit als Naturrelation, als eine Naturkraft, die als Naturmacht auf die umgebende Natur wirkt, so Marx. Jede menschliche Tätigkeit hat die Struktur von Arbeit – so die Ausgangsüberlegung (1987, 19ff. insb. Abb. 1).

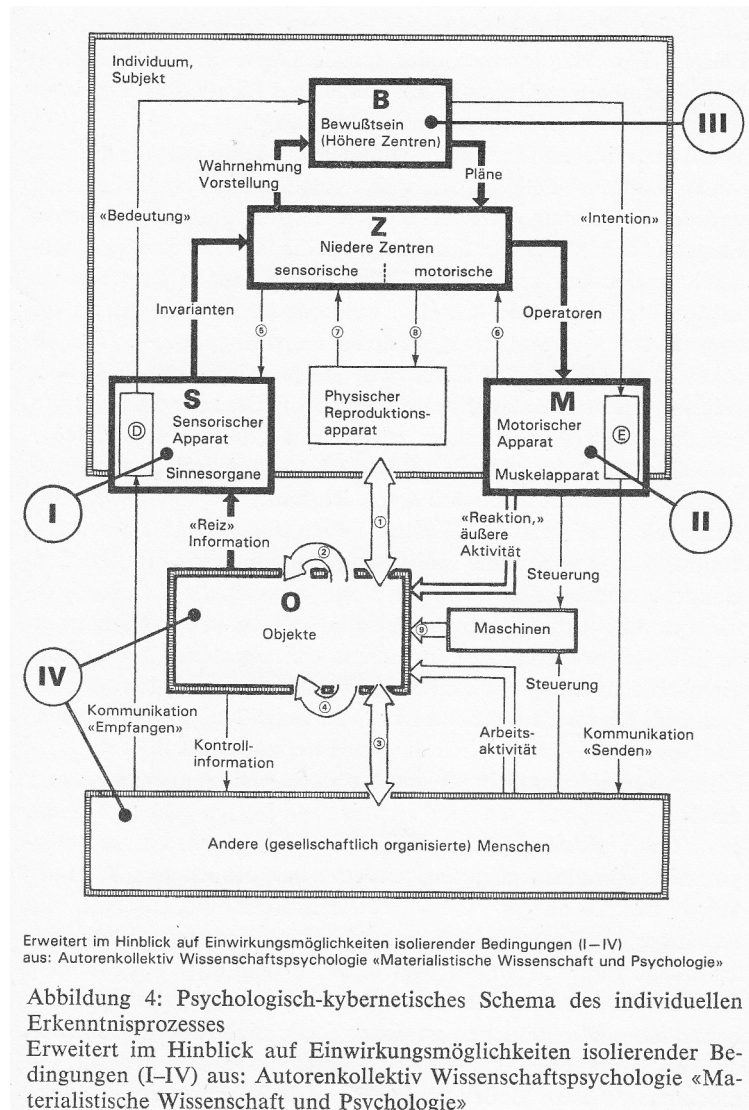
Abbildung 1: Die allgemeine Struktur von Arbeit



(Quelle: Jantzen 1987, 23)

Eine hierauf aufbauende grundlegende Erkenntnis war es, dass die einfachen Momente des Arbeitsbegriffes ebenso wie die Ich-Reflexivität notwendigerweise erst in der nachgeburtlichen, also der ontogenetischen Entwicklung in der Form sich überlagernder und sich rekursiv umschreibender funktioneller Organsysteme des Gehirns entstehen müssten und sich entsprechend den jeweiligen kulturellen und sozialen Umständen in entwicklungspsychologischen Verlaufsprozessen und Phasenübergängen realisieren. Gestützt wurden diese Überlegungen zur notwendigen näheren Bestimmung von Ansatzpunkten der Isolation durch die wahrnehmungs- und handlungspsychologische Arbeiten eines Münsteraner Autorenkollektivs, u.a. mit Michael Stadler (Autorenkollektiv 1975) sowie handlungstheoretische Ansätze aus der „Arbeits- und Ingenieurpsychologie“ von Winfried Hacker (Abb. Psychologisch-kybernetisches Schema; Jantzen 1980a, 130; erneut 1987, 282

Hinzu kam unsere zunehmende Kenntnis einer entwicklungsbezogenen Neuropsychologie, insb. durch Maruszewski und Lurija, später durch die Arbeiten von Simonov zur Neuropsychologie von Emotion und Motivation, die Arbeiten von Karl Pribram, von Edelman, von Damasio, und ziemlich zuletzt gegen Ende unseres Studiengangs die Spiegelneuronen-Theorie sowie die Neuropsychologie der Affekte von Panksepp, um nur einige zu nennen. Selbstverständlich gehörten auch die entsprechenden psychophysiologischen Grundlagen und die jeweilige Diskussion all dieser Ansätze in unserem Doktorandenkolloquium bzw. in Lehrveranstaltungen schon zu einer Zeit dazu, als erst wenige unserer Studenten Englisch lesen und referieren konnten.



Ebenso sind die systematische Aufarbeitung psychologischer und pädagogischer Theorie u.a.m. zu nennen und natürlich die ständige Diskussion der sich entwickelnden Selbstorganisationstheorie (Jantsch, Prigogine, Maturana und Varela) und später die philosophische Diskussion über Ethik im Kontext der Singer-Debatte, die immer wieder zu einer Veränderung und Neujustierung der dynamischen Konstellation unserer Begriffe führten (Jantzen 1993, 1994a, 1998, 2004b).

Alles war immer wieder in Praxiskontakte eingebunden, so mein erstes Forschungssemester auf der Beobachtungsstation der Großeinrichtung Neuerkerode, meine Unterstützung bei der Auflösung eines Sonderkindergartens für schwerstbehinderte Kinder bei der Spastikerhilfe und seine Umwandlung in einen Integrationskindergarten und natürlich, bis zum späteren Beginn unseres Diplomstudiengangs, viele Unterrichtsbesuche in Schulen und Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen und didaktischen Konzeptionen. Und danach unterschiedliche Engagements z.B. im Bereich von Psychotherapie, von Großeinrichtungen, diagnostischen Gutachten u.a.m. All dies führte zu einem permanenten Umdenken, Neudenken und Erweiterung unserer Analyseinstrumente und unseres Systems der Begriffe.

Da Lurijas Drei-Block-Theorie der psychischen Prozesse (Luria 1974) nur die höheren psychischen Funktionen umfasst und die Rolle von Emotionen, Motivationen und Sinn ungelöst bleibt, insbesondere auch diejenige subkortikaler Bereiche, die bei geistiger Behinderung, so vermuteten wir, eine besondere Rolle spielten, wurde diese Theorie entsprechend der vorhandenen Neuropsychologie der Emotionen durch einen vierten, vermittelnden Block ergänzt (Jantzen 1979a,b). Wäre es dabei geblieben, so hätte ich einen der zu vermeidenden Grundfehler beim

Aufbau einer wissenschaftlichen Psychologie bzw. Neuropsychologie begangen, von denen Vygotskij in seinem Manuskript „Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung“ ausdrücklich warnt: In diesem Falle hätte ich mich im *Eklektizismus* verfangen. Die beiden anderen Fangstricke sind *Empirismus* und *ungenau Sprache* und dahinter stehend der *cartesianische Dualismus*, den Vygotskij insbesondere in seinem Manuskript „Die Lehre von den Emotionen“ (Vygotskij 1996) untersucht. Und hinzuzurechnen wäre ebenso jeder Versuch der Ableitung in Sinne eines Reduktionismus von oben. Von der Höhe Hegels Pavlov und Bechterev zu kritisieren bedeutet, „mit Kanonen auf Spatzen zu schießen“. Immer geht es um den angemessenen Maßstab, den die Philosophie durchaus auf der Ebene der Methodologie, nicht aber auf der Ebene der Einzelwissenschaft zu liefern vermag. Beide Arbeiten wurden mit erst sehr viel später zugänglich.

Ähnlich wie ich es später durch Vygotskij und jetzt erneut durch Toulmin begriff, müssen Ideen bzw. Erklärungsprinzipien selbst zum Gegenstand der Forschung werden, bis sie ihren Platz im dynamischen Netz der sich entwickelnden Disziplinen bzw. Populationen der Wissenschaften gefunden haben. Sie müssen sich im jeweiligen Feld in der Praxis als gesättigte Lösungen erweisen, so formuliere ich mit Hinblick auf die „Grounded Theory“ von Glaser und Strauss. Dabei müssen sie jedoch ebenso offen für die Weiterentwicklung von Beschreibungswissen wie von Erklärungswissen und ihrer wechselseitigen dynamischen Beziehungen sein, also ständig „neue Knoten“, d.h. neue Begriffe im Netz der Erkenntnis knüpfen, wobei dieser Begriff selbst schon wieder zu statisch ist. Besser wäre es wohl von neuen koevolutionären Beziehungen zu sprechen.

Nicht immer erreicht man hier einen befriedigenden schriftlichen Abschluss. So blieb das Unternehmen einer Neuropsychologie der geistigen Behinderung unvollendet, obwohl bereits in Form einer Vorlesung realisiert und in ersten über einhundert Seiten Manuskript zu Papier gebracht, weil mir beim Schreiben bewusst wurde, dass mir ebenso die Auseinandersetzung mit Wallons Entwicklungspsychologie fehlte wie eine befriedigende Auseinandersetzung mit dem Leib-Seele-Problem. Das eine erfolgte im Kontext meines Gutachtens für den 11. Jugendbericht (Jantzen 2002), das andere in Form eines Stichwortes in Band 1 unserer Enzyklopädie (Jantzen 2010b). Das Unternehmen selbst erneut aufzugreifen und fortzuführen bedürfte der ausgiebigen Lektüre neuer Forschungen.⁷ Für mich ist es mit der Entschlüsselung der Bildungsfähigkeit bei Anencephalie, u.a. durch die Aufdeckung subkortikaler psychischer Funktionen durch Björn Merker (Merker 2007, vgl. Jantzen 2010a, 2017) zunächst einmal zufriedenstellend beendet, ebenso wie durch eine Theorie der Emotionen, die ich unlängst nochmals in ihrer Gesamtheit skizziert habe (Jantzen 2014)

Zurück also zur Ausarbeitung der synthetischen Humanwissenschaft auf Grundlage des Marxschen Arbeitsbegriffes. Der Vergleich verschiedener Entwicklungskonzeptionen, auch der nachträgliche Einbezug von Wallon oder die entwicklungs-neuropsychologischen Arbeiten von Thatcher ergaben, dass ihnen allen die stufenweise Entwicklung der einfachen Momente des Arbeitsprozesses unterlegt werden kann, wie ich es in den entwicklungspsychologischen Teilen der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (insb. Kap. 5 und 6) in der Konzeption der Abbildniveaus zusammengefasst in der Abbildung „Organisatoren des Psychischen“ (Abb. 17, S. 205) dargestellt habe. Deren sinnhafte Seite wird in den Kapiteln 4 und 6 aber insbesondere auch im zweiten Teil der Allgemeinen Behindertenpädagogik angesprochen. Doch zu Sinn und Emotionen an späterer Stelle.

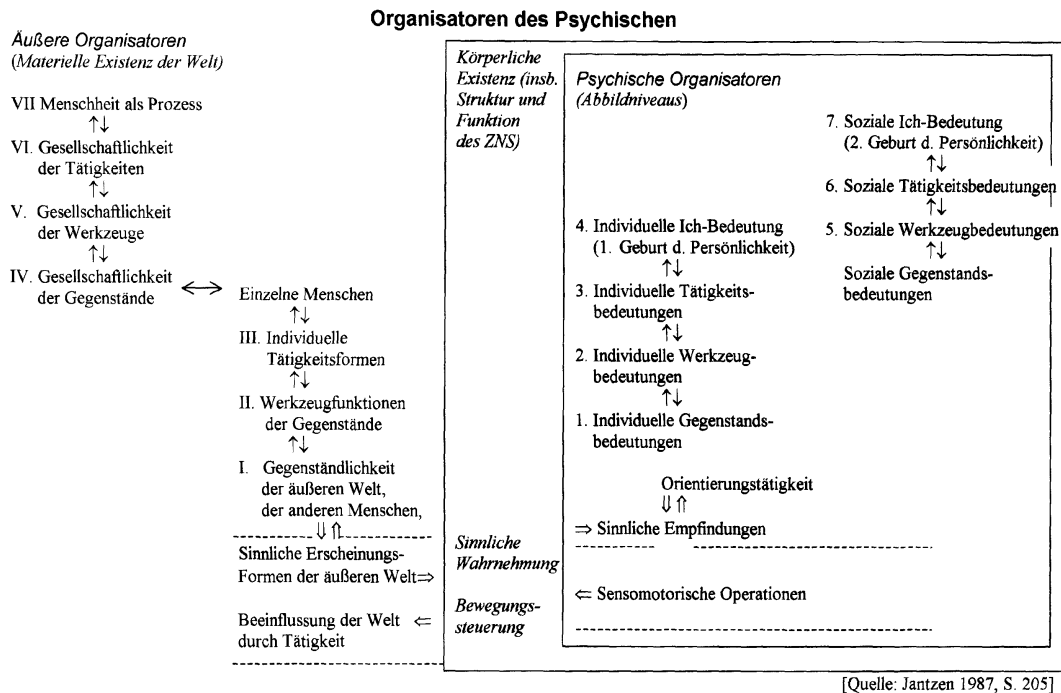
⁷ Ich stand bezüglich des geplanten Buches zur „Neuropsychologie der geistigen Behinderung“ unter Vertrag beim Springer-Verlag. Fertig gestellt wurden folgende Teile:

„Das Gehirn ist ein soziales Organ.“ Unveröffentlichte Einleitung [verfasst 1998];

„Geistige Behinderung: Definitionen, Klassifikationen, Epidemiologie.“ Bisher unveröffentlicht [verfasst 1998]

<http://www.basaglia.de/Artikel/Geistige%20Behinderung.pdf>

Neuronaler Darwinismus. Zur inneren Struktur der neurowissenschaftlichen Theorie von Gerald Edelman. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 10 (2003) 1, 21-41, <http://www.basaglia.de/Artikel/Edelman.pdf>



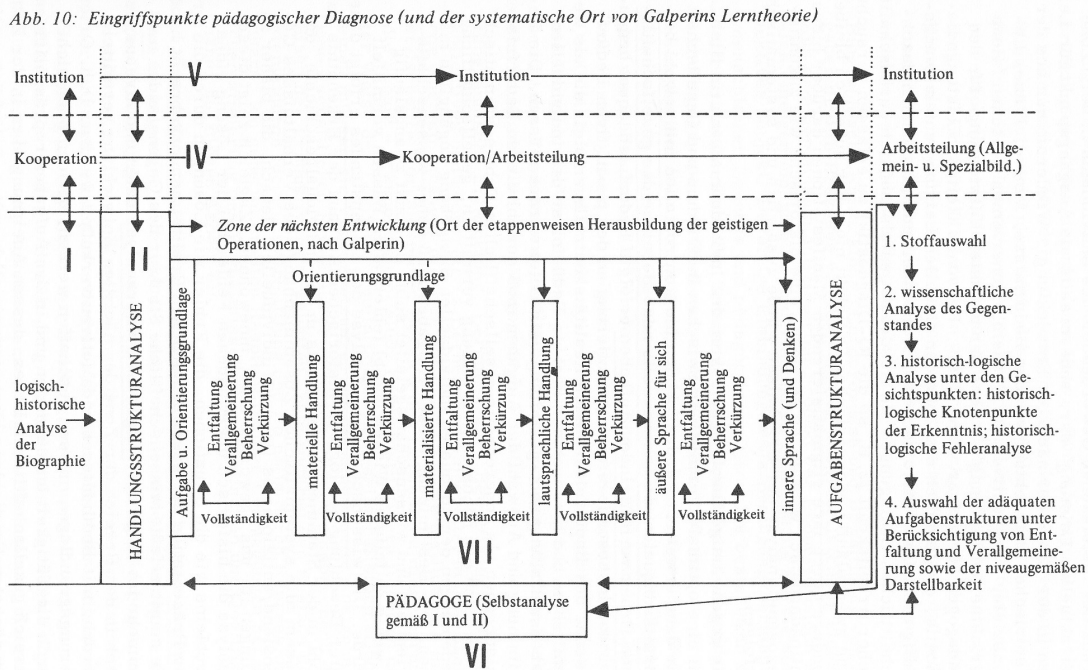
Entwicklung erfolgt über den Aufbau von Gegenstands-Bedeutungen, Werkzeug-Bedeutungen und Tätigkeits-Bedeutungen sowie einer ersten, individuellen Ich-Bedeutung (erste Geburt der Persönlichkeit nach Leont'ev 1979), Prozesse, die sich dann Stück für Stück in den inneren Aufbau des Ichs als Du nach innen verlagern und in der Pubertät mit der „zweiten und sozialen Geburt der Persönlichkeit“, so Leont'ev, die Basis für das Leben als Erwachsener legen. Mit Vygotskij gelesen: Das „Drama des Lebens“ verlagert sich nach innen durch die differenzierte Entwicklung unterschiedlicher Zonen der nächsten Entwicklung in verschiedenen Entwicklungsaltern. Diese Zonen wandern nach innen, so meine sorgfältige Neulektüre und Rekonstruktion dieses Konzepts anlässlich des Internationalen Kongresses für Kulturhistorische Psychologie und Tätigkeitstheorie 2006 in Sevilla (Jantzen 2006b). Und Diskussionen in einem Promotions-Kolloquium in diesem Monat führten uns zur Annahme, dass genau diese Verlagerung nach Innen im Kontext der Entfaltung des reflexiven „Ich als Du“ in der Pubertät die wesentliche Grundlage für die Entfaltung des Gewissens erwachsener Menschen darstellt. Sie sehen also, die Justierung von Begriffen in der Koevolution von dynamischen Theorie- und Praxispopulationen ist und bleibt ein unabgeschlossener Prozess.

Mit angesprochen habe ich bereits das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE) und pädagogische Fragen sowie die innere Struktur des Systems psychischer Prozesse, die, als raumzeitlich funktionelle Systeme betrachtet, auch im Beschreiten anderer Entwicklungspfade wie bei schwerer Behinderung, Ausgrenzung, Unterdrückung, Gewalterfahrung ihre innere Entwicklungslogik im sinnhaften und systemhaften Aufbau psychischer Prozesse nicht verlieren.

Beide Pfade, das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung ebenso wie das des Sinns, die ich hier als ein Beispiel für komplexe Theorieentwicklung nehme, wurden allerdings lange Zeit mehr oder weniger getrennt in ihrer Entwicklung als Erklärungsprinzipien behandelt, bis ihre Zusammenführung gelang.

Das Konzept der Zone der nächsten Entwicklung wurde zunächst mit Galperins Theorie der etappenweise Herausbildung psychischer Funktionen verfolgt. Dies erschien, soweit ich sehe, erstmals systematisch eingeordnet und behandelt in einem Vortrag im Rahmen der Tagung eines Arbeitskreises der Zeitschrift „Demokratische Erziehung“ im August 1979 (Jantzen 1980b, Kap. 4.4.). In dieser Abbildung „Eingriffspunkte pädagogischer Diagnose und der systematische Ort von

Galperins Lerntheorie)“ stand Galperins Theorie im Mittelpunkt einer Grafik, die insgesamt sieben Dimensionen enthielt, die alle später theoretisch weiterverfolgt wurden. Ich nenne die jeweilige Dimension und Orte ihrer Weiterverfolgung. Im Nachhinein wird mir klar, dass ich mich damit der Methode des „double move“ bedient habe, die den Überlegungen von Davydov entstammt und insbesondere über die didaktischen Arbeiten von Marianne Heedegard ausgestaltet wurden (cf. Jantzen 2012). Durch adäquate Modelle ist es möglich, begriffliche Ergebnisse, die in der vorherrschenden „Bankierspädagogik“, um diesen Ausdruck von Paulo Freire zu verwenden, am Ende eines Bottom-up-Lernprozesses stehen. im Sinne eines ganzheitlichen Modells an den Anfang eines Top-down-Prozesses zu stellen, was zu weitgehender Übereinstimmung mit Freires Befreiungs-Pädagogik führt (vgl. Jantzen 2012).



(Quelle: Jantzen 1980b, 147)

Zurück zu jenem Modell aus dem Jahre 1979 (Jantzen 1980a, 147; erneut 1990, 278), auf das Feusers (1985, erneut in Jantzen 1990, 271) grafische Darstellung der entwicklungslogischen Didaktik zurückgreift

Auf der linken Seite in der Vertikalen stehen

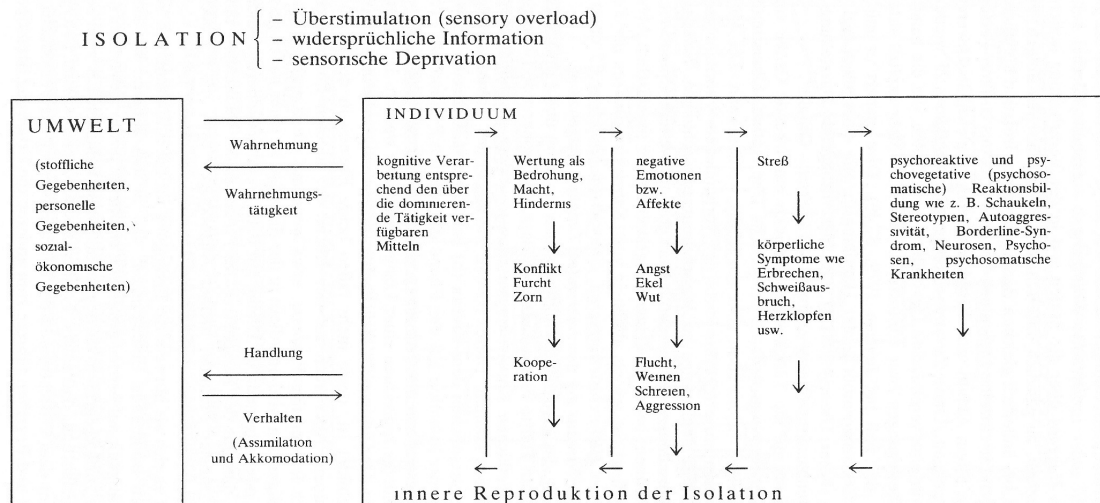
I „Logisch historische Analyse der Biographie“, eingebettet in Institution und Kooperation auf der überlagernden horizontalen Dimension. Die verweist als zentraler Ansatzpunkt auf die über lange Jahre hinweg entwickelte rehistorisierende Diagnostik parallel zu jenen grundlegenden Arbeiten, insbesondere während meines Forschungssemesters in Neuerkerode, die sich in zwei publizierten ersten Beispielen rehistorisierender Diagnostik niederschlagen (Jantzen 1986b, 1996; zu dieser Entwicklung ebenso wie zu ihrem vorerst letzten Stand vgl. Jantzen 2005 bzw. 2011).

II „Handlungsstrukturanalyse“ als Übergangsbereich aus der bisherigen Handlungskompetenz, der Verfügbarkeit über Bedeutungen und über Ideen, die sich im Möglichkeitsbereich der ZdnE realisieren könnten, von der Vygotskij selbst auch von einer „Zone der Möglichkeiten“ spricht.

Ebenso wie das zeitlich vorweggehend entstandene Modell der „Struktur der gestörten Aneignungsgenese“ (Jantzen 1980a, 69) oder das oben erwähnte kybernetische Strukturmodell der Eingriffsmöglichkeiten isolierender Bedingungen von Stadler u.a. ist auch dieser Aspekt noch weitgehend der Handlungsstruktur-Psychologie verpflichtet.

Ein systematischer Erarbeiten des Begriffs der Tätigkeit bei Leont'ev erforderte weitaus längere

Abbildung 25. Auswirkung von Isolation auf die Persönlichkeitsentwicklung



Zeit des Begreifens. Die Tätigkeit als zentrale Verbindung zur Welt realisiert sich über das sinnbildende Motiv, das sich jedoch nur über die Zielmotive, also über den zielgerichteten und von Bedeutungen geleiteten Prozess der gegenständlichen Handlung unter Nutzung verfügbarer Operationen verwirklicht.

Zurück zur Abbildung „Eingriffspunkte ...“

Als weitere Dimension finden wir rechts in der Vertikalen „Institution“ sowie „Arbeitsteilung (Allgemein- und Spezialbildung)“ über der „Aufgabenstrukturanalyse“ als ersichtlich gemeinsamen Eingriffspunkt III. Dies wäre aus heutiger Sicht näher zu differenzieren und aufzuschlüsseln, insbesondere auf dem Hintergrund von Klafkis Konzeption der kategorialen Bildung ebenso wie der lateinamerikanischen, Freire verpflichteten, Pädagogik der Dekolonisierung

III. „Aufgabenstrukturanalyse“. Sie befindet sich auf der rechten Seite in der Vertikalen. Dieser Aspekt fand weitaus später durch die Aufarbeitung der Didaktik-Konzeption von Davydov (Siebert 2006) ebenso wie von Talyzina und Obuchova seine weitere Aufklärung. Mit Freude stelle ich fest, dass ich damals „historisch-logische Knotenpunkte“ und eine „historisch-logische Fehleranalyse“ in den Mittelpunkt gestellt habe – eine Denkweise, die ich später in Davydovs und Talyzinas Überlegungen insbesondere in der Rekonstruktion von Invarianten wiedergefunden habe (vgl. meinen eigenen Texte in den Herausgabe-Bänden Jantzen 2004a und 2012a).

IV. Kooperation/Arbeitsteilung als obere horizontale Ebene thematisiert die zentralen Aspekte pädagogischer Situationen, ohne jedoch hier schon die aufs engste mit der Entwicklung der Dimensionen Sinn und Tätigkeit verbundenen Dimensionen von Dialog und Anerkennung thematisieren zu können.

V. Institution als oberste, darüber liegende horizontale Ebene verweist auf die Gesellschaftlichkeit der Pädagogik, die, zusätzlich gestützt durch weitere sozialhistorische Forschungen (u.a. Jantzen 1982, 2017a), in späteren Arbeiten ständig weiter entwickelt und begrifflich erkundet wurde, ein Prozess, der unter der Kenntnisnahme der Debatte um Kolonialität der Ausgrenzung und Epistemologie des Südens bzw. der Grenze und damit verbunden einer umfassenden Befassung mit dem Neoliberalismus und seinen weltweit zerstörenden Auswirkungen (vgl. Naomi Klein, 2007) bei weitem noch nicht zu Ende gedacht ist (vgl. u.a. Jantzen 2013a, 2015).

VI. Pädagoge (Selbstanalyse gemäß I und II) zielt auf die Auseinandersetzung mit dem eigenen Beobachterstandpunkt, den eigenen Gegenübertragungen im pädagogischen System, der notwendigen Selbstentwicklung, Aspekte die ich erst im Lauf der Jahre systematisch vertiefen konnte.

Dies ist eine geeignete Stelle, um die zahlreichen Ergebnisse kollektiver Erarbeitung in unserem Studiengang auf der Ebene von Lehrveranstaltungen, der Diskussionen des Doktorandenkolloquiums bzw. späteren Forschungskolloquiums zu würdigen, die sich nicht nur in dem direkten Eingehen von Ergebnissen dieser Diskussion in meine eigenen Arbeiten sondern auch in zahlreichen publizierten Staatsexamensarbeiten, Diplomarbeiten und Dissertationen niederschlagen, zum erheblichen Teilen als Monographien, andere als Artikel, vorwiegend in der Zeitschrift „Behindertenpädagogik“ oder im „Jahrbuch für Psychopathologie und Therapie“, oft aber auch in von mir herausgegebenen Büchern (z.B. Jantzen und Lanwer-Koppelin 2006; Jantzen 2008, 2012). Exemplarisch zum Thema Übertragung verweise ich auf Brigitte Reifs Studie (2013). Alle weiteren Titel finden sich unter dem Punkt „Forschung“ auf meiner Homepage (www.basaglia.de)

VII. Zone der nächsten Entwicklung. Sie ist hier zunächst noch durch Galperins Aufschlüsselung der Prozesse gekennzeichnet, die als untere Zeile in Georg Feusers Grafik der entwicklungslogischen Didaktik auftauchen, und zu der später weitere Aspekte, wie die Bedeutung der Orientierung auf der Ebene des Abbilds sowie die der Motivation hinzu traten (vgl. zu Galperin Jantzen 1983 sowie Ferrari und Kurpiers 2001).

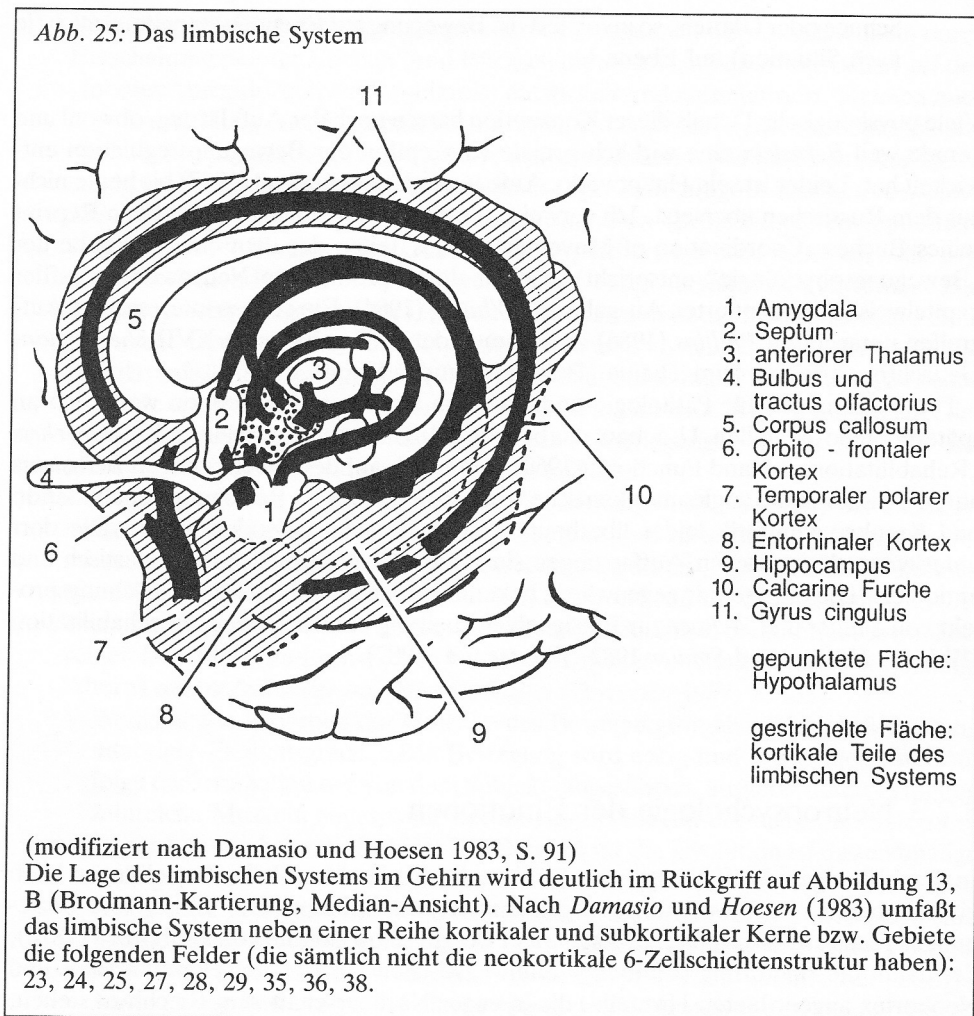
Letztlich gelang das Unternehmen einer vollständigen Rekonstruktion von Vygotskijs Konzeption dieser Zone als Spezialfall eines Übergangsraumes zwischen Individuum und Gesellschaft erst sehr viel später (vgl. Jantzen 2006b, 2011). Um hierauf einzugehen, muss ich Sie zunächst noch einmal um Begleitung auf dem Weg zu näheren Bestimmung der elementaren Einheit des Sinns bitten. Bereits recht früh habe ich mit der Entschlüsselung dieser Kategorie im Werk von Leont'ev begonnen, soweit ich es rekonstruieren kann, habe ich es zum ersten Mal in einen Artikel aus dem Jahr 1984 verschriftlicht: „Bemerkungen zur Kategorie des (biologischen und persönlichen) Sinns bei A.N. Leontjew“ anlässlich der Arbeitstagung zu A.N. Leont'ev an der Akademie der Künste in Berlin im Dezember 1984 (Jantzen 1986a, 130-144).

Wie ich feststelle, habe ich damals aus der nur knappen Literaturlage (Leont'ev 1973, 1979) zunächst die zentrale Dimension des Sinns bestimmt, der sich als „körperloser Gedanke“ über Emotionen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse mittels zielgerichteter Handlungen auf die Bedingungen der Welt bezieht, die über die im Prozess der Handlungen angeeigneten Bedeutungen dann selbst Gegenstand des Bewusstseins zu werden vermögen. In seiner Evolution von biologischem Sinn zu persönlichen Sinn muss er sich notwendigerweise, spätestens auf dem Niveau höherer Säugetiere in Form eines individuellen Sinns öffnen, so schloss ich, ein Prozess, der sich in der Ontogenese vergleichbar wiederholt und sich in der Korrespondenz innerer und äußerer Organisatoren des Psychischen realisiert. Ich verwies hierbei auf das Konzept der Organisatoren des Psychischen von René Spitz, das wenig später unter Aufnahme anderer entwicklungspsychologischer (und in Kapitel 6 auch psychopathologischer) Dimensionen in Band I der Allgemeinen Behindertenpädagogik seine Darstellung im Sinne einer vereinheitlichenden Entwicklungstheorie erfährt. Zu ihr traten später noch die oben erwähnten Konzepte von Wallon, von Thatcher aber auch die „Dynamic Trait Theory“ von Kurt Fischer hinzu, die zugleich Mittel der Überprüfung meines Konzepts waren, wie von diesem ausgehend überprüft wurden. Dies führte zur Weiterentwicklung wichtiger Details und wurde, systematisch durchdacht, in die dynamische Konstellation der vereinheitlichten Entwicklungstheorie aufgenommen.

Gleichzeitig aber ging ich nochmals Leont'evs Rekonstruktion der Genesis des biologischen Sinns nach, mit der Feststellung, dass Leben von Anfang an vollständig ist, eine Vorstufe der einfachen Reizbarkeit nicht haltbar, und alles andere in der Psychophylogenese die Frage einer Entwicklung von Komplexität und entsprechender hierarchischer Niveaus ist. Dies schlug sich dann

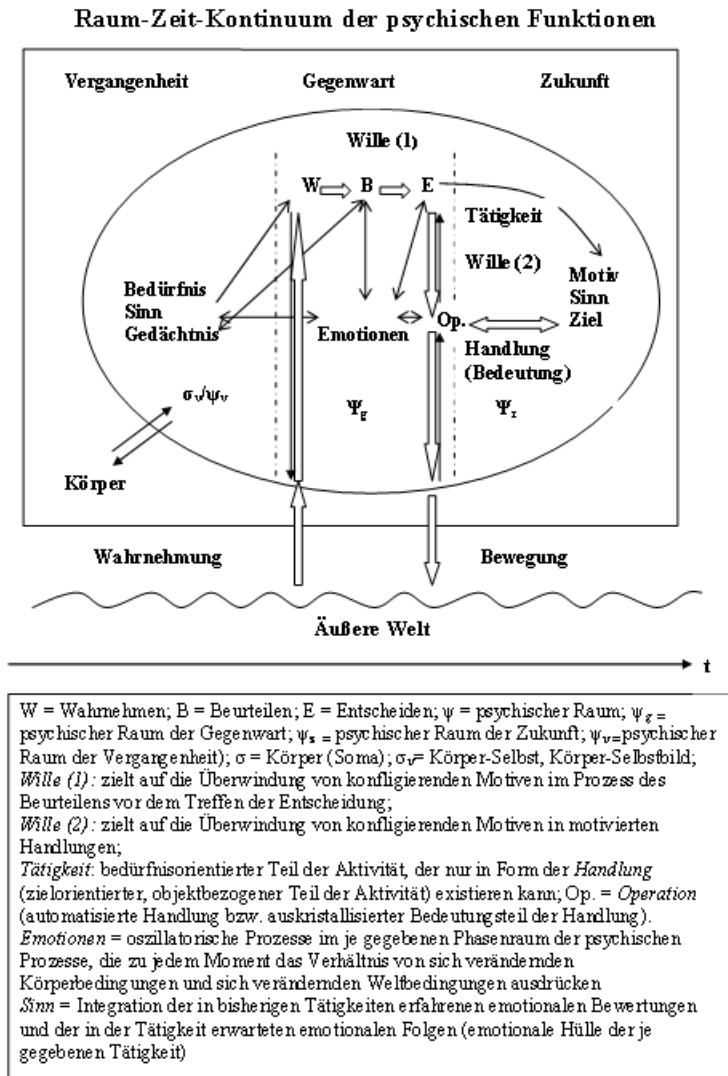
u.a. in dem gemeinsamen Aufsatz mit Georg Feuser „Die Entstehung des Sinns in der Weltgeschichte“ nieder (Jantzen 1994, 79-113) und erneut in meinem Handbuch-Artikel über „Evolution und Entwicklung des Psychischen“ (Jantzen 2013b).

Aber selbstverständlich musste auch damit einhergehend eine weitere Bearbeitung neuropsychologischer Aspekte erfolgen, wie ich sie mit dem Vorschlag einer Vier-Block-Theorie des Gehirns 1978 formuliert hatte. Im Band II der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ wird dann das *limbische System* als subkortikaler Orte der *Vermittlung von Sinn und Bedeutungen* identifiziert (Jantzen 1990, Abb. 25; S. 103), eine Auffassung, die sich durch den Grundsatzartikel von Merker (2007) 17 Jahre später in vollem Umfang bestätigte.



Was die Prozesse des Psychischen betrifft, entstand auf der Grundlage der in Band II, Kapitel 7, Abb. 10, der „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (Jantzen 1990a) erarbeiteten allgemeinen Zusammenhänge funktioneller Systeme Stück für Stück eine Erarbeitung der Raum-Zeit-Struktur psychischer Prozesse. Hierzu musste aber letztendlich auch die Funktion des Willens grundlegend geklärt werden, ein Problem, das ich nach dem Verfassen der Allgemeinen Behindertenpädagogik über lange Jahre mit mir geschleppt habe, ohne es befriedigend klären zu können. Auch hier waren Arbeiten von Vygotskij und eine aus dem Russischen übersetzte Arbeit von Leont'ev der Schlüssel zum Begreifen (vgl. Jantzen 2006c).

Die folgende Abbildung zeigt das Ergebnis:



Was die sozialen Prozesse der Sinnbildung betraf, untersuchte ich sehr früh Religion als exemplarisches Beispiel, sowohl religionshistorisch als auch in der Sicht eines atheistischen Christentums durch Dorothee Sölle. In meiner Leipziger Vorlesung (Jantzen 1991) ist ein spezielles Kapitel „Dimensionen der sinnhaften Aneignung der Welt“ gewidmet; dies waren im einzelnen Moral, Ästhetik, Liebe und Glaube. Und meine Arbeiten zu sozialem Sinn und seiner Genesis setzen sich bis heute fort, wie Sie dies ohne Schwierigkeiten meinem immer auf neuem Stand gehaltenen Literaturverzeichnis auf meiner Website entnehmen können.

Eine bedeutende Rolle spielen dabei *soziale Anrufungsprozesse*, wie sie u.a. Louis Althusser in seiner Theorie der ideologischen Staatsapparate behandelt. Aber auch diese wie alle anderen neu hinzukommenden möglichen Erklärungsprinzipien bedürfen der Bestätigung der Idee durch die Erfahrung, hier die Erfahrung des theoretischen und praktischen dynamischen Systems einer sich entwickelnden synthetischen Humanwissenschaft.

Und schließlich hoffe ich, dass ich in den nächsten Jahren noch das Vorhaben einer Monographie zur „Kolonialität des Sinns“ realisieren kann.

Ich hoffe, dass ich Sie für diesen ebenso spannenden wie vielfältigen Weg der Behindertenpädagogik als synthetischer Humanwissenschaft interessieren konnte, der stets mit praktischen Erfahrungen verbunden war. Einige von ihnen reflektiere ich in dem gerade in der „Behindertenpädagogik“ erschienenen Aufsatz „Die Idee der Bildung“ (Jantzen 2017c).

Bleibt mir als Schluss daher nur noch jenes andere Zitat von Lucien Sève, das mir all die Jahre

als epistemologische Frage eine Richtschnur war:

„Sind die großen Menschen, Ausnahmen einer Epoche *insofern, als die gewaltige Mehrheit der übrigen Menschen durch die gesellschaftlichen Bedingungen verkrüppelt wird*, nicht in gewissem Sinn die normalen Menschen dieser Epoche und ist der Regelfall der Verkrüppelung nicht gerade *die Ausnahme*, die Erklärung verlangt?“ (Sève 1972, 203).

Der Berechtigung dieser Frage ist auch heute wenig hinzuzufügen. Ich wage es trotzdem und verweise zum einen auf das Grundrecht aller Menschenrechte der Großen Französischen Revolution: „*Resistance à l'oppression*“, das Recht auf Widerstand gegen jegliche Form von Unterdrückung und Barbarei, und zum zweiten auf die Schlusspassagen von Pablo Nerudas Nobelpreisrede: „Nur mit brennender Geduld werden wir die strahlende Stadt erobern, die uns allen Licht, Gerechtigkeit und Würde gibt.“

Und als Abschied vielleicht das großartige, von Wolf Biermann ins Deutsche übertragene, Lied der Pariser Commune: „Les temps de cerises!“

<https://www.youtube.com/watch?v=Rv420VhwUWc>

Literatur

Ananjew, B.G. (1974): Der Mensch als Gegenstand der Erkenntnis. Berlin

Autorenkollektiv Wissenschaftspsychologie (1975): Materialistische Wissenschaft und Psychologie. Köln

Baecker, D. (2014) Neurosoziologie. Ein Versuch. Berlin

Dussel, Enrique (1989): Philosophie der Befreiung. Berlin: Argument (Übers. nach d. 3., vom Autor durchges. u. erw. Aufl. von 1985)

Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja (2001): P.J. Gal'perin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, 28, 1, 4-48

Hillenbrand, C. (1999): Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik. Zeitschrift für Heilpädagogik, 50, 5, 240-246

Jantzen, W. (1972): Aufbewahrung oder Therapie. Zeitschrift für Heilpädagogik 23 (1972) 4, 267-271

Jantzen, W. (1973): Geistige Behinderung und Gesellschaft; Vortrag zur Einweihung der Kindertagesstätte in Korbach/Hessen am 24.1.1973 (unveröff.)

<http://www.basaglia.de/Artikel/Korbach%201973.pdf>

Jantzen, W. (1974): Sozialisation und Behinderung. Gießen, Reprint Gießen 2018

Jantzen (1976a): Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. Demokratische Erziehung 2, 1, 15-29

Jantzen (1976b): Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. Zeitschrift für Heilpädagogik 27, 7, 428-436

Jantzen, W. (1977): Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik. Lollar

Jantzen, W. (1978a): Behindertenpädagogik – Persönlichkeitstheorie – Therapie. Köln

Jantzen, W. (1979a): Entwicklungstendenzen im Verhältnis von Psychologie und Behindertenpädagogik. In: G. Hartmann Entwicklungstendenzen in der Sonderpädagogik, Bericht von der 15. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern vom 6.-8. 10. 1978 (Universität für Bildungswissenschaft), Klagenfurt 1979, 122-165

- Jantzen, W. (1979b): Grundriß einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie. Köln: Pahl-Rugenstein,. Reprint Berlin 2015
- Jantzen, W. (1980a): Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration. Bern
- Jantzen, W. (1980b): Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik. Oberbiel
- Jantzen, W. Sozialgeschichte des Behindertenbetreuungswesens. München 1982
<https://www.dji.de/index.php?id=43622&print=1>
- Jantzen, W. (1983) Galperin lesen. In: Demokratische Erziehung 9, 5, 30-37
- Jantzen, W. (1986a) Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen. Solms/Oberbiel
- Jantzen, W. (1986b): Die Genese von Autoaggressivität: Ein biographisches Beispiel. In: ders & v. Salzen, W.: Autoaggressivität und selbstverletzendes Verhalten. Berlin, 62-89
- Jantzen, W. (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim, 2. Auflage 1992, Reprint Berlin 2007
- Jantzen, W. (1990): Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik, Therapie. Weinheim, Reprint Berlin 2007
- Jantzen, W. (1991): Psychologischer Materialismus, Tätigkeitstheorie, Marxistische Anthropologie. Gastvorlesung auf dem Wilhelm-Wundt-Lehrstuhl der Karl-Marx-Universität Leipzig im Wintersemester 1987/88. Hamburg: Argument 1991
<http://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3091>
- Jantzen, W. (1993): Das Ganze muß verändert werden. Zum Verhältnis von Behinderung, Ethik und Gewalt. Berlin
- Jantzen, W. (1994a) Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Psychologie und Philosophie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Marburg: BdWi-Verlag; Reprint Berlin 2012
- Jantzen, W. (1994b). Syndromanalyse und Romantische Wissenschaft. Perspektiven einer allgemeinen Theorie des Diagnostizierens. In: ders. (Hrsg.): Die neuronalen Verstrickungen des Bewußtseins. Zur Aktualität von A.R. Lurijas Neuropsychologie. Münster
- Jantzen, W. (1996): „Der gehört hinter Gitter“. Biographische Studie über die Geschichte eines jungen Mannes mit diagnostizierter 'Imbezillität' und starken Aggressionen. In: ders. & Lanwer-Koppelin, W. : Diagnostik als Rehistorisierung. Berlin. Reprint Berlin 2012, 209-226
- Jantzen, W. (1998): Die Zeit ist aus den Fugen. Marburg
- Jantzen, W. (2002): Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Jugendbericht, Bd. 4. München, 317-394
- Jantzen, W. (2003): Neuronaler Darwinismus. Zur inneren Struktur der neurowissenschaftlichen Theorie von Gerald Edelman. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 10, 1, 21-41
- Jantzen, W. (2004a): Die Schule Gal'perins – Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter (Hrsg.). Berlin
- Jantzen, W. (2004b): Materialistische Anthropologie und postmoderne Ethik. Methodologische Studien. Bonn
- Jantzen, W. (2005): „Es kommt darauf an, sich zu verändern ...“ – Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention. Gießen; Neuauflage 2018
- Jantzen, W. (2005/06): Geschichte und ausgewählte theoretische Fragen der materialistischen

Behindertenpädagogik. Vorlesung WS 2005/06 Universität Bremen, Audioaufnahmen und Materialien, Bremen (unpubliziert)

Jantzen, W. (2006a): Marxismus und Behinderung. Perspektiven einer synthetischen Humanwissenschaft. Abschiedsvorlesung Universität Bremen. 25.7.06. Behindertenpädagogik 45, 4, 347-380. Gekürzte Fassung: Von Marx lernen, wie man Wissenschaft macht... In: TOPOS Heft 27, 2007, 35-56

Jantzen, W. (2006b): Die „Zone der nächsten Entwicklung“ – neu betrachtet. In: Elisabeth v. Stechow und Christiane Hofmann (Hrsg.): Sonderpädagogik und Pisa. Bad Heilbrunn, 251-264

Jantzen, W. (2006c): Die Konzeption des Willens im Werk von Vygotskij und ihre Weiterführung bei Leont'ev. Mitteilungen der Luria-Gesellschaft 13, 2, 23-56

Jantzen, W. (2009): Auf dem Weg zu einem Neuverständnis der „Zone der nächsten Entwicklung“. In: B. Siebert (Hrsg.): Integrative Pädagogik und die kulturhistorische Theorie. Frankfurt/M, 97-104

Jantzen, W. (2009-2014): Enzyklopädisches Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung, Partizipation“ in 10 Bänden (Gesamt-Hrsg., mit Iris Beck, G. Feuser, P. Wachtel). Stuttgart

Jantzen, W. (2010a): Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In: Horster, D. & Jantzen, W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 15-45

Jantzen, W. (2010b): Leib-Seele-Problem. In: Horster, D. & Jantzen, W. (Hrsg.): Wissenschaftstheorie. Bd. 1 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 105-119; erneut in: Schriften zur kulturhistorischen Psychologie. E-Journal Tätigkeitstheorie H. 11, 2014, http://www.uni-potsdam.de/u/grundschule/giestweb/wb/media/download_gallery/heft_11.pdf

Jantzen, W. (2011): Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld. In: Jahrbuch der Luria-Gesellschaft. 2, 10-24; erneut in: behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. 2012, 4/5, 31-43

Jantzen, W. (2012a): Marxismus als Denkmethode und Sicht auf die Welt – eine ständige Herausforderung auch im 21. Jahrhundert? Jahrbuch der Luria-Gesellschaft. Bd. 3, 10-28. http://www.marx-engels-stiftung.de/Texte/Jantzen_Marxismus-als-Denkmethode.pdf Erneut in: H. Kopp (Hrsg.): Wovon wir träumen müssen ... Marxismus und Utopie. Hamburg 2013, 39-64

Jantzen, W. (2012b): Kulturhistorische Didaktik – Rezeption und Weiterentwicklung in Europa und Lateinamerika. Berlin

Jantzen, W. (2013a): Reelle Subsumtion und Empowerment. In: Behindertenpädagogik 52, 1, 44-67

Jantzen, W. (2013b): Evolution und Entwicklung des Psychischen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 8 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik. Stuttgart, 17-42

Jantzen, W. (2015) Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In: Jahrbuch für Pädagogik, 241-254

Jantzen, W. (2014): Was sind Emotionen und was ist emotionale Entwicklung? Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2014, 14-52

Jantzen, W. (2016): Einführung in die Behindertenpädagogik. Berlin

Jantzen (2017a): Warum Geschichte? Was und wie lernen wir aus ihr? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 68. 11; Beiheft, 87-105

Jantzen, W. (2017b): Die Freiheit ist eine Tat ... Biographische Reflexionen. In: Jahrbuch der

Luria-Gesellschaft, 46-71

Jantzen (2017c): Die Idee der Bildung. In: Behindertenpädagogik 56, 4, 346-360

Jantzen (2018): Mensch, Natur, Kapital und Befreiung – mit Marx über Marx hinaus. Reflexionen über zwei neu erschienene Bücher. In: Marxistische Blätter 56, i.V.

Klein, Naomi (2007): Die Schock-Strategie. Frankfurt/M.

Leont'ev, A.N. (1973): Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M..

Leont'ev, A.N. (1979): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin

Lurija, A.R. (1974): The working brain. New York

Lurija, A.R. (1984): Reduktionismus in der Psychologie. In: Zeier, H. (Hrsg.): Lernen und Verhalten. Bd. 1: Lerntheorien. In: Kindlers "Psychologie des 20. Jahrhunderts". Weinheim, 606-614

Marx, K. (1970): Das Kapital. Bd. 1. MEW Bd. 23. Berlin

Merker, B. (2007): Consciousness without a cerebral cortex: A challenge for neuroscience and medicine. In: Behavioral and Brain Sciences. 30, 63-81

Reif, Brigitte (2013): Übertragungsbrücken, Erleben und Dialog: Eine Neubearbeitung psychoanalytischer Konzepte aus kulturhistorischer Sicht.

Seidler, Dietlind (1992): Integration heißt: Ausschluss verhindern!: Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung

Sève, L. (1972): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt/M.

Siebert, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Berlin

Simonov, P.V. (1982): Höhere Nerventätigkeit des Menschen. Motivationelle und emotionale Aspekte. Berlin

Stadler, M. et al. (1975): Psychologie der Wahrnehmung. München

Stosiek, D. (2014): Natur und Befreiung – Politische Ökonomie der Mensch-Natur-Beziehung in der Schule und Schuld bei indigenen Völkern. Münster

Toulmin, S. (1983): Kritik der kollektiven Vernunft. Frankfurt/M.

Vygotskij, L.S. (1985): Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. In: Vygotski, L.S.: Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln. 57-278

Vygotskij, L.S. (1996): Die Lehre von den Emotionen. Münster

Vygotskij, L.S. (2002): Denken und Sprechen. Weinheim