

Josef Held

Von Holzkamp zu Vygotskij und immer wieder zurück

Es gab – vor allem im deutschsprachigen Raum – seit den 1960er Jahren viele Versuche aus der Kritik an der experimentell-statistischen Psychologie eine andere Psychologie zu etablieren. Zum Teil beschränkten sie sich auf die Kritik der Psychologie aus marxistischer Sicht (vgl. Rexilius 1993), zum Teil strebten sie eine neue Psychologie an, meist auf der Basis der Psychoanalyse (vgl. Schüle in u.a. 1981) oder der Tätigkeitstheorie (Leontjew 1982). Der Schwerpunkt der Berliner Kritischen Psychologie lag von Beginn an auf der „kategorialen Ebene“. „Die Kritische Psychologie ist real, insbesondere aber nach den in ihr liegenden Möglichkeiten, ein besonders dezidierter und m.E. der entschiedenste Beitrag, auf der Grundlage materialistischer Dialektik für die Individualwissenschaft bzw. Psychologie eine kategoriale Basis zu entwickeln, die den Charakter eines *wissenschaftlichen Paradigmas* hat.“ (Holzkamp 1983). Klaus Holzkamp verstand die Kritische Psychologie als „Grundlegung der Psychologie“, d.h. es ging ihm um die Erarbeitung der grundlegenden wissenschaftlichen Kategorien für die Psychologie, also um eine Grundlagentheorie. Die anspruchsvolle Aufgabe bestand darin, den inneren Zusammenhang des Psychischen und seine Vermittlung mit der äußeren Welt historisch zu rekonstruieren. Das war – auch international gesehen – ein einzigartiges Unternehmen.

Es war und ist mühsam, sich diese theoretische Basis anhand des Hauptwerkes von Klaus Holzkamp, der Grundlegung der Psychologie, zu erarbeiten. Die Sprache ist abstrakt und die Sätze sind lang und komplex. Vorausgesetzt wird ein marxistisches Hintergrundwissen. Seit dem Erscheinen der „Grundlegung“ haben sich in Tübingen Generationen von Studierenden der Erziehungswissenschaft dieser Mühe unterzogen, sich intensiv mit diesem Werk auseinandergesetzt und viele haben sich damit ein gutes theoretisches Fundament geschaffen, das bis heute nicht verloren ging. Ich führte seit den 1980er Jahren regelmäßig Seminare in einem dreisemestrigen Zyklus durch, die bis in die jüngste Zeit immer wieder angeboten und auch intensiv von Studierenden nachgefragt wurden. Im ersten Seminar des Zyklus standen die Kapitel 1-5 der Grundlegung der Psychologie zur Naturgeschichte des Psychischen und damit das Problem von Biologie und Biologismus in der Allgemeinen Psychologie im Mittelpunkt, im zweiten Seminar ging es im Zusammenhang mit dem 6. und 7. Kapitel („Inhaltliche und funktionale Kategorialanalyse des Psychischen in seiner menschlich-gesellschaftlichen Spezifik“) um sozialpsychologische Fragen und die Rolle der Gesellschaftlichkeit

des Menschen, im dritten Seminar ging es um das 8. Kapitel („Kategoriale Bestimmungen menschlicher Individualgeschichte“) und damit um einen adäquaten Ansatz für die Entwicklungspsychologie. Im letzten Kapitel der Grundlegung entwickelt Klaus Holzkamp „Methodologische Prinzipien“ für die aktualempirische Forschung, die den Kategorien und seinem Subjektmodell entsprechen. Dieses Kapitel spielte in meinen Methodenseminaren eine zentrale Rolle.

Schon Mitte der 1980er Jahre entstand in Tübingen das „Plenum Kritische Psychologie“ und mit ihm die Tübinger Forschungsgruppe. Inhaltlich und methodisch war für die Forschungsgruppe die Grundlegung von Klaus Holzkamp der Ausgangspunkt und der zentrale Bezugspunkt. Es handelte sich immer um eine Auseinandersetzung mit der Kritischen Psychologie und nie um die bloße Aneignung. Die Mitglieder der Forschungsgruppe haben jeweils ihren eigenen theoretischen, inhaltlichen oder methodischen Beitrag geleistet und damit zur sukzessiven Herausbildung und Anreicherung des Tübinger Ansatzes beigetragen. Im gemeinsamen, kooperativen Forschungsprozess, der als offene Theorie-Empirie-Praxis-Spirale beschrieben werden kann, wandelte sich das Verhältnis zur Kritischen Psychologie. Da dieser Wandel zentrale theoretische Fragen beinhaltet und zur Weiterentwicklung der Kritischen Psychologie beitragen könnte, wird er im Folgenden – aus meiner Sicht – kurz dargestellt.

I.

Die 1980er Jahre waren durch unsere Begeisterung für die Kritische Psychologie bestimmt. Wir teilten das Marx'sche Pathos vom widerständigen und sich befreienden Subjekt und fanden eine Psychologie, die nicht nur eine Kritik der Mainstreampsychologie erlaubte, sondern auch eine Kritik an den gesellschaftlichen Zuständen. Diese Psychologie des Subjekts stellte den gesellschaftlichen Menschen in den Mittelpunkt und begründete damit ein ganz anderes Menschenbild als das der traditionellen Psychologie, das den Menschen nur als abhängiges Wesen thematisieren kann. Für unsere Forschung formulierten wir damals programmatisch: „Von besonderem Interesse ist für uns als kritische Sozialforscher das widerständige Handeln von Jugendlichen. Es besagt, dass Jugendliche sich handelnd mit den gesellschaftlichen Umständen, die sie vorfinden, auseinandersetzen, dass sie in diesem Prozess kritisch Stellung nehmen und statt der vorgegebenen Entwicklungsnormen eigene handlungsrelevante Ziele suchen.“ (Held 1989, S.1).

Wir verfielen allerdings nicht dem Pathos von einem autonomen Subjekt, sondern sahen das Subjekt in seiner Doppelbedeutung. Wolfgang Fritz Haug wies schon 1985 darauf hin, dass mit Subjekt in der ursprünglichen Wortbedeutung, die im englischen und französischen noch wahrnehmbar ist, die Unterwerfung mitgedacht ist, dass also das Subjekt

auch in der Bedeutung von Objekt und Untertan mitgedacht werden muss. (W. F. Haug 1984). Dies wird auch in der neueren Subjektdiskussion betont: „Dem Begriff des Subjekts wohnt ein Doppelsinn inne, der auch seinen dialektischen Verwendungszusammenhang nahe legt. Zum einen meint er das ‚Zugrundliegende‘, das Priorität hat und nicht von etwa anderem hergeleitet ist; zum anderen stellt Subjekt genau im Gegenteil auf das dem äußeren Einfluss ‚Unterworfenen‘ ab.“ (Busch 2005). Diese Doppelbedeutung berücksichtigt auch Klaus Holzkamp in seinem zentralen Begriff der Handlungsfähigkeit, bei dem er zwischen restriktiver und verallgemeinerter Handlungsfähigkeit unterscheidet.

Um unserem Forschungsanliegen gerecht zu werden versuchten wir bestehende theoretische Ansätze fruchtbar einzubeziehen, die wir mit der Kritischen Psychologie vereinbar hielten, so z.B. kulturtheoretische und ideologietheoretische.

Als Fazit der ersten Phase unserer kritisch-psychologischen Arbeit kann festgehalten werden, dass sich die Kritische Psychologie als ein sehr brauchbares und sehr fruchtbares Fundament für unsere Jugendforschung erwiesen hat.

Wir hatten allerdings von Anfang an große Schwierigkeiten, unsere *methodische* Herangehensweise an die Forschung mit den subjektwissenschaftlichen Prinzipien in Einklang zubringen, wie sie Klaus Holzkamp u.a. im 9. Kapitel der Grundlegung thematisiert und wie sie im Berliner Projekt „Subjektentwicklung in früher Kindheit“ (Sufki) entwickelt wurden. Wir haben diese methodischen Ausführungen sehr detailliert rezipiert und versucht sie in unserer Forschung umzusetzen. Das hat sich unter unseren Forschungsbedingungen als unmöglich erwiesen, da wir mit den jungen Arbeitnehmer/innen nicht langfristig in einem „wissenschaftlichen Verständigungsrahmen zwischen Forscher und Betroffenen“ (1983 S.540) arbeiten konnten. Nicht nur bei Drittmittelgebern, sondern auch bei unseren Partnern in den Gewerkschaften und in der Wissenschaft, ja sogar bei den jungen Arbeitnehmern bestanden real feste Vorstellungen davon, was empirische Methoden sind und was nicht. Hätten wir uns total davon entfernt, wäre uns Forschung in diesem Feld unmöglich geworden. Wir versuchten deshalb, bestehende quantitative und qualitative Methoden so umzudefinieren und prozesshaft zu verstehen und zu gestalten, dass sie den subjektwissenschaftlichen methodischen Prinzipien nahe kamen. Damit konstituierte sich die Kritische Psychologie in unserem Verständnis als Handlungstheorie, die aber in ihrem Anspruch und ihrem Umfang die Handlungsregulationstheorien wesentlich überschritt. Deutlich überschritt die kritisch-psychologische Handlungstheorie auch die Tätigkeitspsychologie von A.N. Leontjew (1982), auf deren Basis sie entstanden war.

Ganz entscheidend war für die Tübinger Forschungsgruppe das Postulat der gesamtgesellschaftlichen Vermitteltheit jeglichen Handelns. Dies

bestimmte auch die Themenwahl unserer Forschung. Bevorzugte Forschungsthemen der Tübinger Forschungsgruppe waren in den 80er Jahren politische Orientierungen, Rechtsextremismus und Rassismus, Zielgruppe waren jugendliche Arbeitnehmer/innen und politisch-praktischer Bezugspunkt die Gewerkschaften. Das gesellschaftliche Handeln stand im Mittelpunkt. Für die konkrete Forschung entwickelten wir auf der Basis der allgemeinen Kategorien der Kritischen Psychologie einzelwissenschaftliche Theorien. Die für unsere Jugendforschung wichtigste eigene Theorie auf der Basis der Kritischen Psychologie war z.B. die Theorie der Orientierung. Orientierung wurde dabei als Handlung und als Teil einer Handlung konzeptualisiert (J. Held 1994; Marvakis 1996). Wir trugen damit dem Umstand Rechnung, dass in unserer konkreten Gesellschaft sich Informieren und sich orientieren im Vergleich zur Ausführungshandlung einen immer größeren und wichtigeren Raum einnimmt.

Dies gelang uns dadurch, dass wir den Forschungsprozess als praktischen Bildungsprozess organisierten. Unsere Umfragen waren didaktisch so organisiert, dass der Fragebogen Denkanstöße gab, die dann folgende Gruppendiskussion das diskursive Feld öffnete und die Einzelinterviews die Reflexion vertieften. Hinzu kam die Rückvermittlung und Diskussion der Ergebnisse an die Jugendlichen als „Mitforscher“. Von den Jugendlichen wurden diese Aktionen sehr positiv aufgenommen. Auf diesem Weg versuchten wir Praxis und Forschung miteinander zu verbinden (J. Held 1989).

Dies war damals gleichwohl von schlechtem Gewissen begleitet, da wir annahmen, unseren eigenen subjektwissenschaftlichen Ansprüchen nicht gerecht zu werden. Wir bezeichneten deshalb unsere methodische Herangehensweise als „subjektbezogene Forschung“ (Held 1989). Erst allmählich erkannten und akzeptierten wir, dass sich konkrete Forschung nicht aus Kategorien ableiten lässt, sondern sich aus den Problemen in der Praxis und aus den Handlungsbedingungen im Feld herleiten muss. Allerdings müssen dabei die kritisch-psychologischen Grundlagen so gut angeeignet sein, dass sie die generelle Sichtweise auf die realen Probleme und auf die Forschung strukturieren. Die Kategorien sollten dabei jedoch im „Hinterkopf“ bleiben und nicht als methodische Prinzipien exekutiert werden. Wir schreckten nicht davor zurück, quantitative Umfragen mit Fragebögen bei Jugendlichen durchzuführen, da wir erkannten, dass das für die Arbeit mit jungen Arbeitnehmern/innen ein guter Einstieg in die Zusammenarbeit war und die jungen Arbeitnehmer/innen es begrüßten, dass sich jemand für ihre Meinung interessierte. Die quantitativen Ergebnisse konnten einen ersten Überblick liefern, an dem vor allem die Jugendarbeiter und Gewerkschafter interessiert waren. Im Laufe der ersten Jahre fanden wir so unseren eigenen Weg für eine kritisch-psychologische Forschung.

II.

In den 90er Jahren gerieten wir in einen Widerspruch zur Kategorie des Subjekts. Zuerst war dieser Widerspruch nur oberflächlich und bestand darin, dass wir immer wieder erklären mussten, warum wir eine Kategorie in den Mittelpunkt stellen, die durch die Aufklärung entstanden ist und durch sie geprägt wurde. Es gibt eben ein durchschnittliches Verständnis von „Subjekt“, das nicht ohne weiteres übersprungen werden kann. „Das Subjekt, so wie es heute in den Sozial- und Geisteswissenschaften verhandelt wird, ist als ein Kind der Aufklärung mit dem Erbe dieser Tradition behaftet. Das ‚Subjektive‘ ist allgemein durch die Fähigkeit zu einem rationalen Denken und einer Reflexion gesellschaftlicher und kultureller Umstände charakterisiert. Das Subjekt gilt als handlungsfähiges Individuum, das befähigt ist, seine eigenen und die gesellschaftlichen Verhältnisse nach Maßgabe der Vernunft zu gestalten.“ (Grundmann & Beer 2004). Dieses individualistische und rationalistische Verständnis von „Subjekt“ stand unserem eigenen Verständnis im Weg.

Wir forschten überwiegend mit informellen Jugendgruppen und stellten dabei fest, dass das einzelne Subjekt nicht losgelöst von seiner sozialen Bezugsgruppe, seinem Milieu und seiner sozialen Herkunft zu verstehen ist. Soziale und kulturelle Kategorien erschienen uns als notwendiger Ausgangspunkt und nicht als Ergänzung des Individuellen. Wir erkannten, dass die Subjekttheorien sehr stark in der Tradition von Kant zu stehen, der, wenn er von dem Menschen spricht, immer den einzelnen Menschen im Blick hat. Das ist sicher wichtig und nützlich, vernachlässigt aber die soziale Dimension. In der Diskussion verwies Klaus Holzkamp auf sein erweitertes Subjektverständnis, das in der Kategorie der „Intersubjektivität“ zum Ausdruck kommt. Wir kamen in unserer Jugendforschung mit dem Intersubjektivitätsbegriff alleine nicht aus, er konnte das Soziale nicht voll repräsentieren, da sozial-kulturelle Gebilde zwar aus intersubjektiven Beziehungen entstehen, aber ihre eigene Besonderheit und Gesetzmäßigkeit gewinnen. In unseren Untersuchungen stellten wir immer wieder fest, dass die Jugendlichen sich als Teil einer Gemeinschaft, eines Milieus, einer Gruppe u.ä. definierten und deshalb ihre Aussagen auch ohne diesen Bezug nicht verstanden werden können. Gleichzeitig stellten wir fest, dass das Soziale nicht mit dem Gesellschaftlichen zusammenfällt, sondern dass es eine relativ selbständige Dimension bildet. Das Subjekt steht also nicht der Gesellschaft oder einem gesellschaftlichen Ausschnitt gegenüber, sondern ist zuerst einmal Teil einer sozialen Konfiguration, die zwischen Gesellschaft und Subjekt vermittelt. Jede soziale Konfiguration definiert sich auch über eigene kulturelle Praxen, trägt also zur Produktion von Kultur bei.

In der Grundlegung der Psychologie von Klaus Holzkamp gab es für uns zwar Anknüpfungspunkte, an denen wir Kategorien des Sozialen

und Kulturellen ergänzen konnten, diese reichten für unsere Forschung aber nicht aus und wir suchten deshalb nach möglichen theoretischen Erweiterungen. Wir überlegten, wo in der Kritischen Psychologie der Ausgangspunkt in der Theorieentwicklung zu finden ist, an dem das Soziale und Kulturelle in den Hintergrund geriet. Wir sahen diesen Ausgangspunkt in dem Bezug von Klaus Holzkamp auf Alexejew Nikolajew Leontjew. Als Schüler von Vygotskij wollte er dessen Schule fortführen, legte aber den Schwerpunkt nicht wie Vygotskij auf soziale und kulturelle Aspekte, sondern auf die Tätigkeit. Auf diesem Weg kam der handlungstheoretische Aspekt in den Mittelpunkt der Kritischen Psychologie, was für unsere Forschung auch sehr wichtig war. Warum Klaus Holzkamp Leontjew und nicht Vygotskij als Ausgangspunkt gewählt hat, begründete er gegenüber Jens Brockmeier so: „Auf den (Leontjew) sind wir Ende der 60er zuerst gestoßen, der hat uns damals die Augen geöffnet. Im Nachhinein rein theoretisch betrachtet, hätte das – was mich anbelangt – auch Vygotskij sein können. Es waren wohl eher Gründe, die mit unserer konkreten Situation hier an der FU und in Westberlin zu tun hatten – das ‚Kapital‘ Studium und Marx’s genetische Methode –, die uns an Leontjew und dessen historische Methode in der Psychologie anknüpfen ließen. Und für Leontjew spielten Vygotskijs sprach- und zeichen-theoretische Interessen eben keine große Rolle. Er war ein anderer Typ. Statt mit Zeichen hatte er es mehr mit Werkzeugen, mit Hämmern und Gegenstandsbedeutungen.“ Holzkamp lächelte: „Nun ja, wir fühlten uns damals mehr als Proletarier, nicht so sehr als Intellektuelle wie Vygotskij, der Bücher schrieb über Hamlet.“ (Brockmeier 1999). Berücksichtigt werden muss dabei, dass am Beginn der Kritischen Psychologie in den 1960er Jahren die Vygotskij-Rezeption in Deutschland noch ganz am Anfang stand. Die ausgewählten Schriften erschienen in Moskau erst 1984 und in Deutschland 1987.

Seit Anfang der 90er Jahre führt die Tübinger Forschungsgruppe ein international vergleichendes Projekt durch, an dem Forschungsgruppen aus fünf Ländern (inzwischen sogar sieben) beteiligt sind. In dieser vergleichenden Forschung konnten wir die Rolle des Kulturellen und auch des Sozialen nicht übersehen. Hier ist auch nicht zu übersehen, dass sich Kinder und Jugendliche die Welt über die Sprache erschließen. Gleichzeitig gab es in allen Ländern Jugendszenen, die sich in ihren Diskursen von den Mainstreamdiskursen wesentlich unterschieden. Um die Beziehungen zwischen gesellschaftlichen, sozialen und subjektiven Besonderheiten adäquat zu erfassen und darzustellen mussten wir unser methodisches Design erweitern. Unsere vergleichende Forschung hatte ihren Schwerpunkt in qualitativen Analysen, die durch quantitative Surveys und Fallanalysen ergänzt wurden. Die Fallanalysen beruhten auf teilnehmender Beobachtung, die bei der gemeinsamen Erstellung von Filmen und bei von uns selbst veranstalteten internationalen Jugendbegeg-

nungen durchgeführt wurden. (J. Held & Spona 1999; J. Held & Svob 1998; Leiprecht et al. 2001).

Mit diesem methodischen Design näherten wir uns den Prinzipien subjektwissenschaftlicher Forschung an, erkannten dabei aber gleichzeitig, dass subjektwissenschaftliche Forschung im reinen Sinn zumindest in unseren Gesellschaften kaum möglich ist. Die Forschungsaktivität kann bei so einer vergleichenden Forschung nicht von den Betroffenen, also den Jugendlichen selbst ausgehen, da die Initiatoren immer die Forscher sein werden. Eine Intersubjektivitätsbeziehung zwischen Forscher und mitforschenden Jugendlichen ist zumindest am Beginn der Forschung nicht gegeben, auch wenn sie im Laufe des Prozesses teilweise hergestellt werden kann. Aber selbst wenn man eine eindeutige Intersubjektivitätsbeziehung zwischen Forscher und Jugendlichen herstellen kann, wird spätestens bei der Publikation diese Intersubjektivitätsbeziehung aufgelöst. Eine wissenschaftliche Publikation vor allem im internationalen Zusammenhang kann sich nicht nur auf die unmittelbar Betroffenen in der Praxis beziehen, d.h. sie hat viele Adressaten. Trotzdem ist auf der Rückvermittlung der Ergebnisse an die Betroffenen zu bestehen und auf die Darstellung der Erkenntnisse von ihrem Standpunkt aus. Auch in der Forschung und vor allem in der international vergleichenden Forschung gibt es viele Akteure, die ein legitimes Interesse an der Forschung haben und es gibt nicht nur die Beziehung zwischen Forscher und Mitforscher. Die Tübinger Jugendforschung verstand sich von Anfang an als Kooperation, an der Jugendliche, Gewerkschafter, Jugendarbeiter, Lehrer, Wissenschaftler und Studierende beteiligt waren. Wir bezeichneten deshalb unseren Forschungsansatz auch als „kooperative Forschung“. Kooperation stellt vor allem bei Vygotskij das zentrale Konzept dar.

Parallel zu dem internationalen Projekt, das von der EU gefördert wurde, führten wir ein Drittmittelprojekt zu „neuen Orientierungen und Engagementformen“ junger Arbeitnehmer/innen durch (Bibouche & Held 2002), das wir in Kooperation mit der IG-Metall entwickelt haben und das dann auch von ihr gefördert wurde. Zur Interpretation und Verallgemeinerung unserer empirischen Ergebnisse mussten wir die gesellschaftliche Situation einbeziehen, in der die Jugendlichen ihre Orientierungen und letztlich ihre Handlungsformen als Antworten auf diese Situation entwickeln. Wir stellten bei unseren diesbezüglichen gesellschaftstheoretischen Analysen und Überlegungen schon früh fest, dass die gesellschaftstheoretischen Kategorien in der Grundlegung, die sich auf die Anatomie des Kapitalismus im Sinne Marx's beschränken, nicht ausreichen. Wir mussten also davon ausgehend neuere gesellschaftstheoretische Überlegungen miteinbeziehen und diese fanden wir bei Theoretikern wie z.B. Pierre Bourdieu und Richard Sennett. So wie es z.B. für Klaus Holzkamp in seinem Buch „Lernen“ (Holzkamp 1993) sinnvoll war, den Poststrukturalisten Michel Foucault in seine Analyse einzube-

ziehen, so war es in unserem Forschungszusammenhang naheliegend Richard Sennetts Analysen (1998) zu berücksichtigen. Für die konkrete empirische Forschung war es unerlässlich, dass wir nicht nur über einzelwissenschaftliche Subjekttheorien verfügten, wie sie Holzkamp bereitgestellt hat, sondern auch über einzelwissenschaftliche Gesellschaftstheorien, die eine aktuelle Gesellschaftsdiagnose erlauben.

Zusätzlich muss das Feld der unmittelbaren sozialen Verhältnisse als relativ selbständige Einheit auch theoretisch erfasst werden. Ein Ausgangspunkt dafür war für uns die psychologische Diskurstheorie von Serge Moscovici (Flick 1995; Wagner 1994), die Basis dafür bildete allerdings der Ansatz von Vygotskij.

Diese Vermittlung von Gesellschaftlichem, Kulturellem, Sozialem und Subjektivem kam in einem Analyseschema für unserer Arbeit zum Ausdruck, das mehrfach variiert wurde (Leiprecht 2001; Riegel 2004). Das später für die IG Metall-Jugendstudie erstellte Schema hat äußerlich Ähnlichkeiten mit dem Schema von Bronfenbrenner mit seinen konzentrischen Kreisen (Bronfenbrenner 1990), in dem es zwischen gesellschaftlichen Bedingungen und Bedeutungen einerseits, dem sozialen Feld andererseits und dem darin verorteten Individuum als drittem unterscheidet. Mit solchen Analyseschemata erweiterten wir das in der kritischen Psychologie verbreiteten „BBB“ Schema, das zwischen Bedingungen, Bedeutungen und Begründungen unterscheidet, um die sozialen Felder. (Bibouche & Held 2002).

Die Beziehung zwischen gesellschaftlichen, sowie sozialen Verhältnissen zu dem Subjekt wird dabei nicht als bloße Subjektformierung begriffen, sondern als widersprüchlicher Prozess. Kurz und prägnant drückt das Frigga Haug so aus: „Für unsere Absicht aber gilt es zwischen der Scylla eines „innen“ hockenden autonomen Subjekts und der Charybdis völliger Durchdrungenheit von Herrschaft, einen Weg zu finden, wie die einzelnen sich als Mitglieder dieser Gesellschaft erfahren können“. (F. Haug 2004).

III.

In den Jahren nach 2000 fand ein Umbruch in der Tübinger Forschungsgruppe statt. Arbeiten aus den 1990er Jahren wurden noch fertiggestellt (Leiprecht 2001; Riegel 2004), neue Projekte wurden begonnen. Wir änderten unseren Forschungsschwerpunkt; nunmehr standen Kinder im Mittelpunkt, die sich mit der Migrationssituation auseinandersetzen. Als erstes führten wir ein Projekt mit dem Titel „Integration von Kindern in Baden-Württemberg und Kalifornien“ durch (J. Held & Sauer 2005). Für die Arbeit mit Kindern und vor allem mit Kindern mit Migrationshintergrund mussten neue methodische Wege beschritten werden, da Kinder zwischen 9 und 13 Jahren nur beschränkt über die Möglichkeit der Unmittelbarkeitsüberschreitung verfügen und auch ihre Handlungen im

Diskurs oft noch nicht begründen können. Bei der Forschung mit Kindern müssen entwicklungspsychologische Besonderheiten berücksichtigt werden. Kontexte wie Schule, Freundschaften, Nachbarschaft und Familie haben für die Kinder je nach Alter eine spezifische Bedeutung, stellen – nach Vygotskij – eine spezifische „soziale Entwicklungssituation“ dar.

So ist z.B. die Schule für Kinder in den ersten Schuljahren das wichtigste Tor zur Gesellschaft. Vygotskij führt aus, dass „das Denken des Kindes sich noch nicht von den Erinnerungen gelöst hat. Sein Intellekt stützt sich hauptsächlich auf das Gedächtnis.“ (Vygotski 1987, S.486). Die Kinder haben eine feine Sensibilität dafür, wie in der dominanten Gesellschaft gedacht wird, welche Handlungsweisen angemessen und welche unangemessen sind. Sie übernehmen diese durch Nachahmung. Denken heißt in diesem Alter primär sich erinnern, d.h., dass das Gedächtnis eine wichtige Rolle für ihr Denken spielt. Das Denken der Kinder wird zu Beginn der Schule bestimmt durch „spontane Begriffe“ wie Vygotskij das nennt. Das sind intuitive, konkrete Begriffe, die sich auf die Alltagserfahrung des Kindes stützen. In der Schule werden die Kinder konfrontiert mit „wissenschaftlichen Begriffen“ (Vygotskij 2002), die abstrakter sind und für die Schule charakteristisch. Die Schüler vollziehen den Übergang von den spontanen zu den abstrakten Begriffen, in dem sie sie mit einander verschränken. „Vygotskij nennt dazu ein Beispiel aus der Schule: „Wenn ein Lehrer den abstrakten Begriff des Klassengegensatzes einführt, wenden Kinder ihr konkretes persönliches Wissen über arme und reiche Menschen (spontaner Begriff) an, um diesen neuen Begriff zu assimilieren. Intuitive Begriffe werden bei ihrer Umwandlung in wissenschaftliche Begriffe dekontextualisiert – aus der konkreten Erfahrung des Kindes in ein kontextfreies formales System überführt.“ (Miller 1993). Die abstrakteren Begriffe sind das wesentliche psychische Werkzeug, mit dem das Kind zu einem selbständigen Denken gelangen kann. Die spontanen Begriffe werden assimiliert und ergänzt durch abstrakte, sie fallen aber nicht einfach weg. Sie sind die Erfahrungsgrundlage auf der das abstraktere Denken aufbaut. Deshalb nahmen wir an, dass soziale Beziehungen und Freundschaften in diesem Alter eine wesentliche Rolle spielen für spätere Grundorientierungen. Diese Grundorientierungen sind dann zwar die „je“ eigenen, gleichzeitig aber gesellschaftlich, sozial und kulturell vermittelt.

Mit diesen Ausführungen sollte deutlich gemacht werden, dass bei unserer Forschung mit Kindern entwicklungspsychologische Aspekte eine wichtige Rolle spielen müssen. Wir gaben bei unserer Forschung mit Kindern den Anspruch subjektwissenschaftlicher Forschung nicht auf und versuchen in unserer Forschung die Sicht- und Handlungsweisen der Kinder von ihrem Standpunkt aus zu verstehen und zu erklären. Ethnographische Methoden rückten in den Mittelpunkt. Diese Art der psychologischen

logischen Kindheitsforschung hätten wir ohne die vielen Anregungen von Vygotskij nicht bewältigen können.

Bei dieser international vergleichenden Kinderforschung konnte als Forschungsgegenstand nur das Subjekt in seinem sozialen Kontext betrachtet werden. Dies entspricht ganz der Auffassung vom Gegenstand der Entwicklungspsychologie von Vygotskij. Die Beziehung zwischen den Kindern und die Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen stehen bei unserem Projekt im Mittelpunkt und nicht nur die „Kind-Erwachsenen-Koordination“, die Klaus Holzkamp im 8. Kapitel der Grundlegung der Psychologie herausarbeitet.

Bei diesem international vergleichenden Projekt wurde uns deutlich, dass wir bei der Kinderforschung vom Sozialen ausgehen müssen, um zum Individuellen zu gelangen. Nach Vygotskij verläuft die Entwicklung des Kindes vom Sozialen zum Individuellen, d.h. aus dem Sozialen ergibt sich erst das Individuelle. Damit wandte er sich gegen eine Psychologie, die vom Individuum ausgeht und dieses als sekundär sozial ansah. Für Vygotskij ist nicht die bloße Interaktion, sondern die Kooperation das entscheidende Mittel für die Subjektwerdung. Auch Lernen ist für Vygotskij keine individuelle Aktivität, sondern an Kooperation gebunden. In der Kooperation bzw. in der Partizipation eignen sich die Kinder aktiv das an, was für sie wichtig ist.

Wenn die Entwicklung vom Sozialen zum Individuellen verläuft und wenn auch in der konkreten Forschung vom Sozialen ausgegangen wird, dann scheint der soziokulturelle Ansatz ein guter Ausgangspunkt für die Forschung. Die Subjektdimension ist für uns ein Aspekt darin. Es geht also in unserer aktuellen Forschung nicht darum von Vygotskij zu Holzkamp zurückzukehren, sondern Vygotskij durch Holzkamp zu ergänzen. Dies bedeutet nicht, Vygotskij einen größeren Raum oder eine zentralere Stellung einzuräumen als Holzkamp, sondern eine Vermittlung zwischen Holzkamp und Vygotskij zu suchen, die Vygotskij als Ausgangspunkt nimmt.

Die in den letzten Jahren neu entstandene Diskussion um die Bedeutung des Subjekts im gesellschaftlichen Kontext scheint uns fruchtbar und es finden sich darin Überlegungen, die eine Vermittlung zwischen Holzkamp und Vygotskij begünstigen könnten (Grundmann & Beer 2004; Hafeneger 2005; Vygotskij 2002). In dieser neueren Diskussion wird immer wieder darauf hingewiesen, dass es nicht mehr um das autonome Subjekt der Aufklärung gehen kann, aber auch nicht um die bloße Vermittlung individueller Subjektivität mit gesellschaftlichen Strukturen. Letzteres wird von Albert Scherr folgendermaßen begründet:

„Denn *erstens* ist der gesellschaftliche Möglichkeitsraum, innerhalb dessen sich die individuelle Subjektivität entwickelt und realisiert, in sich komplex, heterogen und widersprüchlich strukturiert. Er umfasst

ökonomische sozial strukturelle, politische und rechtliche Bedingungen ebenso wie unterschiedliche Dimensionen des Kulturellen – religiöse und säkulare Weltbilder, Ideologien, Deutungsmuster, Werte und Normen. *Zweitens* entwickelt und realisiert sich individuelle Subjektivität nicht unmittelbar in einer nach einheitlichen Prinzipien umfassend strukturierten Gesellschaft, sondern in der Interaktion und Kommunikation in je konkreten sozialen Kontexten, also etwa in Zweier- und Freundschaftsbeziehungen, Familien, Peer-groups, Cliques, betrieblichen Arbeitszusammenhängen usw. – also in unterschiedlichen sozialen Beziehungen, die zwar nicht jenseits übergreifender gesellschaftlicher Strukturen angesiedelt sind, aber diese auch nicht einfach abbilden.“ (Scherr 2005).

Wir gehen davon aus, dass dem Menschen nicht ontologisch ein Subjektstatus zukommt, sondern dass das Ringen um den Subjektstatus im sozialen, kulturellen und gesellschaftlichen Zusammenhang die menschliche Besonderheit ausmacht. Dem könnten wohl Holzkamp und Vygotskij zustimmen.

Literatur

- Bibouche, S., & Held, J. (2002). *IG-Metall-Jugendstudie. Lebenseinstellungen junger Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer. Neue Orientierungen und Engagementformen*. Marburg: Schüren.
- Brockmeier, J. (1999). „Expansives Lernen“ als Lebensmetapher. In memoriam Klaus Holzkamp. *Forum Kritische Psychologie*, 40, 127-138.
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C. F. Graumann & E. D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie* (S. 75-79). Stuttgart: Enke.
- Busch, H.-J. (2005). Subjektconstitution und innere Realität. In B. Hafneger (Hrsg.), *Subjekt Diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Schwalbach, Ts.: Wochenschauverlag.
- Flick, U. (Hrsg.). (1995). *Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache*. Reinbek b. Hamburg: Rowohlt.
- Grundmann, M., & Beer, R. (Hrsg.). (2004). *Subjekttheorien interdisziplinär. Diskussionsbeiträge aus Sozialwissenschaften, Philosophie und Neurowissenschaften*. Münster: Lit.
- Hafneger, B. (Hrsg.). (2005). *Subjekt Diagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Haug, F. (2004). Zum Verhältnis von Erfahrung und Theorie in subjektwissenschaftlicher Forschung. *Forum Kritische Psychologie*, 47, 56-73.
- Haug, W. F. (1984). Die Frage nach der Konstitution des Subjekts. In K.-H. Braun & K. Holzkamp (Hrsg.) (1984). *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik. 3. Internationaler Kongress Kritische Psychologie, Marburg 1984*. Frankf./M./New York: Campus.
- Held, J. (1994). *Praxisorientierte Jugendforschung. Theoretische Grundlagen, methodische Ansätze, exemplarische Projekte*. Hamburg: Argument.
- ders. (Hrsg.). (1989). *Subjektbezogene Jugendforschung*. Hamburg: Argument.
- ders. & Sauer, K. E. (2005). *Integration von Kindern in Baden-Württemberg und Kalifornien* (Vol. 50). Tübingen: Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Tübingen.
- ders. & Spona, A. (1999). *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Ergebnisse eines internationalen Projekts*. (Vol. 2). Hamburg: Argument.

- ders. & Svob, M. (1998). *Jugend zwischen Ausgrenzung und Integration. Theorien und Methoden eines internationalen Projekts*. Hamburg: Argument.
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankf./M.: Campus.
- ders. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankf./M.: Campus.
- Leiprecht, R. (2001). *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und in den Niederlanden*. Münster, New York, München, Berlin.
- Leiprecht, R., Riegel, C., Held, J., & Wiemeyer, G. (2001). *International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis »vor Ort« und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland den Niederlanden und der Schweiz*. Frankfurt/M./London: IKO.
- Leontjew, A. N. (1982). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Marvakis, A. (1996). *Orientierung und Gesellschaft. Gesellschaftstheoretische und individualwissenschaftliche Grundlagen politischer Orientierungen Jugendlicher in Strukturen sozialer Ungleichheit*. Frankf./M. u.a: Peter Lang.
- Miller, P. H. (1993). Wygotskis Theorie und die Kontexttheoretiker. In P. H. Miller (Hrsg.), *Theorien der Entwicklungspsychologie*. Heidelberg u.a.: Spektrum Akademischer Verlag.
- Riegel, C. (2004). *Im Kampf um Zugehörigkeit und Anerkennung. Orientierungen und handlungsformen von jungen Migrantinnen. Eine sozio-biographische Untersuchung*. Frankf./M., London.
- Scherr, A. (2005). Vergesellschaftung und Subjektivität – Rückfragen an die Theorie reflexiver Modernisierung. In B. Hafener (Hrsg.), *Subjektdiagnosen. Subjekt, Modernisierung und Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag.
- Sennett, R. 1998. *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin Verlag
- Wygotski, L.S. (1987). *Ausgewählte Schriften, Bd. 2*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim: Beltz.
- Wagner, W. (1994). *Alltagsdiskurs. Die Theorie sozialer Repräsentationen*. Göttingen: Hogrefe.