# Editorial

»Vom Standpunkt des Subjekts«, »Aus Sicht der Subjekte« oder einfach »Subjektorientierung« sind Leitmetaphern aktueller Forschungs- und Praxisbemühungen in ganz verschiedenen Arbeits- und Diskursfeldern. Darin kommen – trotz differenter theoretischer Positionierungen und (sub-)disziplinärer Verortungen – Grundlinien zum Tragen, die um eine adäquate Haltung in der Alltags- und Forschungspraxis ringen. Im Zuge der Debatte um das »handelnde Subjekt« finden sich Kartierungen, wie denn überhaupt ein solcher Anspruch umzusetzen ist, wenn gefordert wird, die Perspektiven der Akteure im alltäglichen professionellen Miteinander und bei der Ermöglichung von Handlungsperspektiven mitzu(be)denken. Hierbei gilt, dass Subjektivierung nicht allein aus sich heraus herstellbar ist, sondern Subjekte – und deren (Selbst/Fremd) Positionierung – immer »relational« zu denken sind. Subjektsein weist also immer einen doppelten Bezugspunkt auf. Dies gilt auch gerade bei der Bezogenheit von beforschten und forschenden Subjekten und damit letztlich der Frage, wer da – für wen – spricht, wer da wem – warum – eine Stimme gibt und geben will.

In dem vorliegenden Themenheft finden sich verschiedene Abhandlungen, die jede für sich und in der Gesamtschau die besonderen Ansprüche und Herausforderungen markieren, Subjekt/ivierung fassbar zu machen. In den ersten drei Beiträgen werden verschiedene aktuelle kindheitswissenschaftliche Kategorien – im Einzelnen: Handlungsfähigkeit/Agency (*Morus Markard*), Kinderöffentlichkeit (*Michael Klundt*), Perspektivität/Generationalität (*Günter Mey*) – durchmustert. In den dann folgenden zwei Beiträgen (von *Katrin Reimer* sowie *Gabriele Rohmann*) werden Herausforderungen einer mit Subjektorientierung verbundenen Jugendarbeit reflektiert. Darauf folgen zwei Beiträge (*Marc Dietrich & Martin Seeliger* sowie *Paul Mecheril & Astrid Messerschmidt*), die nach den Positionierungen von migrantischen Subjekten fragen und die jewei-

ligen gesellschaftlichen Diskurse analysieren. Abgeschlossen wird das Themenheft mit einer Darlegung der »sekundären Subjektivierung« im Zuge religiöser Entwicklung (*Lars Allolio Näcke*).

Im Rahmen der in den Beiträgen angelegten kindheitswissenschaftlichen, subjektwissenschaftlich-kritisch-psychologologischen, politikwissenschaftlichen, kultursoziologischen und -psychologischen Erörterungen zu Subjekt/ivierung schält sich heraus, dass Subjekt/ivierung nur in Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Möglichkeiten/Einschränkungen und als Auseinandersetzung mit gesellschaftliche Angeboten/Zumutungen zu denken ist. D. h.: Wenn über Subjekt/ivierung gesprochen wird, inkludiert dies, dass es nicht nur um handlungsfähige und unabhängige Subjekte geht, die in der Lage sind, sich selbst darzustellen und zu entwickeln, sondern dass ihnen dazu überhaupt Möglichkeiten (Optionen auf Teilhabe) und damit Handlungs- und Erfahrungsräume geboten werden, ihr Leben selbst zu gestalten (selbstredend ohne dabei die Lebensentwürfe und Gestaltungsräume anderer außer Acht zu lassen).

*Morus Markard* fragt aus einer dezidiert subjektwissenschaftlichen Perspektive kritisch-psychologischer Provenienz unter Rekurs auf den Begriff der Handlungsfähigkeit, wie Entwicklungs- und Handlungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes zu verstehen sind. Anliegen ist dabei, das in der Kindheitsforschung vorgetragene Konzept kindlicher Kompetenz (genereller das der Akteursschaft) aufgrund von Widersprüchen der kapitalistischen Gesellschaftsordnung – d. h. mit Blick auf das machtvermittelte Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen – zu relationieren. Er plädiert im Anschluss dafür, dass es statt Disziplinierungen gegenüber Kindern um solidarisches Handeln zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen gehen müsse.

*Michael Klundt* richtet seinen Beitrag ähnlich aus, argumentiert allerdings aus einer genuin politikwissenschaftlichen Perspektive, wenn er das auf den Kinderrechten basierende Konzept der Kinderöffentlichkeit im Anschluss an Negt und Kluge ins Zentrum rückt und dabei entfaltet, wie *über* Kinder, *mit* Kindern sowie *von* Kindern Öffentlichkeit hergestellt wird und werden könnte. Sein Anliegen ist, den Blick dafür frei zulegen,

warum und wie Kinder ihre Bedürfnisse und ihre Meinungen öffentlich äußern können (ihnen eine Stimme gegeben wird), so dass diese auch Berücksichtigung (Gehör) finden. Er markiert, dass den Erwachsenen eine zentrale Rolle zukommt, wenn es gilt, Kinder zu unterstützen, ohne sie zu bevormunden. – Sein Resümee lautet: Kinderöffentlichkeit benötigt entsprechende (andere!) gesellschaftspolitische Rahmenbedingungen.

*Günter Mey* wirft in seinen Beitrag ebenfalls diese Frage auf, wenn er die Bezogenheit von (beforschten) Kindern und (forschenden) Erwachsenen fokussiert. Ausgangspunkt seiner Überlegungen bildet die im Rahmen der »Neuen Kindheitsforschung« methodologisch und methodisch vorgetragene Forderung, dass Kindheitsforschung nicht als Forschung über Kinder, sondern als eine Forschung »aus der Perspektive von Kindern« auszurichten ist. Argumentiert wird, dass Kindheit konsequent nur als »Konstrukt generationaler Verhältnisse« aufzufassen ist, allerdings – so die Analyse vieler Ansätze – in der Forschungspraxis oft reflexionsbedürftige Vergleichshorzionte zum Tragen kommen, nach denen Kindheit entweder aus der eigenen Erwachsenenperspektive oder vor dem Hintergrund der eigenen Kindheitserinnerungen rekonstruiert werden.

*Katrin Reimer* wendet sich ebenfalls mit einer kindheitswissenschaftlichen Perspektive einem für die Subjektorientierung besonders herausforderndem Gegenstandsfeld zu, nämlich wie Jugend(sozial)arbeit mit rechtsextrem-orientierten Mädchen und jungen Frauen konzeptuell zu fassen und in die Praxis umzusetzen ist. Die Herausforderung begründet sich besonders darin, dass sich eine an emanzipatorische Traditionen gebundene Subjektorientierung auf der einen und eine antiemanzipatorische Grundhaltung des Rechtsextremismus auf der anderen Seite gegenüberstehen. Darüber hinaus, dass bislang keine subjekttheoretische, sozialwissenschaftliche und -pädagogische Aspekte verbindende Konzeption einer auf Mädchen und junge Frauen zugeschnittenen Rechtsextremismus-Prävention vorliegt. Sie entwirft in ihrem Beitrag entsprechend Grundlinien und macht sich für eine subjektwissenschaftliche Analyse von Widersprüchen stark, in der nach weiblichen Handlungsproblematiken in gesellschaftlichen Geschlechterverhältnisse gefragt wird.

*Gabriele Rohmann* berichtet auf Basis langjähriger Berufserfahrungen über Jugendkulturarbeit als wichtige Angebotsformen in der außerschulischen Bildung, bei der die Interessen von Jugendlichen in den Mittelpunkt rücken. Am Beispiel der Projekte *New Faces – Mit Kultur und Medien gegen Antisemitismus* und *Culture on the Road* des Berliner *Archiv der Jugendkulturen* verdeutlicht sie, wie im Kontext der Gewalt- und Rechtsextremismusprävention Subjektorientierung, politische Bildung und jugendkulturelle Themen Eingang finden, in dem Bezüge zu jugendszenenspezifischen Ausdruckformen (Rap/HipHop, Graffiti, Comics) hergestellt werden. Anschließend sondiert sie förderliche und hemmende Bedingungen einer auf Teilhabe ausgerichteten subjektorientierten Jugendkulturarbeit und berichtet auch von Eskalationen im Rahmen eines Workshops zu Rechtsextremismus.

*Marc Dietrich* und *Martin Seeliger* erörtern auf der Basis von bild- und textbasierten Inszenierungen von migrantischen Gangsta-Rappern, wie darin Fragen von Ethnizität, Geschlechts- und Klassenzugehörigkeit verhandelt werden. Aus einer kultursoziologischen Perspektive untersuchten sie Subjektivierungsprozesse, indem sie die adoleszenten Selbstverortungen innerhalb des (auch normativen) Szenediskurses und den diesen übergeordneten Diskursen analysieren. Kenntlich gemacht wird dabei, wie sich die Akteure vor dem Hintergrund gesellschaftlich kursierender Stereotype und Zuschreibungen positionieren und positioniert werden, und wie dies dann auch in eine polarisierende Diskussion münden kann.

*Paul Mecheril* und *Astrid Messerschmidt* erörtern die bei Dietrich und Seeliger verhandelte Frage nach den Selbst-Verortungen grundsätzlicher, wenn sie ihr Verständnis von Migrationsforschung darlegen. Sie akzentuieren, dass es in erster Linie nicht darum geht, wie migrantische Subjekte sich deutend und handelnd zu gesellschaftlichen Bedingungen ins Verhältnis setzen, sondern die (gesellschaftlichen) Bedingungen in den Blick zu nehmen sind, aufgrund derer Menschen überhaupt in die Position kommen, sich als migrationsgesellschaftlich spezifische Subjekte zu denken, zu handeln und sich als solche auf gesellschaftliche Bedingungen zu beziehen. Dabei wird Subjektorientierung nicht nur als eine Gegenpo-

sition zu dominierenden Assimilationsforderungen in Stellung gebracht, sondern auch eine selbstreflexive Forschungshaltung eingeklagt, die ihre Beteiligung an Herrschaftsverhältnissen kritisch zum Gegenstand macht und für ihre Ergebnisproduktion nutzt.

*Lars Allolio-Näcke* richtet in dem das Schwerpunktheft schließenden Beitrag sein Augenmerk auf ein in der hiesigen psychologischen Forschungslandschaft vernachlässigtes Thema, die religiöse Entwicklung. Aus einer kulturpsychologischen Perspektive unter Anschluss an die Symbolische Handlungstheorie von Ernst E. Boesch und dem von ihm beschriebenen Prozess der »sekundären Subjektivierung« weitet Allolio-Näcke den Blick über die sonst üblichen entwicklungspsychologischen Stufenkonzeptionen und legt dar, wie sich Subjektivierung von Religion denken lässt.

Das Themenheft geht zurück auf die Ringvorlesung *Alltagspraxen: Kinder und Jugendliche. Leben. Kultur* an der Hochschule Magdeburg-Stendal, die im Wintersemester 2012/13 von mir ausgerichtet wurde. Ich bedanke mich bei allen Mitwirkenden für die Vorträge und die daraus nun auf den Aspekt »Subjekt/ivierung« hin akzentuierten Artikel. Ein ebenso herzlicher Dank auch den Herausgebenden von *Psychologie & Gesellschaftskritik* für ihre Einladung, nach dem Themenheft *JUGEND/KULTUREN* im Jahr 2011 nun eine weitere Ausgabe editorisch zu gestalten und damit nicht nur die gute Zusammenarbeit fortzusetzen, sondern vor allem auch inhaltliche Anschlüsse herzustellen. Denn für die damalige Auswahl an Beiträgen von *JUGEND/KULTUREN* – zu Jugendszenen, Adoleszenzforschung, Medienaneignung, Rechtsextremismus, Straßenjugendliche, Jugendsozialarbeit/-therapie – war leitend, »eine Perspektive einzunehmen, die dem Rechnung trägt, was gemeinhin als subjektorientierte Jugendforschung oder als eine Forschung vom ›Standpunkt des Subjekts‹ bezeichnet werden kann«.

Günter Mey

## In eigener Sache

*Psychologie & Gesellschaftskritik* hat seit Mitte des Jahres 2013 wieder einmal einen Praktikanten: Alexander Wendt, Jg. 1991, ist Bachelorstudent der Psychologie, Philosophie und Soziologie in Heidelberg. Sein Interesse an der Psychologie ergibt sich aus einer Begeisterung für die Phänomene menschlichen Verhaltens an den Schnittstellen der etablierten wissenschaftlichen Disziplinen. Gerade für junge Wissenschaftler kann seines Erachtens das Medium Zeitschrift einen Gewinn darstellen, wenn - wie bei *P&G* – Themen und Texte mit unterschiedlichen Schwerpunkten assoziiert werden, deren Bezug bei klassischer Literaturrecherche nicht auffallen würde. Herzlich Willkommen!

*Psychologie & Gesellschaftskritik, 37 (3/4), 9-27.*

*Morus Markard*

# Was von Karl Marx über (kindliche) Kompetenz zu lernen ist

## oder: Überlegungen zum Verhältnis von Kindheitswissenschaft und Kritischer Psychologie als Subjektwissenschaft

*Der von der Kindheitsforschung gegen den alltäglichen Erziehungsfuror theoretisch und methodisch stark gemachte Gedanke kindlicher Kompetenz wird in kritisch-psychologischer, damit marxistisch-subjektwissenschaftlicher Perspektive auf die Widersprüche der kapitalistischen Gesellschaft und die ›Pathologie des Normalen‹ (»... so fucking crazy, you can't follow their rules«, John Lennon) bezogen. Unter Bezug auf den Begriff der Handlungsfähigkeit, der die Aufmerksamkeit auf das machtvermittelte Verhältnis von Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen richtet, soll herausgearbeitet werden, wie Entwicklungs- und Handlungswidersprüche vom Standpunkt des Kindes zu verstehen sind, und wie, statt Grenzen zu setzen, solidarisches Handeln zwischen Menschen unterschiedlicher Generationen in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen entwickelt werden kann.*

*Schlüsselbegriffe: Kindheitsforschung, Kritische Psychologie, Subjektentwicklung, Erziehungskritik, Handlungsfähigkeit*

## Grenzen setzen: Die Denkform des Educandus und seiner a-sozialen Natur

Vor etwa 25 Jahren stellte im ersten Heft der *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* Rolf Oerter (1987, S. 20) das Kind als »Educandus« vor, auf Deutsch: als ein zu erziehendes. Genau genommen heißt Educandus »*der* zu Erziehende«. Mädchen waren aber, da bekanntlich auch die widerspenstig (und damit erziehungsbedürftig) sein können, sicher mitgemeint. Jedenfalls befand Oerter, dass Kinder als zu erziehende insofern *Objekte* seien, als sie »Gegenstand« »pädagogischer Bemühungen« sein müssten; *Subjekte* würden sie erst *im Ergebnis* dieser Bemühungen. Dies sei ein dialektischer Widerspruch, der sich nicht »zugunsten des Subjektbezuges« auflösen lasse.

Ich möchte nun im Folgenden u. a. zeigen, dass es irreführend ist, andere Menschen, auch wenn man sie beeinflussen will, als Objekte zu denken, auch dann, wenn diese anderen Menschen Kinder sind. Dabei will ich, um das vorweg zu sagen, gravierende Unterschiede zwischen – vor allem kleinen – Kindern und Erwachsenen nicht leugnen, was etwa ihre Erkenntnismöglichkeiten der Welt oder ihre Handlungsmöglichkeiten darin angeht – nur: diese Unterschiede sind nicht die von Subjekt und Objekt.

Gegenüber einer pädagogischen Psychologie, die, wie von Oerter programmatisch annonciert, das Kind per se als ein zu erziehendes Wesen denkt, bringen Honig et al. (1999, S. 16) die kindheitswissenschaftliche Perspektive in Stellung – als eine »Wende vom Verständnis des Kindes als educandus [...] zu einem Verständnis des Kindes als einer Person mit eigenem Recht«, eine Wende, die geradezu »paradigmatisch« sei, also die Grundlagen des Denkens über Kinder betreffe.

Bezüglich der kritisierten Erziehungsvorstellung steht nun nicht allein der Gedanke Pate, dass ein neu geborenes Kind eine ganze Menge lernen muss – was ja so klar ist wie es unstrittig sein dürfte. Was m. E. der hier skizzierten Frontstellung zugrunde liegt, ist die mit pädagogischem Denken verbundene, aber über die Fachgrenzen weit hinausreichende Vorstellung, dass Kindern gegen ihre als vor-sozial oder a-sozial angenommene Natur (ob man diese nun romantisiert oder verteufelt) eine gewisse gesellschaftliche Nützlichkeit anerzogen werden muss. So referierte der Strukturfunktionalist Talcott Parsons durchaus zustimmend die Vorstellung von Neugeborenen als einer Invasion von Barbaren: »What has sometimes been called the ›barbarian invasion‹ of the stream of newborn infants is, of course, a critical feature in any society« (1951, S. 208) – wobei er Sozialisation allerdings als eine lebenslange Aufgabe (im Hinblick auf Rollenerwartungen) betrachtete. Dass gesellschaftliche Existenz ein Kampf gegen die menschliche Natur sei, der in der Erziehung sozusagen als Nahkampf ausgefochten werden müsse, wurde auch vom Marxisten Gramsci vertreten: »Eigentlich erzieht jede Generation die neue Generation, das heißt, sie formt diese, und die Erziehung ist ein Kampf gegen die an die elementaren biologischen Funktionen geknüpften Instinkte, ein Kampf gegen die Natur, um diese zu beherrschen und den für

seine Zeit ›gegenwärtigen‹ Menschen zu schaffen« (1929 [2004], S. 167). Auch hier ist erzogen zu werden als lebenslanger Begleitumstand menschlicher Existenz gefasst. So sehr sich beide Autoren in ihrer Perspektive unterscheiden – Funktionieren in der Gesellschaft vs. deren fundamentale Veränderung – die Vorstellung vom Kind als zu bändigendem »Educandus« eint sie – übrigens auch mit der Psychoanalyse und deren Vorstellung einer ungesellschaftlichen Triebnatur.

Die alltags-aktuelle wie ratgeberpräsente Ausprägung dieser Auffassung kommt in der Haltung zum Ausdruck, dass man sich entwickelnden Kindern *Grenzen setzen* muss. Wenn man Entwicklung aber aus der – angenommenen – Perspektive von Kindern sieht: Läuft nicht eigentlich ihre ganze Existenz auf Befreiung von Bevormundung, auf Befreiung von Schutz, der ja immer auch Momente von Kontrolle hat, hinaus – und damit auch auf notwendigen Widerstand gegen das ›*Grenzen-Setzen*‹?

## Entwicklung zur Pathologie des Normalen

Szenenwechsel. Charles Bukowski wird die Auffassung zugeschrieben, die (meisten) Menschen würden als Genies geboren und als Idioten beerdigt (http://www.zitate.de/kategorie/Genie/). Wäre diese Entwicklung als Folge dessen, ständig begrenzt zu werden, zu sehen? Bukowski steht mit seiner Ansicht durchaus nicht allein. Auch der Reformpädagoge Berthold Otto meinte:

> Jedes Kind, jedes ohne Ausnahme, ist bis zum 6. Lebensjahr ein Genie. Alle Kriterien des Genies kehren für die nüchterne psychologische Prüfung bei jedem Kinde wieder, [nämlich:] die Plötzlichkeit der Erkenntnis, das sprungweise Denken, die Unmöglichkeit, den Geist in bestimmte Geistesbahnen zu lenken, [...] die souveräne Selbständigkeit des Denkens, die durch allerlei Eingriffe in die konventionelle Weltordnung Anlass zu unserem Jammer über die ›unerhörte Unerzogenheit‹, über den ›unglaublichen Eigensinn‹ der Kinder gibt (zit. nach Honig, 1999, S. 36).

Scheint Otto das Grenzensetzen als Störvariable für Entwicklung mitzudenken, thematisierte John Lennon mit seinem Song »Working class hero« direkt die Folgen des Grenzensetzens und Einzäunens: »As soon as you're born they make you feel small« mit dem Ziel »till you're so fucking crazy, you can't follow their rules«. »Fucking crazy« – Lennon thematisiert so den Idiotismus (des Versuchs) der Regelbefolgung, der laut Bukowski ins Grab mitgenommen wird, sozusagen den Idiotismus der Normalität – oder: psychoanalytisch vornehmer formuliert: die »Pathologie des Normalen« (Leithäuser & Volmerg, 1988, S. 16), das Leiden an der Anpassung, die allerdings widersprüchlich ist, soweit sie ja auch Erfolg verbürgen soll. Mit John Lennon: »There's a room at the top they are telling you still, but first you must learn how to smile as you kill, if you want to be like the folks on the hill« – in freier Übersetzung: Wenn Du nach oben kommen willst, musst Du Dich dem Pack oben anpassen, Dich verbiegen. Gegenüber dieser Pathologie der Normalität, so Leithäuser und Volmerg, habe das Erkenntnisinteresse psychoanalytischer Sozialpsychologie darin zu bestehen, »gesellschaftliche Einrichtungen (Institutionen) und ihren komplexen Zusammenhang zu untersuchen, die dazu dienen, den Ausbruch sozialpathologischer Störungen zu verhindern oder ihn zu befördern« (ebd., S. 17f.).

Resümieren wir die Positionen, die ich Revue passieren ließ, können wir zu dem Schluss kommen: Ob Erziehung nun Nahkampf gegen die Natur, Störung einer Genie-Entfaltung (in welcher Honig einen »fast schwärmerischen Kinderkult« sieht [1999, S. 37]) oder repressive Zurichtung zur Pathologie des Normalen ist (von dem abzuweichen wiederum pathologisiert [Ulmann, 2008] oder medikalisiert [Wolf-Kühn, 2010] wird) – man kann wohl kaum ungeniert die Auffassung vertreten, Kompetenz könne sich jenseits der damit verbundenen Widersprüche entwickeln. Was aber ist dann – vor diesen Hinter- und Abgründen – ›Kompetenz‹, was ist in diesen Widersprüchen ›*kindliche* Kompetenz‹, die man ja in gewisser Weise als möglich unterstellen will / muss, wenn man Kinder ernst nehmen will, was sowohl die Kindheitswissenschaft als auch die Kritische Psychologie intendieren?

## Kompetenz – in den Widersprüchen der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft

Und damit bin ich meinem Thema näher gekommen, was von Karl Marx über Kompetenz zu lernen ist. Und zwar deswegen, weil der Name ›Karl Marx‹ für die Analyse der gesellschaftlichen Widersprüche steht, in denen wir uns bewegen, und die auch bei Bukowski, Otto und Lennon durchscheinen. Der Bezug auf Marx steht für die Perspektive einer freien Entwicklung eines Jeden (als die Bedingung für die freie Entwicklung Aller) *und* die Kritik an Verhältnissen, in denen der Mensch ein verächtliches Wesen ist. In der kapitalistischen Konkurrenzgesellschaft bedeutet ›Kompetenz‹ u. a. nicht nur, aber auch, sich gegen andere und auf deren Kosten durchzusetzen (die freie Entwicklung des Einen als die blauen Flecken des Anderen). Kompetenz bewegt sich zwischen gewitztem Zurechtkommen im Dschungel der Konkurrenz und der – solidarischen – Auseinandersetzung damit. Was sind die jeweiligen psychologischen Begleiterscheinungen? Vor allem aber: Wie bewegen sich Kinder in dieser Alternative? Und wie verhalten wir uns dazu, zu dieser Alternative und zu den Kindern? Wer also Kinder ernst nehmen, kindliche Kompetenzen berücksichtigen und fördern will, muss sich dieser Widersprüche bewusst sein – in gemeinsamen Lern- und Veränderungsprozessen von Kindern und Erwachsenen.

*Formal* oder *allgemein* gesehen, kann man Kompetenz als »Bereitschaft und Fähigkeit der Subjekte zur Selbstorganisation von Lern- und Entwicklungsprozessen« (Bescherer & Wille, 2010, Sp. 1375) fassen; sie realisiert sich aber eben nicht im luftleeren Raum, sie schließt auch tätige Anpassung an durchaus *fremd*gesetzte Anforderungen ein – bei gleichwohl erwarteter *Selbst*verantwortung. Kompetenz kann das Funktionieren in Verhältnissen bedeuten wie das Begreifen gesellschaftlicher Zusammenhänge und muss insofern Gegenstand politischer Reflexion sein (Bürgin, 2013, S. 67, 100ff.).

Überdies ist Kompetenz ein Begriff, der den Menschen zumindest heutzutage »zum unablässigen Streben verurteilt; er verbleibt lebenslang im unfertigen Zustand. Er hat die Chance, sich lebenslang weiterzuent-

wickeln; aber er hat keine Aussicht, die Entwicklungsprozesse abzuschließen, er bleibt in gewissem Sinne infantil« (Reutter, 2009, S. 49). Das heißt: Kompetenz*entwicklung* findet kein (natürliches) biografisches Ende und sie ist auch nicht kindspezifisch; mehr noch, unter diesem Aspekt erscheint auf einmal das ganze Leben als ›Kindheit‹. Dies ist in unserem Zusammenhang deswegen bemerkenswert, weil in kindheitswissenschaftlichen Texten immer wieder davon die Rede ist, man möge Kinder nicht (nur) als »Werdende«, sondern »Seiende« fassen (etwa Geene & Borkowski, 2008, S. 51), wobei Honig et al. (1999, S. 14) darauf aufmerksam machen, dass diese Redeweise keine »abwertende Formel« sein muss.

Jedenfalls geht es kindheitswissenschaftlich orientierten Autor_innen und Autoren darum, Kinder als Mitglieder der Gesellschaft und an ihr bzw. in ihr Partizipierende zu fassen, und nicht als noch nicht dazu Gehörende. Gleichwohl halte ich diese programmatische Formulierung für problematisch, weil wir eigentlich in unserem Dasein und Sosein, also als ›Seiende‹, immer auch ›Werdende‹ sind. Mehr noch, gerade in unseren intergenerationalen Beziehungen sind wir in unserem Erwachsen-Sein als Werdende besonders herausgefordert. Aus Sicht der Kritischen Psychologie wäre im Übrigen noch Folgendes hinzuzufügen: Menschen auf ein Sein festzulegen, birgt generell die Gefahr, ihr Handeln als Ausfluss von Eigenschaften zu deuten und damit die Menschen sozusagen darauf festzulegen, statt mit ihnen zusammen nach ihren jeweiligen Gründen für ihr Handeln in den jeweiligen Situationen ihres Lebens zu suchen (vgl. Holzkamp, 1985).

Aber genau diese Intention, Handeln als situativ zu begreifen, gehört zum kindheitswissenschaftlichen Programm, das ich im Folgenden in mir wichtig scheinenden Facetten aufgreifen und auf psychologische bzw. genauer: kritisch-psychologische, auch entwicklungspsychologische Überlegungen beziehen will, in der Absicht, zu einer produktiven Diskussion zu kommen oder dazu beizutragen.

Im Zentrum meiner Ausführungen wird stehen, dass erstens die kindheitswissenschaftliche Kernforderung nach Partizipation von Kindern in konkret-historischen Verhältnissen theoretisch und methodisch mit Kriti-

scher oder subjektwissenschaftlicher Psychologie kompatibel ist. Zweitens möchte ich einige subjektwissenschaftlich entwicklungspsychologische Überlegungen vorstellen, die für kindheitswissenschaftliche Forschung nützlich sein könnten. Und drittens will ich skizzieren, wie subjektwissenschaftliches Denken generell dem angeführten »Educandus«-Denken entgegen steht.

## Forschung vom Standpunkt des Subjekts – mit Erwachsenen und Kindern

Eine allgemeine Forderung kindheitswissenschaftlicher Forschung ist, nicht *über* Kinder zu forschen, sondern *mit* ihnen bzw. ihre *Perspektive* zur Geltung zu bringen (vgl. Honig, 2009). Ich finde nun, dass dies nicht nur für Kinder gilt, sondern für alle Menschen gelten sollte, die mit psychologischer Forschung zu tun haben oder zu tun bekommen: Kritisch-psychologische Forschung versteht sich als psychologische Forschung ›vom Standpunkt des Subjekts‹, und das ist wörtlich gemeint: Individuelle Subjekte sollen nicht *be*forscht werden, sondern selber auf der Forschungsseite stehen. Gegenstand der Forschung sind nicht (andere) Individuen, sondern die Welt, wie sie von den Individuen *erfahren* wird, statt dass danach gefragt wird, wie die Welt auf die Individuen *wirkt*, womit diese eben als *Objekte* gedacht würden.

Eine solche Forschung vom Standpunkt des Subjekts schließt ein, dass zwischen den Beteiligten ein möglichst symmetrisches, gleichberechtigtes Verhältnis besteht. Vor diesem Hintergrund bezeichnen wir die nicht als Professionelle am Forschungsprozess Beteiligten als »Mitforschende«. Dieses Verhältnis von »Forschenden« und »Mitforschenden« ist keineswegs statisch zu denken, da sich die *jeweiligen* Kompetenzen im Laufe eines Forschungsprozesses verschieben – und auch verschieben *müssen*, da und soweit sich »Mitforschende« *und* »Forschende« qualifizieren müssen (Markard, 2009, S. 274ff.): Die professionell »Forschenden« zum Beispiel insofern, als sie die Lebensumstände der »Mitforschenden« kennen lernen müssen, die für die in Frage stehenden Probleme bedeutsam sind. Die »Mitforschenden« zum Beispiel insofern, als sie sich mit

thematisch einschlägigen Konzeptionen befassen müssen, wenn sie die Forschungen für ihre Lebenspraxis nutzen wollen. Denn die in dieser Forschung entwickelten Überlegungen und Theorien sollen zur Selbstverständigung der Beteiligten dienen, das heißt: sie sollen dazu beitragen, in ihrem Leben bestehende Probleme besser analysieren und ggf. lösen zu können. Insoweit ist eine derartige Forschung Handlungsforschung, die ihre Erkenntnisse aus der Einheit von Erkennen und Verändern in der Alltagspraxis bezieht.

Schon daraus ergibt sich die Notwendigkeit einer weiteren, von Kindheitswissenschaft *und* Kritischer Psychologie vertretenen theoretisch-methodischen Forderung: Die wissenschaftliche Einbeziehung der konkreten Lebensbedingungen der Beteiligten: Lebensbedingungen bestehen, darauf legt die Kritische Psychologie Wert, nicht nur aus jeweiligen Situationen, sondern auch aus gesellschaftlichen Strukturen, in die Situationen eingebettet sind: So gibt es in Schulklassen einzelne Situation zwischen Kindern und Lehrpersonen und Kindern; ein Verständnis der dabei entstehenden Dynamiken kann aber nicht (allein) mit Blick auf die konkreten Situationen erarbeitet werden; vielmehr müssen wir auch das Schulsystem und dessen Funktion in der gesellschaftlichen Struktur kennen. ›Struktur‹ meint hier ein in sich funktionsfähiges Erhaltungssystem, einen gegenüber den Einzelnen, deren Handlungen und den konkreten Situationen verselbständigten Systemcharakter der gesellschaftlichen Lebensgewinnung. Dem Spezifikum menschlicher Existenz ist deswegen dadurch Rechnung zu tragen, dass nicht nur Situationen berücksichtigt bzw. aufgeschlüsselt werden, sondern auch die gesellschaftlichen Strukturen, in die die Situationen eingebunden sind: Ohne die Analyse gesellschaftlicher Strukturen müssen auch ›Situationen‹ unbegriffen bleiben (vgl. Markard, 2009, S. 152, 162).

## Analyse von Bedingungen, Bedeutungen, Prämissen und Gründen

Dieses Verhältnis von Situation und Struktur vorausgesetzt, schlägt die Kritische Psychologie vor, zwischen Bedingungen, Bedeutungen und Prä-

missen zu unterscheiden: Bedingungen meinen die objektiv-ökonomischen Lebensumstände, Bedeutungen verweisen darauf, inwieweit diese Bedingungen Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen enthalten, während Prämissen schließlich diejenigen Bedeutungsaspekte meinen, die jeweils die einzelnen Individuen für sich aus ihren jeweiligen Gründen akzentuieren. Damit soll auch dem Umstand Rechnung getragen werden, dass sich die Einzelnen nicht mit der »›*Gesellschaft*‹ … *direkt als* ›*Ganzer*‹ ins Verhältnis« setzen können (Holzkamp, 1983a, S. 196), sondern eben nur in den ihnen gegebenen Ausschnitten: Also etwa Stellung im intergenerationalen Verhältnis, Beruf, Haushalt, ›Freizeit‹, Liebesbeziehungen, Erziehung, ›Hobby‹, Arbeit in Vereinen oder Parteien. Der einzelne Mensch ist nicht nur in einem bestimmten Beruf tätig oder arbeitslos, er ist außerdem noch Single oder nicht, hat Kinder oder nicht, eine kranke Oma oder nicht, ist ›total verknallt‹ oder nicht, etc. Wenn man also über wirkliche Befindlichkeiten und Handlungsmöglichkeiten bzw. -behinderungen nachdenken will, dürfen diese Aspekte nicht außen vor bleiben. Deswegen ist einerseits die – interdisziplinäre – gesellschaftstheoretische Analyse der Lebensbedingungen psychologisch unverzichtbar, »*ihre konkrete psychologische Bedeutung hat sich aber vom Standpunkt des Subjekts* aus zu erweisen« (Markard, 2009, S. 151).

Es liegt auf der Hand, dass eine derartige psychologische Betrachtungsweise interdisziplinärer Bezüge bedarf, da die Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge mit psychologischen Erkenntnismitteln nicht zu bewerkstelligen ist. Daraus ergibt sich aber auch, dass wir es dabei mit konkurrierenden wissenschaftlichen soziologischen, ökonomischen, politologischen Ansätzen zu tun bekommen, und die »soziologische Perspektive in den Kindheitswissenschaften« (Hungerland, 2008) danach zu differenzieren ist, inwieweit diese Perspektive kritisch oder durchaus affirmativ ist – worauf Dörre et al. (2009, S. 12) verweisen, wenn sie die »Rückkehr der Kritik in die Soziologie« »befördern« wollen.