

Behindertenpädagogik und Integration

Herausgegeben von Georg Feuser

Band 5

Birger Siebert (Hrsg.)

**Integrative Pädagogik
und die Kulturhistorische Theorie**



PETER LANG
Internationaler Verlag der Wissenschaften

Birger Siebert

Einleitung: Die kulturhistorische Theorie und ein sozialer Begriff von Behinderung

Die Anfänge einer kulturhistorischen Theorie der Behinderung lassen sich auf die ersten thematisch entsprechenden Arbeiten von VYGOTSKIJ zurückführen, der in seiner Moskauer Zeit ab 1924 im Bereich der Defektologie tätig wurde (vgl. Vygotkaja u. Livanova 2000, 58). Die Bezeichnung des Fachgebiets als Defektologie stammte bereits aus der zaristischen Zeit, wobei sich dessen Ausrichtung und Umfang nach der Oktoberrevolution vor allem durch eine neue sozialpolitische Realität grundlegend veränderte (vgl. Knox u. Stevens 1993). Auch wenn der Begriff der Defektologie bestehen blieb, veränderten sich die Theorien, die inhaltlichen Ziele und Programme. Insofern erscheinen auch VYGOTSKIJS Arbeiten, die ein Teil dieser Entwicklungen waren, historisch als „defektologische Konzeption“. Diese Ausdrucksweise ist, bezogen auf den heutigen, deutschen Sprachgebrauch, irreführend und gibt die Herangehensweise VYGOTSKIJS an die Thematik und seine tatsächlichen Auffassungen über Behinderung keineswegs angemessen wieder.

Die Forschungen, die VYGOTSKIJ seiner Zeit vorfand, betrachteten die „handicapped condition as a purely quantitative developmental limitation“ (Vygotskij 1993, 30). Behinderungen galten nicht als qualitative Besonderheiten innerhalb der Bandbreite menschlicher Entwicklung, sondern die Untersuchungen konzentrierten sich vor allem auf die Mangelhaftigkeit und die Abweichung und verstanden es als die Aufgabe des Fachs, die Unterschiede zur „Normalentwicklung“ zu quantifizieren. Aus diesem Grund war die Auffassung von Behinderung rein negativ definiert, nämlich als das Fehlen von Normalität oder „normaler Entwicklung“. Und genau deswegen verfügte die Defektologie aus seiner Sicht über keine Theorie der Behinderung, denn

„no theory is possible if it proceeds from exclusively negative premises, just as no educational practice can be based on purely negative definitions and fundamentals“ (ebd., 31).

VYGOTSKIJ selbst begründete eine Theorie der Behinderung, der, wie allen seinen Arbeiten, ein an der Marxschen Auffassung orientiertes Verständnis zum Verhältnis von Mensch und Gesellschaft zugrunde liegt. Ein Begriff der Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit beinhaltet für VYGOTSKIJ daher notwendig die Analyse der sozialen Entwicklungsbedingungen und ihren Einfluss auf die psychische Entwicklung des Kindes. Und eine Behinderung ist aus dieser

Perspektive heraus nicht einfach das Ausbleiben bestimmter Entwicklungen – dies ist erst eine mögliche Folgeerscheinung –, sondern sie ist in erster Linie eine besondere Entwicklungsvoraussetzung, die in der Regel eine veränderte Entwicklung bedeutet:

„(...) a child whose development is impeded by a defect is not simply a child less developed than his peers but is a child who has developed differently“ (ebd., 30).

Zu erforschen, wie diese Entwicklung unter erschwerten Bedingungen verläuft und wie kompensatorische Prozesse entstehen, initiiert und unterstützt werden können, darin liegt nach VYGOTSKIJS Vorstellungen die eigentliche Aufgabe der „Defektologie“ als Fach. Die kompensatorischen Prozesse verlaufen nicht schematisch und gleichförmig, sondern sie sind durch den individuellen Umgang des Subjekts mit der Beeinträchtigung bestimmt. Nicht die Beeinträchtigung sollte daher den Ausgangspunkt für die Pädagogik und die Therapie bilden, sondern die Analyse der individuellen, mit der eigenen Beeinträchtigung konfrontierten Persönlichkeit. Die pädagogische, psychologische und therapeutische Praxis ist nach VYGOTSKIJ als Ausdruck dieser wissenschaftlichen Ausrichtung zu verstehen. Die Aufgabe der Fachleute besteht darin, die individuelle Entwicklung zu erkennen und anzuleiten. Auf diesem Weg ist für jedes beeinträchtigte Kind prinzipiell jede Entwicklung denkbar und möglich – wenngleich sie nicht immer auch erfolgt. Behinderte und nicht behinderte Kinder können also zu den gleichen Entwicklungsergebnissen kommen (das erscheint aufgrund der theoretischen Auffassungen keineswegs als ungewöhnlich), lediglich die Entwicklungsverläufe sind dann verschieden:

„If a blind or deaf child achieves the same level of development as a normal child, then the child with a defect achieves this in another way, by another course, by other means“ (ebd., 34).

VYGOTSKIJS Konzeption einer kulturhistorischen „Defektologie“ geht u.a. von zwei grundlegenden Prämissen aus, die für die Thematik des vorliegenden Bandes maßgeblich sind: 1. Der Defekt als körperliche Beeinträchtigung ist nur ein Moment der Persönlichkeitsentwicklung der betroffenen Person. Er ist eine reale Entwicklungsvoraussetzung, bestimmt aber weder den Entwicklungsverlauf noch das Entwicklungsergebnis. 2. Innerhalb der tatsächlichen Entwicklung sind die Prozesse der Kompensation entscheidend dafür, dass die Beeinträchtigung an Einfluss auf und Bedeutung für die Person verliert. Dies kann über entsprechende soziale bzw. materielle Hilfen erreicht werden, aber auch durch psychische Kompensation. Letztere hängt entscheidend von den Lern-, Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten selbst ab, die dem Kind offenstehen.

Menschliche Entwicklung ist für die kulturhistorische Theorie immer eine primär soziale Entwicklung. VYGOTSKIJ hat diese Position anhand unterschiedlicher Themen der psychologischen und pädagogischen Forschung erarbeitet und diskutiert – sei es im Rahmen des Konzepts der Zone der nächsten Ent-

wicklung, seiner Theorie über die Entstehung der höheren psychischen Funktionen, anhand des kindlichen Spracherwerbs oder der Spieltheorie. Auf der anderen Seite bildet als Konsequenz aus diesem Entwicklungsverständnis der Begriff der (sozialen) Isolation den zentralen Bezugspunkt für das Verständnis derjenigen Erscheinungsformen ausbleibender oder abweichender Entwicklungen, die vor VYGOTSKIJ als Grundlage der formalen Klassifikationen von Behinderungen dienten.

Innerhalb der Diskussionen um das gemeinsame Lernen Behindter und nicht Behinderter ist der Begriff der Isolation für eine kulturhistorische Reflexion auf Behinderung von großer Bedeutung, denn er erfasst das Verhältnis von Ausschluss und be- bzw. verhinderter Entwicklung. Er beinhaltet zugleich ein Begründungsmoment für eine nicht aussondernde Pädagogik, das die gängigen ethischen (Integration als Grundrecht), pädagogischen (Erziehung für alle) und politischen (Integration als demokratische Verpflichtung) Maximen (vgl. Woczen 2006, 100) um ein zentrales Argument erweitert: Aussoneration und eine damit verbundene Isolation bewirken bzw. manifestieren eine Beeinträchtigung durch fehlende Entwicklungsmöglichkeiten. Aussoneration ist keineswegs eine „logische“ Reaktion auf eine bereits erschwerete Entwicklung. Aus entwicklungstheoretischer Sicht ist sie nicht „nachvollziehbar“, vielmehr ist sie sachlich vollkommen unbegründet. Für die kulturhistorische Position lassen sich daher neben den äußerlichen Gründen gegen ein selektives Erziehungs- und Bildungssystem (z.B. als Forderung nach einer bestimmten gesellschaftlichen Haltung gegenüber den Betroffenen) auch solche Gründe festhalten, die in den ausgeschlossenen oder von Ausschluss bedrohten Menschen selbst liegen. Das Verhältnis von Isolation und Partizipation beeinflusst wesentlich die Entwicklungs- und Lebensbedingungen des Menschen (vgl. Prosetzky 2009).

Die Autorinnen und Autoren des vorliegenden Bands befassen sich mit beiden Themenbereichen – mit der kulturhistorischen Theorie sowie mit der Theorie und Praxis einer nicht selektiven Pädagogik, eines nicht selektiven Bildungssystems, einer nicht selektiven Gesellschaft. Ihre jeweiligen Ausgangspunkte und Hintergründe sind dabei sehr unterschiedlich. Einige haben zum Teil aus der Integrations- und Behindertenpädagogik heraus ein Interesse an der Theorie VYGOTSKIJS und der Tätigkeitstheorie entwickelt. Für andere war die Beschäftigung mit VYGOTSKIJ, LEONT’EV, GAL’PERIN u.a. primär und die Fragen der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher eine Spezifizierung der allgemeinen Theorie. Wie auch immer sich der individuelle Zugang zu beiden Thematiken entwickelt hat – die Autorinnen und Autoren stellen hier ihre Sichtweisen auf die Thematik, ihre Schwerpunkte und Herangehensweisen dar.

Unterschiede gibt es jedoch nicht nur in den Hintergründen von Forschung und Praxis, sondern auch in der Terminologie, die den Wandel von der Aussoneration zur Nichtaussoneration beschreibt. Im Titel des Bandes ist von „integra-

tiver Pädagogik“ die Rede. Die Wortwahl orientiert sich an der hiesigen Geschichte der durch die kulturhistorische Theorie geprägten Ansätze der gemeinsamen Erziehung und Bildung und damit maßgeblich an den Arbeiten von GEORG FEUSER (vgl. 1995). Ohne die Debatte um Integration und Inklusion vorwegzunehmen (vgl. dazu den Beitrag von Anne Stein), sei darauf verwiesen, dass Integration seitens des Herausgebers in diesem Sinne mit dem Ziel der Aufhebung der Aussonderung assoziiert wird. Dass die Praxis diesem Anspruch bislang nicht gerecht wurde, ist unbestritten. Eine grundlegende Veränderung dieser Realität ist jedoch ebenso wenig durch die Einführung des Inklusionsbegriffs zu erkennen wie eine begründete Ausweitung oder Revidierung der von FEUSER fixierten Ziele bzw. der avisierten Standards einer allgemeinen (integrativen) Pädagogik. Dieser Band verfolgt daher weniger das Ziel einer terminologischen Klärung in dieser Frage. Er ist als Beitrag zur Behindertenpädagogik als einer reflexiven Wissenschaft (vgl. Ziemen 2008) gedacht, indem inhaltliche Diskussionen aufgezeigt, Konzepte vorgestellt und zentrale Begriffe diskutiert werden. CHRISTEL MANSKE beschreibt diese Haltung in ihrem Beitrag wie folgt:

„Dekonstruktion bedeutet nicht, für die Behinderung ein neues Wort zu schaffen, es bedeutet, die bestehenden Paradigmen in Bezug auf die menschliche Entwicklung von Grund auf zu hinterfragen.“

Vor dem Hintergrund dieser Sichtweise relativiert sich der Streit um die Worte, und die Begriffe als wesentliches Moment von Wissenschaft und Forschung treten in den Mittelpunkt. Sie bilden die Grundlage für eine veränderte Realität und damit für eine Perspektive, die bereits VYGOTSKIJ formuliert hat:

„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“ (1975, 72).

Der erste Abschnitt beschäftigt sich mit der Frage *diskursiver, struktureller* und *institutioneller* Veränderungen einer nicht selektiven Praxis aus kulturhistorischer Perspektive. SETH CHAIKLIN eröffnet die Diskussion mit einer Darstellung der besonderen Situation, die sich für interessierte Wissenschaftler ergab und ergibt, sich mit Originalquellen der kulturhistorischen Theorie und der Tätigkeitstheorie auseinanderzusetzen. Darüber hinaus gibt er einen Überblick über die Bedeutung, die die Fragen nach Integration und Inklusion derzeit im Zusammenhang der international vernetzten kulturhistorischen und tätigkeitstheoretischen Forschung haben. ANNE-DORE STEIN greift anschließend in ihrem Beitrag die Debatte um die Begriffe „Integration“ und „Inklusion“ auf und reflektiert deren Entstehung und Ausrichtung vor dem Hintergrund des Integrationskonzeptes von FEUSER. ANDREA CANEVARO stellt seine Sichtweise auf notwendige und mögliche Veränderungen institutioneller und gesellschaftlicher Strukturen dar und diskutiert ihre potenzielle Auswirkung auf die soziale Realität.

tät der vormals Ausgeschlossenen. Schließlich stellen HARRY DANIELS, JANE LEADBETTER, ALLAN SOARES und NATASHA MACNAB Ergebnisse eines Forschungsprojekts zur Öffnung traditioneller Schulstrukturen, Unterrichts- und Lernformen vor. Als Grundlage diente die Forschungsmethode des developmental work research, die auf einer eigenen Lesart der kulturhistorischen Theorie basiert („CHAT“ – Cultural-Historical Activity Theory). Sie beruht maßgeblich auf den Arbeiten ENGESTRÖMS (vgl. 2008) und wurde am Center for Activity Theory and Developmental Work Research in Helsinki entwickelt.

Der zweite Abschnitt des Buches ist der Thematik von *Entwicklung* und *Unterricht* gewidmet. Auf die Bedeutung des Unterrichts in der kulturhistorischen Theorie (der nicht unmittelbar als Schulunterricht verstanden werden kann) geht WOLFGANG JANTZEN in seinem Beitrag ein. Er setzt sich mit dem Begriff der Zone der nächsten Entwicklung auseinander und zeigt, dass dieser von VYGOTSKIJ in seinen Arbeiten nicht gleichbleibend verstanden wird, sondern vielmehr Ausdruck für eine ganze Theorieentwicklung ist. Daran schließt sich der Beitrag des Herausgebers, der die Zusammenhänge der Thematik am Beispiel des entwickelnden Unterrichts aufzeigt und diese zur integrativen bzw. inklusiven Didaktik in Beziehung setzt. In diesem Kontext diskutiert der Beitrag auch die Frage der Bewertung der Sonderschuldidaktik vor dem Hintergrund des gemeinsamen Lernens. MANFRED JÖDECKES Überlegungen zur Theorie der Altersstufen verbinden die Grundgedanken der Entwicklungstheorie von DANIIL ÉL'KONIN mit der Theorie der Isolation. Der Autor skizziert Entwicklungsdynamiken sowohl unter der Bedingung der Isolation als auch unter der Bedingung einer gemeinsam-geteilten Tätigkeit für das Schulalter, die Pubertät sowie die Adoleszenz.

Der dritte Abschnitt beschreibt mit den Begriffen *Diagnostik* und *Kompensation* ein auf die Subjektentwicklung ausgerichtetes Verständnis von pädagogischen und therapeutischen Interventionen. Zunächst geht REIMER KORNMANN auf ein Konzept, das die Tätigkeitstheorie als Grundlage einer vorschulischen Entwicklungsdiagnostik nutzt und auf Erfahrungen mit seiner Umsetzung ein. Der Autor stellt die Thematik bezogen sowohl auf die sonderpädagogische Hochschulausbildung als auch auf die Fortbildung von Erzieherinnen und Erziehern dar. Mit der Frage der Kompensation befassen sich TAT'JANA VASIL'EVNA ACHUTINA und NATALIJA MAKSIMOVNA PYLAEVA. Kompensation wird vor allem durch eine Pädagogik gewährleistet, die auf die psychische Entwicklung des Kindes ausgerichtet ist, hier im speziellen vermittelt über die Interiorisation gemeinsamer Handlungen. Die Autorinnen stellen die Herangehensweise der „Schule der Aufmerksamkeit“ vor und gehen auf Möglichkeiten der Diagnostik und die daraus folgenden Methoden einer kompensatorischen Pädagogik ein. Ausgehend von der Tätigkeitstheorie skizziert der Beitrag von WILLEHAD LANWER die konzeptionellen Grundlagen einer integrierten Therapie. Am Beispiel der Physiotherapie werden allgemeine Prozesse des Lernens und der Entwick-

lung aufgezeigt, die innerhalb der Therapie durch gemeinsame und alltägliche Tätigkeiten umgesetzt werden können. Damit entstehen nicht nur Perspektiven für eine Physiotherapie ohne eine Pathologisierung der Betroffenen, sondern auch für eine Übertragung der konzeptionellen Ideen auf andere Therapiebereiche. Diesen Abschnitt des Buches beschließt KERSTIN ZIEMEN mit einem Beitrag über den Begriff der Kompetenz. Die Autorin beleuchtet sowohl die Hintergründe seiner Bedeutung als auch das aktuelle Verständnis und diskutiert den Kompetenzbegriff im Zusammenhang mit der Tätigkeitstheorie. Auf dieser Grundlage zeigt der Beitrag Möglichkeiten für eine auf den Kompetenzerwerb orientierte Didaktik sowie für eine rehistorisierende Diagnostik von Kompetenz auf.

CHRISTEL MANSKE beginnt den vierten Abschnitt, der Fragen einer nicht selektiven *Pädagogik* und *Didaktik* behandelt. Die Autorin diskutiert ausgehend von ihrer pädagogischen Konzeption die Möglichkeiten einer psychologischen Kompensation der Beeinträchtigung bei Kindern mit Trisomie 21. VIOLA BLAUME und WILHELM HAASE-BRUNS stellen das Bremer Konzept einer an der Tätigkeitstheorie orientierten Praxis der Vorschulintegration vor. Beide zeigen anhand der besonderen Lern- und Entwicklungsbedürfnisse eines Kindes, wie Diagnostik, Pädagogik und Therapie ineinander greifen und auf der Grundlage eines entsprechenden Fachwissens systematisch aufgebaut werden können. In einem zweiten Beitrag zur gemeinsamen Erziehung und Bildung im Vorschulalter erläutert KATARINA RODINA die Zusammenhänge zwischen der defektologischen Konzeption VYGOTSKIJS und der Theorie und Praxis des Integrative Preschool Education Centre in St. Petersburg. Anhand zentraler theoretischer Ideen der kulturhistorischen Schule wird die inhaltliche Gestaltung einer integrativen / inklusiven Arbeit dargestellt, begründet und beispielhaft ausgewertet. Der Übergang vom Vorschul- zum Schulalter wird unter der Thematik des Erstunterrichts von SIGRID HEINZE aufgegriffen und diskutiert. Mit Bezug auf VYGOTSKIJS Auffassung von Unterricht und für die Altersstufe relevante Entwicklungs- und Lerntheorien erörtert die Autorin, wie eine veränderte Pädagogik im Übergang vom Kindergarten zur Schule aussehen kann. Anschließend stellt ANDRÉ FRANK ZIMPEL mit dem Begriff der Gegenstandsanalyse seine Überlegungen zur einer Planung und Gestaltung von Unterricht dar, der an der Maßgabe „Alle können alles lernen“ ausgerichtet ist. Der Begriff vereint dabei Didaktik und Unterricht mit einer subjektorientierten Diagnostik, die die Lernmotivation als ersten Ansatzpunkt für eine differenzierte Pädagogik nimmt. Eine Schule ohne Ausschluss, gedacht auf der Grundlage der Theorie VYGOTSKIJS: MIGUEL LÓPEZ MELERO legt seine Ansichten zu diesem weitläufigen Themenbereich dar. Sein den vorliegenden Band abschließender Beitrag diskutiert Fragen des Zusammenhangs von Diagnostik und Selektion, der gemeinsamen Erziehung und Bildung, des Unterrichts und Lernens und ihrer Strukturen sowie der Professionalisierung von Lehrerinnen und Lehrern.

An der Entstehung dieses Buches haben viele Personen mitgewirkt. Mein Dank gilt zunächst allen Autorinnen und Autoren für ihre bereitwillige Mitarbeit sowie GEORG FEUSER für seine Beteiligung als Herausgeber der Schriftenreihe, aber auch für seine Unterstützung bei den Übersetzungen. Ganz besonders bedanken möchte ich mich bei GUDRUN RICHTER, die viel Zeit und Kraft in das Lektorat investiert und mit ihrem Engagement einen großen Beitrag zur Verwirklichung dieses Bands beigesteuert hat. Die formale Bearbeitung der englischsprachigen Beiträge hat DAMIAN HARRISON vorgenommen. Für ihr Engagement im Rahmen der Übersetzungen danke ich JÖRG BAUDNER, UTA CHÁVEZ RODRÍGUEZ, FRANCESCA CORDONI, ANITA MARTINEZ-TRASCORI, GUDRUN RICHTER und BRITTA SCHOWE. WOLFGANG JANTZEN hat – neben seinem Beitrag – auch durch seinen beeindruckenden Überblick über die Thematik an vielen Stellen zu einer Klärung inhaltlicher Fragen, zur Literatur- und Quellenrecherche beigetragen. SARAH WIEST möchte ich für ihren Beitrag zur inhaltlichen Bearbeitung danken. ANDREAS BUTSCH hat durch sein Engagement für die Schriftenreihe zur Gestaltung des Bandes beigetragen. Bedanken möchte ich mich auch bei HARRY DANIELS, der sich regelmäßig nach dem Stand der Dinge erkundigt hat und der – nicht als einziger – einige Zeit auf die Veröffentlichung seines Beitrags warten musste.

Hamburg und Basel, im Sommer 2009

BIRGER SIEBERT

Literatur

- CHAIKLIN, S.: Die Zone der nächsten Entwicklung. In: Kaiser, A.; Schmetz, D.; Wachtel, P.; Werner, B.: Bildung und Erziehung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Band 3. Stuttgart 2009 (i.V.).
- ENGESTRÖM, Y.: Entwickelnde Arbeitsforschung. Die Tätigkeitstheorie in der Praxis. Berlin 2008.
- FEUSER, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.
- KNOX, J.; STEVENS, C.: Translators' Introduction. In: Vygotskij 1993, 1-25.
- PROSETZKY, I.: Isolation und Partizipation. In: Dederich, M.; Jantzen W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Bd. 2. Stuttgart 2009, 87-95.
- VYGOTSKAJA, G.L.; LIFANOVA, T.M.: Lev Semjonovič Vygotskij. Leben – Tätigkeit – Persönlichkeit. Hamburg 2000.
- VYGOTSKIJ, L.S.: [Wygotski] Pädagogik der kindlichen Defektivität. Die Sonderschule 20 (1975) 2, 65-72.
- VYGOTSKIJ, L.S.: [Vygotsky] The Fundamentals of Defectology. New York; London 1993.
- VYGOTSKIJ, L.S.: [Vygotsky] Introduction: The fundamental problems of defectology. In: Ders. 1993, 29-51.
- WOCKEN, H.: Integration. In: Antor, G.; Bleidick, U. (Hrsg.), Handlexikon der Behindertenpädagogik. Stuttgart 2006, 99-102.
- ZIEMEN, K.: Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für Alle. Oberhausen 2008.