

Projekt Subjektentwicklung in der frühen Kindheit (SUFKI)

Kurt Bader, Barbara Grüter, Klaus Holzkamp, Beatrice Maertin,
Klaus Maertin, Christiane Markard, Morus Markard, Gabi Minz,
Antje Schwibbe, Gisela Ulmann und Christine Wimmer

Theoretische Grundlage und methodische Entwicklung der Projektarbeit*

Wenn wir in diesem Beitrag versuchen, unsere Projektarbeit darzustellen, stoßen wir auf die Schwierigkeit, daß wir in unserer Forschung weder auf »gängige« Konzepte zurückgreifen noch uns Psychologen ohne weiteres vertrauter Methoden bedienen. So haben wir von keinem Elternpaar den »Erziehungsstil« abgefragt; wir haben von keinem Kind einen »IQ« oder »EQ«; wir erfassen auch nicht den »kognitiven Entwicklungsstand«, nicht die »Leistungsmotivation«; wir korrelieren nicht »Schichtzugehörigkeit« mit »Merkmale« der »Geschlechtsrollenidentität« o.ä.; wir machen kein allgemeines oder spezielles Entwicklungstraining, kurz: wir machen all das oder zumindest viel von dem, was man »eigentlich« von einem derartigen Projekt, einer sich über sechs Jahre mittlerweile hinziehenden Longitudinalstudie, erwarten könnte, nicht.

Wir haben zu berücksichtigen, daß die Prämissen unseres Ansatzes nicht ohne weiteres geläufig, quasi Allgemeingut der scientific community sind, so daß wir sie also in gewissem Ausmaß werden darstellen müssen.

Es wird zunächst zu verdeutlichen sein, daß eine detaillierte *positive* Bestimmung dessen, was wir im Projekt tun, dem Forschungsprozeß nicht vorausgehen konnte, sondern erst in seinem Verlauf möglich wurde. Im Projekt sollte nämlich die historische Herangehensweise der Kritischen Psychologie auf die Erfassung der menschlichen Individualgeschichte hin konkretisiert werden. Dabei wollten wir herausfinden, was sich mit Blick auf unsere allgemeinen begrifflichen und methodologischen Bestimmungen bezüglich der Erforschung real ablaufender Individualgeschichte, Ontogenese, an methodischen Konsequenzen ergibt, wobei wir diese Konsequenzen nur im Rahmen wirklicher Forschungsarbeit, also anhand inhaltlicher Fragestellungen, konkretisieren und erproben konnten. Insofern ist die Geschichte der theoretischen und methodischen Geschichte der Erforschung der Ontogenese bei uns eng verbunden mit der Geschichte der Projektpraxis selber. Da eine diese Zusammenhänge immer mitreflektierende Darstellung — gesetzt den Fall, wir würden sie leisten können — den Bei-

* Vortrag, gehalten auf dem 3. Internationalen Kongreß Kritische Psychologie am 12. Mai 1984.

trag stark komplizieren würde, haben wir uns zu folgendem *Darstellungsmodus* entschlossen: Wir tragen zunächst unter Bezug auf die Situation der *mainstream*-Entwicklungspsychologie, so, wie sie sich uns — projektbezogen — darstellt, allgemeine Voraussetzungen unserer Arbeit vor, wie sie sich schon in den Anfängen des Projektes, zumindest im Prinzip, herauskristallisierten und wie sie nach wie vor Geltung für unsere Arbeit haben. Dabei stellen wir auch kurz das Projekt und seine Organisation vor. Im nächsten größeren Teil sollen die theoretischen Grundlagen dargestellt werden, im abschließenden dann die methodischen Vorgehensweisen und Probleme — all das natürlich gemäß dem Einsichtsstand, den wir jetzt haben, und mit dem wir jetzt im übrigen anfangen, *systematisch* das bislang angehäuften Material durcharbeiten und auszuwerten. Wir bringen dabei auch einige Ergebnisse unserer Untersuchungsarbeit, aber entsprechend der Fragestellung des Kongresses nur so weit, wie es zur Verdeutlichung unseres methodischen Vorgehens unerlässlich ist.

Kommen wir also zuerst zur Projektvorstellung und den anfänglichen Ausgangsbestimmungen: Wir wollen dies unter Bezug auf die Situation der Entwicklungspsychologie tun.

Wie die Übersicht von H. Rauh bestätigt (1979, 120ff.), wird auch in der *mainstream*-Entwicklungspsychologie die frühere Unterschätzung des Kleinkindes als eines bloßen Pflegeobjekts mit einfachen Reaktionsdimensionen und unmittelbaren Bedürfnissen in gewisser Weise zurückgenommen: Kompetenzen der Umweltbewältigung werden »vorverlegt«, es werden auch Dimensionen untersucht, die vorher nur — nimmt man die Psychoanalyse aus — höheren Altersgruppen zugestanden wurden: etwa soziale Interaktion, Identitätsbildung, affektive personale Bindungen etc. Damit verbunden ist eine erhöhte Komplexität der Untersuchungen, da nunmehr verschiedene in sich differenzierte Dimensionen aufeinander bezogen werden müssen (womit auch in gewisser Weise sich eine Aufweichung der Partialisierung in einzelne Entwicklungsstränge ergibt). Diese für sich genommen positive Entwicklung wirft aber nun verschärft ein Problem auf: welche Dimensionen nämlich als *zentral* zu gelten haben und wie das Verhältnis unterschiedlicher Dimensionen zueinander zu bestimmen ist. Sieht man sich daraufhin die Entwicklungspsychologie an, stellt man fest, daß das Inbeziehungsetzen verschiedener Variablen/Merkmale/Dimensionen weniger einem umfassenden Entwurf folgt, sondern vorfindliche Konzepte, oft ungeachtet ihrer unterschiedlichen Theorietradition, quasi zusammengeworfen werden: dies ergibt sich u.a. daraus, daß *bestimmte Themenbereiche*, Dimensionen, *Domänen von Ansätzen* sind (etwa: kognitive Entwicklung: Piaget, emotionale Entwicklung: Psychoanalyse, Imitation: Lerntheorie). Es ist Ausdruck dieser höchst unbefriedigenden und *systematischen* Erkenntnisfortschritt ausschließenden Situation, wenn Montada — unverändert aktuell, hier bezogen auf die Soziali-

sationsforschung — feststellt: »Die Suche nach Grunddimensionen der Interaktion zwischen Eltern und Kindern (Wärme-Kälte, Grad der Kontrolle, Grad der Konsistenz, Grad der Unterstützung usw.) stand im Vordergrund« der Forschung (1982, 22). Die *Art der Problemlage* zeigt aber, daß sich hier die Lösung prinzipiell *nicht* aus dem Vergleich vorfindlicher empirischer Forschungsergebnisse ergeben kann, sondern eine andere Ebene erfordert: *Die Begründung der die empirische Arbeit grundlegenden Begriffe selber. Dies ist der eine, nicht gerade bescheidene Anspruch unseres Projekts: nämlich einen theoretisch-begrifflich neuen Ansatz zu verfolgen* (wir kommen darauf zurück).

Aber auch methodisch steckt die *mainstream*-Entwicklungspsychologie voller Probleme (das ist natürlich nicht unabhängig von den theoretischen Schwierigkeiten, wir wollen den *Zusammenhang* aber später, bezogen auch auf unseren eigenen Ansatz herausarbeiten): Wenn etwa Bronfenbrenner feststellt, »daß gerade die für die kindliche Entwicklung entscheidenden Besonderheiten der alltäglichen Umwelt in unseren Forschungsmodellen typischerweise ausgeklammert bleiben, und zwar sowohl in der Theorie wie auch in der empirischen Forschung« (1976, 202), so zeigt er damit ebenso methodische Probleme auf wie in seiner Äußerung, die Entwicklungspsychologie sei eine Wissenschaft, die »Verhalten von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen« in einem Setting untersuche, das »zeitlich begrenzt und ungewohnt« sei (1976, 205); und Baltes (1979) stellt fest: »Tatsächlich erleben wir, daß die heute existierenden Methoden entweder dazu führen, daß Entwicklungsphänomene wegen der gewählten methodischen Zugangsweisen unbeachtet bleiben oder aber wegen des Fehlens entwicklungs sensitiver Methoden nur in unzureichender Weise erfaßt werden können.« (S.53). Auch auf *methodischer* Ebene mußten wir also den Anspruch haben, einen *neuartigen* Zugang zu entwickeln.

(Um es klarzustellen: Nicht, daß es in der Entwicklungspsychologie methodische Probleme gibt, ist dabei Ansatzpunkt der Kritik, sondern der Umstand, daß immanente Verbesserungen der gebräuchlichen Methoden die Probleme der Erfassung kindlicher Subjektivität und ihrer Entwicklung nicht lösen können.)

Wir meinen mit dem Gesagten *nicht*, daß die Entwicklungspsychologie quasi gegenstandslos sei, *keinerlei* Erkenntnisse habe. Bezugnahmen auf die traditionelle Entwicklungspsychologie ergeben sich vorgängig schon allein daraus, daß bestimmte Fragestellungen wissenschaftlich wie alltäglich von einer solchen unzweifelhaften Relevanz erscheinen, daß sie zum geradezu obligatorischen Themenarsenal entwicklungspsychologisch orientierter Forschung gehören. Wir können das hier nicht genauer diskutieren. Offen ist aber, wie gesagt, das Verhältnis derartiger Dimensionen untereinander *und* inwieweit derartige Dimensionen und daraus erwach-

sende Fragestellungen selber problematisch sein können. — Kern des *Projekts*, das einen theoretisch und methodisch neuartigen Zugang zu den geschilderten Problemen realisieren will, sind neun Eltern, die mehr oder weniger kontinuierlich *Tagebücher* schreiben. Das Tagebuchschreiben zu wissenschaftlichen Zwecken hat eine lange Tradition, die wir jetzt hier nicht darstellen; zentral für *unsere* Art des Tagebuch-Schreibens ist, daß sich der Schreiber nicht — als »objektiver Beobachter« — heraushält, sondern in einer Weise mit einbringt, daß die Niederschriften die *Kind-Erwachsenen-Beziehung*, oder wie wir sagen: *-Koordination* (wir haben dafür die schöne Abkürzung KEK), als wesentlichen Aspekt des *Lebenszusammenhangs* der Beteiligten enthalten. Das Tagebuchschreiben als *projektspezifische erste Ebene der Empirie/Datengewinnung*, auf der gerade *nicht* Subjektivität und Lebenszusammenhang der Beteiligten methodisch schon auf der Datenebene ausgeklammert werden sollte, war, wie wir feststellen mußten, gar nicht so leicht zu realisieren: die Schwierigkeiten lagen auf mehreren Ebenen: man wußte nicht, was man schreiben sollte, nach welchen Kriterien sollte man auswählen? Welche Beobachtungskategorien gab es? Wie sollte man das machen, »sich selber mit einbringen«? Dieses Problem brachte eine Mutter in ihrem Tagebuch auf der ersten Seite geradezu klassisch auf den Begriff: »Es fällt mir schwer, selbst öffentlicher Beobachtungs- und Diskussionsgegenstand zu werden.« Interessant ist, daß hier noch in terminis der *Fremdbeobachtung* das eigene »Mitdrinstecken problematisiert« wird. Die »Öffentlichkeit«, vor der die Scheu bekundet wird, ist die *Projektöffentlichkeit, das Projektplenum*, das sich gewöhnlich zweiwöchentlich trifft und meist entlang Problemen der Beteiligten (seien sie im Tagebuch aufgeschrieben oder anderweitig eingebracht) diskutiert. Die Diskussionen der Projektbeteiligten, des Plenums, bilden die *zweite Empirieebene* des Projekts, die im Verlauf des Projekts in zunehmend detaillierteren, jetzt: *Wortprotokollen* festgehalten wird. An Material haben wir bisher mehrere hundert Seiten Tagebuch pro Schreiber und ca. 140 Protokolle von Sitzungen produziert. Der Teilnehmerkreis ist nach Fluktuationen am Anfang fest und auch begrenzt. Die Kinderzahl ist nicht begrenzt und nimmt auf natürliche Weise zu. Die ersten drei Kinder aus dem Projekt kommen in diesem Herbst in die Schule. Die Sitzungen des Projektplenums finden bei einem der Beteiligten zu Hause statt, und zwar sonntags, da Arbeitstage dafür nicht zur Verfügung stehen. Ihre Dauer beträgt etwa 2,5 bis 3 Stunden. Es gibt regelmäßig Kaffee und Tee, die Sitzungen werden auf Band mitgeschnitten.

Wir haben das »Projektplenum«, also die anderen, die »Tagebuchleser«, jetzt eingebracht, weil damit, neben der Frage nach den Beobachtungskategorien, ein zweites »Ausgangsproblem« der Realisierung des Projekts und speziell des Tagebuch-Schreibens genannt ist: Die Entäußerung von »Privatem« außerhalb der Konstellationen, die dafür »üblich«

und akzeptiert sind: der Schutz der Anonymität oder die therapeutisch-professionelle Sonderbeziehung. Entprechend ist das, was wir die »*Durchbrechung der Privatheit*« genannt haben, ein konstitutives Merkmal des Forschungsprozesses, wie wir ihn in Gang setzen wollten. Es wurde aber relativ schnell klar, daß die Durchbrechung der Privatheit nicht Resultat bloß eines entsprechenden Appells sein kann, sondern für die Betroffenen als *Voraussetzung für die Lösung ihrer Probleme* erfahrbar und erkennbar werden muß. Das heißt: ich kann meine Probleme nur dann mit anderen zusammen besser lösen, wenn ich sie ihnen auch wirklich erzähle; nur so kann ich mich mit den anderen auch in die Lage versetzen, verborgene Problemdimensionen etc. aufzudecken (daß ich dabei selber mit Verdrängungsproblemen rechnen muß, mit Rationalisierungen, Schönfärbereien etc., ist allgemein unvermeidbar, wir kommen darauf noch zurück); d.h. aber auch: ich muß ein *Interesse* an der Lösung der Probleme haben, und dieses Problemlösungsinteresse der Betroffenen ist unseres Erachtens auch eine zentrale Voraussetzung für die subjektwissenschaftliche Analysierbarkeit psychologischer Probleme. Es ist also die wirkliche — in erster Linie kindbezogene — *Praxis der Beteiligten und deren Veränderung*, die unter den genannten Voraussetzungen Gegenstand der Projektarbeit werden kann. Damit ist nicht gesagt, daß die Durchbrechung der Privatheit ein glatter und schneller Prozeß ohne Probleme und Reibereien wäre. Nein: das ist ein langwieriger, tendenziell unabschließbarer, immer von Rückfällen bedrohter Prozeß, dessen Stagnation oder Regression wir mit dem Wort »Filter« gekennzeichnet haben; mit dem Thematisieren des Filterns von Informationen soll also im Prinzip analysierbar werden, ob bzw. in welchem Ausmaß der Betreffende »mauert«. Wie schwierig auch immer dieser Prozeß sein mag: wir sehen ihn als die einzige Möglichkeit, über das *Interesse* der Betroffenen vermittelt des Grundproblems psychologischer Forschung so weit als möglich enthoben zu sein, daß die Betroffenen aufgrund ihrer eigenen, mit denen des Forschers nicht vermittelten Interessen ihre eigenen Ziele setzen und sich ihr eigenes Bild machen. Dies ist, wie Klaus Holzkamp im Einleitungsreferat darlegte, Grundlage für die Uninterpretierbarkeit der Daten. Die Lösung besteht darin, das Problem als methodisch induziertes überflüssig zu machen und es auf die quasi anthropologische Gegebenheit zu reduzieren, daß Menschen sich überhaupt bewußt zu solchen Prozessen verhalten und insofern auch ihre Interessen verbergen können (vgl. auch das Konzept der Entwicklungsfigur unten). Wichtig in unserem Zusammenhang ist, daß die Klärung dieser Problemebene auch *Rückwirkung auf die Frage der Beobachtungskategorien hatte*. Was vorher abstrakt hieß »(Beobachtungs-)Kategorien, die das Leben nicht zerstören« o.ä., konnte nun begreiflich werden: Tagebuchschriften heißt in etwa: *die KEK in den problematischen Zügen der Daseinsbewältigung darzulegen*. (Es ist klar, daß damit — bei unserer Problemstellung —

die gängigen Beobachtungskriterien wie Objektivität, Reliabilität neu gefaßt werden müssen: es ist ja gerade je *meine* Sichtweise, die hier zur Debatte steht; und es kommt, um das vorwegzunehmen, darauf an, *diese, meine Sichtweise in ihrer allgemeinen und auf diesem Wege objektivierbaren Zügen* zu erfassen, also jenes scheinbare Paradoxon aufzulösen, das Gegenstand von Holzkamps Einleitungsreferat war.) Die bis hier geschilderten Aspekte sind solche der *Qualifikation der Beteiligten zu Mitforschern*, die auch die Anforderung enthält, sich und seine eigene Sichtweise in Frage stellen zu lassen. Die Notwendigkeit der Qualifizierung der Beteiligten zu Mitforschern als Implikat der Zusammenhänge von Durchbrechung der Privatheit und subjektwissenschaftlicher Analysierbarkeit der Forschungsprobleme etc. hat ihre zentrale Grundlage in dem Umstand, daß in der aktualempirischen Forschungsmethodik *nichts* von dem verlorengelassen darf, was an theoretischen Bestimmungen der Subjektivität/Intersubjektivität — etwa in Holzkamps Einleitungsvortrag — auf den Begriff gebracht ist. Es ist dieses unhintergehbare intersubjektive Niveau im aktualempirischen Forschungsprozeß, das mit dem Terminus »*Metasubjektiver Verständigungsrahmen*« angesprochen ist. Damit ist gemeint, daß einerseits das intersubjektive Niveau zwischen den Beteiligten voll gewahrt sein muß, daß aber andererseits *gegen Subjektivismus und Verkommen zur bloßen Gruppendynamik wissenschaftliche Objektivierbarkeit* in diesem Rahmen gewährleistet sein muß.

Wir sind damit an einer Schaltstelle unserer Darstellung. Was haben wir bis hierhin zu klären versucht? Wir fassen die Darstellungsschritte einmal zusammen: Ausgangspunkt war, daß der theoretische (Suche nach Dimensionen) und methodische (mangelnde Entwicklungssensitivität) Status der Entwicklungspsychologie ein neuartiges Herangehen erforderlich macht. Diese Herangehensweise darf methodisch das subjektiv-intersubjektive Niveau menschlicher Lebensbewältigung nicht unterschreiten, andererseits muß sie sich in wissenschaftlicher Objektivierbarkeit ausweisen. Bei der Realisierung unserer zentralen Datengewinnungsmethode, dem Tagebuchschreiben, bei dem sich der Schreibende nicht selber »heraushält« und dessen Gegenstand die KEK ist, konnten wir einige Grundvoraussetzungen unserer Forschung deutlich machen, die gleichzeitig Aspekte der notwendigen Qualifikation der Beteiligten zu Mitforschern sind: Durchbrechung der Privatheit bei der Einbringung der eigenen Praxis ins Projektplenum (2. Empirieebene), Erfahrbarkeit der realen Verbesserung eigener Lebensmöglichkeiten, Bereitschaft, die eigene Sichtweise in Frage stellen zu lassen etc. *Wir müssen nun zwei Dinge klären:* wie wir die genannten allgemeinen Charakteristika unserer Forschung bisher konkretisiert haben und auf welcher inhaltlich-theoretischen Grundlage dies geschah. Wir beginnen mit letzterem: Dabei knüpfen wir an die Ausführungen über einen Aspekt des Status der Entwicklungspsychologie an: *Unge-*

löst ist dort die Frage nach den entscheidenden Dimensionen kindlicher Entwicklung. Man könnte das auch so formulieren: *Unklar ist, was man an einem Kind oder auch einer KEK sehen soll oder kann.* Stellt euch vor, wir haben hier ein Kind, das irgendetwas macht (oder auch nicht) und abstrahiert davon, daß ihr den methodisch richtigen Einwand bringt: »In dieser isolierten Situation kann man so gut wie gar nichts sagen« etc.: Was sieht man da? Die Antwort auf die Frage ist: *Das hängt ab vom Bezugssystem, das der Beobachter hat.* Ein Lerntheoretiker etwa könnte, ausgehend vom Begriff *Verstärkung*, eine Zeitreihenanalyse am Einzelfall durchführen und versuchen, zu ermitteln, ob irgendeine Verhaltensweise von mir eine Verhaltensweise beim Kind verstärkt; ein Psychoanalytiker könnte sich überlegen, inwieweit die beobachtbaren Interaktionen zwischen mir und dem Kind in terminis der Über-Ich-Bildung analysierbar wären etc.

Klaus Holzkamp hat in seiner »Grundlegung der Psychologie« (1983) derartige Grundbegriffe, die die Voraussetzung dafür sind, was man überhaupt an der Realität sehen kann, *Kategorien* genannt. Derartige Grundbegriffe sind nicht nur, wie schon an den Beispielen ersichtlich, keine Besonderheit der Kritischen Psychologie, auch nicht bloß eine Eigenart wissenschaftlicher Sichtweisen, sondern insofern universell, als *jeder* notwendig über derartige *seine Welt- und Selbstsicht strukturierenden Grundbegriffe* verfügt. (Dabei sind solche Kategorien natürlich nicht privat, sondern nur als Verarbeitungen gesellschaftlicher Denkformen, Mystifikationen etc. begreifbar.)

Aus dieser Grundlage können wir nun zwei Sachverhalte formulieren: (1) Was als »Suche nach Grunddimensionen« in der Entwicklungspsychologie imponierte, ist Ausdruck des Umstands, daß sie sich bislang nicht einer ausgewiesenen kategorialen Struktur vergewissern konnte. (2) Wenn wir die Aussagen über Kategorien auf unseren Forschungsprozeß beziehen, dann heißt die von den Mitforschern »abverlangte« »Bereitschaft, seine Sichtweise in Frage stellen zu lassen«, *Durchdringung vorgängiger Alltagskategorien* (die auch wissenschaftsförmig daher kommen können) und *kategoriale Reformulierung des Problems*. Wie wir das machen, legen wir im angekündigten methodischen Teil dar. *Jetzt müssen wir klären, auf welcher Grundlage wir das machen:* anders formuliert: *welche kategorialen Vorstellungen liegen unserer Projektarbeit zugrunde?* (Wenn ihr euch an die Ausführungen über die Qualifikation der Beteiligten zu Mitforschern erinnert, so ist einleuchtend, daß die Aneignung dieser kategorialen Grundlagen ein weiterer wesentlicher Aspekt dieser »Qualifikation« ist, die zu erwerben vom selben Interesse gespeist ist, das auch der Durchbrechung der Privatheit zugrundeliegt: das Interesse an der Verbesserung der Lebensmöglichkeiten.

Das besondere Merkmal der Kritischen Psychologie besteht, wie gesagt,

nicht darin, Kategorien zu »haben«; es besteht vielmehr darin, daß sie dem Anspruch nach ein Verfahren entwickelt hat, mit Hilfe dessen psychologische Kategorien (historisch-)empirisch fundiert werden können, damit auch auf dieser Ebene kritisierbar, also nicht bloß konsensual gesetzt, sondern empirisch herleitbar sind. Die empirischen Verfahren zur *Gewinnung* von Kategorien können wir hier nicht darstellen. Um *diese* Verfahren indes von denen terminologisch zu trennen, mit denen *aktuelle* Prozeßverläufe faßbar gemacht werden sollen, nennen wir letztere *aktual-empirisch*.

Als zentrale Kategorie hat sich in den historisch-empirischen Analysen der Kritischen Psychologie die der Handlungsfähigkeit ergeben. Mit dieser Kategorie soll der fundamentale Umstand gefaßt werden, daß *gesellschaftliche* Lebensgewinnung und *individuelle* Existenzsicherung zusammenhängen: Die individuelle Daseinserhaltung ist adäquat nur als auf die Teilhabe an der Verfügung über den gesamtgesellschaftlichen Prozeß gerichtet zu begreifen; zum anderen ist dieser gesamtgesellschaftliche Prozeß nur als dauerndes Resultat der Beiträge der einzelnen verstehbar. Da also gesellschaftliche Reproduktion handlungsfähige Individuen einschließt, muß in individueller Entwicklung die Entwicklung der bzw. zur Handlungsfähigkeit *die bestimmende Entwicklungsdimension sein*, da andernfalls die Tatsache, daß wir gesellschaftlich überleben, nicht als möglich erklärbar ist. Also: unter dem uns hier in erster Linie interessierenden Aspekt der *kindlichen* Entwicklung ist die Kategorie der Handlungsfähigkeit insofern von zentraler Bedeutung, als damit im genannten Sinne eine Richtungsbestimmung gemeint ist: Ein Kind *muß* sich von der »*Mittello-sigkeit*« des Säuglings dahin entwickeln, daß es sich schließlich über die Teilhabe an der gesellschaftlichen Produktion und Reproduktion selber reproduzieren kann — darin besteht ja, wie gesagt, die allgemeinste Bestimmung menschlicher Handlungsfähigkeit. Das »Muß« ist hierbei nicht normativ gemeint, sondern in dem Sinne, daß die gesellschaftliche Existenzweise der Menschen schlicht eben nur so verstehbar ist. Handlungsfähigkeit meint, könnte man sagen, global den psychischen Aspekt dieser *gesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenzgewinnung*, die in der bürgerlichen Psychologie systematisch ausgeklammert ist: in *deren* Denken schlägt das von Leontjew so genannte *Postulat der Unmittelbarkeit* durch: der unmittelbaren Einwirkung der Umwelt auf die Individuen bzw. der unmittelbaren Einwirkung der Individuen aufeinander. Wichtig ist, daß mit der Verfehlung der genannten gesellschaftlichen Vermitteltheit menschlicher individueller Existenzgewinnung auch der zentrale Umstand mitverloren geht, daß die Menschen an der *Schaffung ihrer Lebensbedingungen* beteiligt, nicht bloß durch sie *bedingt* sind. Damit aber geht der fundamentale *Zusammenhang* von Individuum und Gesellschaft verloren. (Dies heißt nicht, in der bürgerlichen Psychologie sei die Gesellschaft ge-

nerell nicht berücksichtigt: man kann sie auch so berücksichtigen, daß die Gesellschaft bloße Verhaltensbedingung, nicht aber produziert ist.)

Zum Begriff der *Handlungsfähigkeit* auf der *Subjektseite* gehört — komplementär — insofern auf der *Objektseite* der der »*Bedeutungen*«, als damit die den Individuen objektiv gegebenen Handlungsmöglichkeiten und Denkmöglichkeiten gemeint sind. Wenn das Individuum seine Existenz über die Teilhabe an der gesellschaftlichen Reproduktion erhalten können muß, müssen dazu ja gesellschaftliche Möglichkeiten gegeben sein, von deren Beschaffenheit Formen und »Reichweite« menschlicher Handlungsfähigkeit abhängen. Mit dem Begriff der aus der vorgängigen gesellschaftlichen Reproduktion resultierenden Bedeutungen, deren Ensemble dem Individuum als *Handlungsmöglichkeiten* entgegentritt, soll eine *Vermittlungskategorie* zwischen dem objektiv-ökonomischen und dem psychischen Aspekt gesamtgesellschaftlich vermittelter Existenzgewinnung gefaßt sein. Daß ein Individuum diese Handlungsmöglichkeiten wahrnehmen kann, setzt nun voraus, daß es die in den Handlungsmöglichkeiten liegenden Brauchbarkeiten in dem diese bestimmenden Aspekt des *verallgemeinerten Gemachtseins-zu* begreifen kann. Dies wiederum impliziert, daß die in diesen Bedeutungen liegenden *vergegenständlichten menschlichen Zwecke und Intentionen* erfaßt werden können. Wesentlich bei der so verstandenen Welt- und Menschbegegnung ist ein Umstand, der im Begriff der *Handlungsmöglichkeit* formuliert ist: Während in noch einfachen kooperativen Zusammenhängen gilt: »ich muß genau diesen Teilbeitrag leisten, dann habe ich danach meine Subsistenzbasis«, ist auf der Ebene gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit, wie gesagt, diese Unmittelbarkeit, diese notwendige Beziehung zwischen Umweltgegebenheiten, gesellschaftlichen Beziehungen und meiner Handlung nicht mehr gegeben. Die *Handlungsdetermination* wird zur *Handlungsmöglichkeit*, der einzelne kann sich dazu *bewußt verhalten*, er hat die *Freiheit*, zwischen *Alternativen* zu wählen.

Ein weiteres wesentliches Merkmal der gesellschaftlich vermittelten individuellen Lebenserhaltung ist es, daß *subjektive Befindlichkeit, personale Lebensqualität und Genußfähigkeit* abhängig sind vom *Grad und von der Art der Verfügung über seine Lebensverhältnisse*, die das Individuum erreichen kann. Hunger und Hunger ist nicht dasselbe: Es ist ein zentraler Unterschied, ob ich jetzt Hunger habe, aber weiß, daß die Befriedigung dieses organischen Mangelzustandes gleich und langfristig immer wieder gesichert ist, oder ob ich darunter leiden muß, daß ich so ausgeliefert bin, daß diese *vorsorgende Absicherung* eben nicht gewährleistet ist, ob ich also über die *Quellen der Befriedigung* verfüge oder nicht.

Damit wären einige zentrale Charakteristika personaler Handlungsfähigkeit geschildert, so daß wir nun der Frage nachgehen könnten, wie kommt denn nun der *Säugling da hin?* Vorher jedoch müssen wir leider

noch einen kleinen methodisch notwendigen Zwischenschritt machen. Die *bislang geschilderten Charakteristika der Handlungsfähigkeit waren ja allgemeine Bestimmungen, die gegenüber konkreten Gesellschaftsformen abstrakt sind. Es ist also erforderlich, diese Bestimmungen so weit auf die bürgerlichen Verhältnisse zu konkretisieren, daß wir die Frage nach der kindlichen Entwicklung gleich auf diesem Konkretionsniveau stellen können.* (Wie ihr wißt, ist dieses Auseinanderhalten von allgemeinen und formationsspezifischen Bestimmungen deshalb so wichtig, weil man sonst nicht weiß, was es eigentlich ist, das in der bürgerlichen Form verkürzt, mystifiziert, pervertiert ist.)

Zentraler Aspekt ist hier, daß es *keine allgemeine Verfügung* über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen gibt, sondern diese durch die *Klassenspaltung* zerrissen ist. Anders formuliert: die Masse der Bevölkerung ist von der Verfügung über die individuell relevanten gesellschaftlichen Lebensbedingungen weitgehend ausgeschlossen; dies bedeutet gleichzeitig, daß die Erweiterung der Handlungsfähigkeit in Richtung auf Erweiterung dieser Verfügung das *Risiko* der Bedrohung durch die herrschende Klasse einschließt. *Darin liegt der Grundkonflikt der Existenz in der bürgerlichen Gesellschaft.* Von da aus bestimmt sich die *doppelte Möglichkeit* im Versuch, personal Verfügung über seine Lebensverhältnisse zu erlangen: einmal *im Rahmen* zugestandener Freiräume, ein Verfügungsmodus, den wir »*restriktive Handlungsfähigkeit*« nennen, und zum anderen *in Erweiterung* der gesteckten Bedingungen selber: »*verallgemeinerte Handlungsfähigkeit*«. Diese Kategorien, um dies vorweg klar zu sagen, sind *keine* zur Klassifikation von Menschen, es sind *analytische Kategorien zur Selbstklärung* in Situationen der subjektiven Notwendigkeit der Überwindung von Angst und Ausgeliefertheit. Es geht dabei immer darum, die jeweiligen Gegebenheiten auf das in ihnen enthaltene Ensemble von Möglichkeiten und Behinderungen hin zu analysieren.

Die *subjektive Funktionalität restriktiver Handlungsfähigkeit* besteht darin, daß man versucht, unter Vermeidung der genannten Risiken kurzfristig, *unmittelbar* Vorteile gegebener Spielräume zu nutzen. Der Widerspruch bezüglich der Lebensbewältigung besteht aber darin, daß man damit gegen seine langfristigen Interessen verstößt, eigentlich den eigenen Spielraum verkleinert. (Dieses Dilemma des Versuchs unmittelbar kurzfristiger Interessensicherung leuchtet wohl unmittelbar am Beispiel einer sogenannten Beziehungskiste ein: man will »Krach« vermeiden, klammert Unstimmigkeiten, Schwierigkeiten zur Aufrechterhaltung der Harmonie aus und entzieht sich, indem man den anderen für die eigenen Interessen einspannen will, indem man damit die gemeinsame Lebensbewältigung einengt, gerade dadurch langfristig die Basis, bis sich schließlich hinter dem Rücken der Beteiligten der vermiedene Krach zum großen Knall entwickelt.) Wesentliches Merkmal restriktiver Weisen, Aspekte der Lebensbe-

wältigung ist, daß damit gleichzeitig die herrschende Unterdrückung an andere weitergegeben wird, andere für die eigenen Zwecke instrumentalisiert werden, statt daß man mit ihnen gemeinsam die einschränkenden Bedingungen angeht; da sich die anderen das natürlich nicht gefallen lassen, resultiert dieser Verfügungsmodus in jenem verbreiteten Gerangel kurzfristiger Existenzsicherungsversuche, das uns in der Konkurrenz allgemein entgegentritt.

Psychische Funktionen — Kognition, Emotion, Motivation — sind unserer Konzeption nach nicht für sich, sondern nur als Aspekte der Handlungsfähigkeit, also auch unter der Prämisse der Alternative »restriktivverallgemeinert« zu begreifen und — um dies vorwegzunehmen — zu *untersuchen*. (Das bedeutet nicht, daß wir unsere einzelnen Untersuchungsmethoden für die einzig möglichen halten, wohl aber, daß jede Untersuchungsmethode dieser Aspekthaftigkeit psychischer Funktionen Rechnung tragen muß.) Wir können dies, um die Darstellung nicht ausufern zu lassen, nur in Stichworten schildern: bezüglich der Kognition, des *Denkens* ist die analytische Alternative *Deuten/Begreifen*: jedes Individuum steht in einer unmittelbaren Realität, in einer Alltagspraxis, der die gesellschaftliche Vermitteltheit nicht *prima vista* anzusehen ist. »Deuten« ist ein dieser Alltagspraxis angemessenes kognitives Bewältigungsniveau mit Vereinfachungen, Personalisierungen, dem Herstellen unmittelbarer Zusammenhänge. Problematisch wird die deutende Weltsicht dann, wenn sie auf die umfassenden gesellschaftlichen Zusammenhänge universalisiert wird: Generell bedeutet die Beschränktheit auf den Deutungsrahmen die Suggestion kurzfristiger Lösungen letztlich gegen meine verallgemeinerte Interessen; sie bedeutet die Illusion, Konflikte, Lebensschwierigkeiten, subjektives Leiden, die in meiner subjektiven unmittelbaren Lebenswelt *erscheinen*, seien auch da *entstanden* und könnten demgemäß auch da *überwunden* werden. Das heißt, die gesellschaftliche Vermitteltheit meiner subjektiven Widersprüche wird von mir nicht erkannt, so daß auch nicht gesehen werden kann, welche gesellschaftlichen Umstände verändert werden müssen, damit meine eigene Lebensqualität erhöht werden kann. Ich bin stattdessen permanent mit dem vergeblichen, sisyphosartigen Versuch beschäftigt, Lebensqualität durch Arbeit an mir selbst, an meinen unmittelbaren Beziehungen etc. zu verbessern. Damit bin ich aber gleichzeitig auch herrschenden Interessen verhaftet, weil ich im Rückzug auf mich selber der gesellschaftlichen Unterdrückung quasi den Rücken kehre. (Die Frage, müssen wir uns oder die gesellschaftlichen Verhältnisse ändern, ist sozusagen eine noch im Deutungsrahmen befangene, das Problem der gesellschaftlichen Vermitteltheit individueller Existenzgewinnung ausklammernde Alternative.)

Kommen wir nun zum Aspekt der *restriktiven Emotionalität versus verallgemeinerten Betroffenheit*: Wie sich in den Kategorialanalysen der Kri-

tischen Psychologie ergeben hat, ist Emotionalität die Bewertung von Umweltgegebenheiten am Maßstab der eigenen Befindlichkeit mit erkenntnisleitender Funktion; auf dem Niveau gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenzgewinnung tritt diese psychische Funktion als verallgemeinerte Betroffenheit von Ausgeschlossenheit von der Verfügung über die Lebensverhältnisse bzw. als die emotionale Qualität der Erweiterung dieser Verfügung zu Tage. Typisch für restriktive Emotionalität ist der Topos vom *Gegensatz von Bauch und Verstand*: Emotionalität als bloße Innerlichkeit (man merkt an dieser Stelle sogleich, wie in der traditionellen Psychologie restriktive Varianten psychischer Funktionsaspekte universalisiert werden). Auf jeden Fall ist dabei der *Zusammenhang von Lebensbewältigung und Emotionalität zerrissen*, man schwankt zwischen Gefühl und Verstand und kommt letztlich zu nichts.

Motivation schließlich hängt ab von der Möglichkeit, in individuellen Zielen die Verfügung über die Lebensbedingungen zu erweitern und die eigene Lebensqualität zu verbessern, bzw. in der Antizipation dieses Umstands. Das »restriktive Gegenteil« ist der *innere Zwang*, d.h. ein äußerer Druck *erscheint* als Motivation (Ute Osterkamp hat diesen Prozeß in Reinterpretation der Über-Ich-Bildung genau herausgearbeitet.) Klar ist, daß ein solches Motivationskonzept das übliche »Motivieren« von Menschen ausschließt, das ja darin besteht, daß die Leute das, was sie tun sollen, tun wollen sollen.

Mit diesen knappen Andeutungen über die psychischen Funktionsaspekte Kognition, Emotion, Motivation sollte deutlich werden, daß die Alternative »restriktive/verallgemeinerte Handlungsfähigkeit«, die wir als das personale Grundproblem der Lebensbewältigung in der bürgerlichen Gesellschaft darstellten, das gesamte Dasein des Individuums betrifft *und also in dieser Komplexität das ist, auf was hin kindliche Entwicklung sich richten muß*. Dabei, das können wir jetzt schon feststellen, ist nicht davon auszugehen, daß die kindliche Entwicklung in Richtung auf die erwachsene Handlungsfähigkeit quasi jenseits der Behinderungen sich vollzieht, denen die entwickelte Handlungsfähigkeit ausgesetzt ist; vielmehr werden wir untersuchen müssen, auf welche *besondere Weise* sich diese Behinderungen schon in der kindlichen Entwicklung geltend machen.

Damit können wir nun auch — eine neue Schaltstelle der Darstellung — zu der Frage kommen, wie nun aus dem mittellosen Säugling, frisch geboren und gewickelt, ein handlungsfähiger Erwachsener wird. Unsere auf Klaus Holzkamps »Grundlegung der Psychologie« sich berufenden Darlegungen über Handlungsfähigkeit und psychische Funktionsaspekte bezogen sich ja auf kategoriale Bestimmungen der psychischen Implikate der menschlichen Existenz auf der Ebene gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit, konkretisiert auf die Verhältnisse in der bürgerlichen Gesellschaft. Die Frage nach der kindlichen Entwicklung ist jetzt aber die nach *deren*

kategorialer Bestimmung, also danach, was wir als *Voraussetzung* für ihre aktualempirische Analyse über sie wissen können und müssen, welchen Aspekt in der unendlichen Totalität möglicher Daten wir beachten (das ist ja, wie ihr euch erinnert, die am Anfang dargelegte Funktion von Kategorien).

Woraufhin die kindliche Entwicklung geht, haben wir auf kategorialer Ebene gerade zu erklären versucht. Wir müssen also jetzt, davon ausgehend, daß Handlungsfähigkeit dem Neugeborenen nicht von allem Anfang an zukommt, klären, was man auf kategorialer Ebene darüber sagen kann, *wie* ein Individuum die Kluft zwischen »Frischgeboren« und Handlungsfähigkeit überwindet. (Um Mißverständnisse zu vermeiden: es ist klar, daß der Säugling die *natürliche Potenz* zur Entwicklung der Handlungsfähigkeit besitzt; es geht jetzt um das »Wie« der Realisierung, soweit das kategorial bestimmbar ist; vgl. dazu Kapitel 8 der »Grundlegung ...«) Man kann an die Beantwortung dieser Frage herankommen, wenn man untersucht, was eigentlich in »Handlungsfähigkeit« impliziert ist, was dafür vorausgesetzt ist, was selber dabei wiederum gegebenenfalls notwendig aufeinander aufbaut, insofern also entwicklungslogisch unumkehrbar wäre. Das heißt methodisch, Handlungsfähigkeit »von oben nach unten« zu *re-konstruieren, quasi zurückzuverfolgen*. Diese Rekonstruktion hat ergeben, daß das zentrale Moment der Handlungsfähigkeit in dem Sinne, daß es um die individuelle Reproduktion auf der Ebene gesamtgesellschaftlicher Vermitteltheit individueller Existenzgewinnung geht, die *Überschreitung der Unmittelbarkeit* der Lebensgewinnung in Richtung auf eben diesen Teilhabemodus ist. Dies setzt nun zwingend voraus, daß der Betreffende gesellschaftliche Handlungsmöglichkeiten als *verallgemeinerte*, also als solche für sich und auch für andere gegebene *Bedeutungen* realisieren kann. Unmittelbarkeitsüberschreitung setzt also *Bedeutungsverallgemeinerung* voraus, nicht aber umgekehrt: daß ein Hammer zu etwas gemacht, also verallgemeinert und kein Naturding ist, kann ich in unmittelbarer Lebenswelt lernen; ich kann aber nicht »selbständig« existieren, wenn ich mit Gegenständen bloß im Sinne beliebiger Brauchbarkeiten handeln kann. Ebenso ist die Realisierung bloß kooperativer unmittelbarer zwischenmenschlicher Beziehungen gesellschaftlich vermittelten vorausgesetzt und nicht umgekehrt. Die Bedeutungsverallgemeinerung (einschließlich kooperativer Beziehungen) hat nun das Implikat, daß das Individuum realisiert haben muß, daß es Intentionen, Pläne, Ziele gibt, da derartiges ja in Bedeutungen vergegenständlicht ist. Intentionalität, Absichten, Pläne haben — all dies besteht aber nicht allein im Zusammenhang mit verallgemeinerten Bedeutungen, sondern auch bloß individuell, so daß man als entwicklungslogische Voraussetzung der Bedeutungsverallgemeinerung noch die Realisierung der *Sozialintentionalität* herausheben muß, mit der das Kind sich und andere als *Intentionalitätszentren* begreifen lernt, die

sich dadurch von seiner sachlichen Umgebung unterscheiden, daß sie eben *Pläne, Absichten, Intentionen haben. Unmittelbarkeitsüberschreitung und Bedeutungsverallgemeinerung einschließlich Sozialintentionalität* bezeichnen also die im genannten Sinne re-konstruierten jeweiligen entwicklungslogischen Voraussetzungen, also das, was ein Kind in nicht veränderbarer Reihenfolge durchlaufen haben muß, um im definierten Sinne handlungsfähig zu werden. Diese jeweiligen entwicklungslogischen Voraussetzungen nennen wir »*Entwicklungszüge*« oder »*Prozeßniveaus*«. Weiter »zurück« ist die *individualgeschichtliche* Genese der Handlungsfähigkeit nicht zu re-konstruieren, weil man sich sonst unterhalb des menschlichen Spezifitätsniveaus, nämlich der subjektiven Bedeutungsverallgemeinerung und kooperativen Beziehungen, befindet.

Wie wäre nun aber der Ausgangspunkt zu bestimmen, *von dem aus* die Entwicklung zur Realisierung der Sozialintentionalität erfolgt, die selber ja nun auch nicht dem Neugeborenen schon einfach gegeben ist. Methodisch kommt man zur Beantwortung dieser Frage so, daß man nach der bestimmenden Dimension der höchsten Form der Entwicklung fragt, die ihrerseits aber noch unspezifisch für den Menschen ist. Dies ist in der »Grundlegung ...« genau herausgearbeitet, jetzt aber nicht darstellbar. Wir stellen deshalb nur resultativ fest, daß dieser Ausgangspunkt nach unserer Auffassung das *soziale Signallernen* ist. Damit ist die Möglichkeit gemeint, individuelle Aktivitäten an gelernten Signalen, die Hinweisfunktion auf anderes haben, auszurichten.

Damit können wir jetzt unsere Frage nach der Entwicklung zur Handlungsfähigkeit folgendermaßen stellen: Wie kommt das Kind vom sozialen Signallernen zur Handlungsfähigkeit? Nachdem wir mit den Entwicklungszügen der Unmittelbarkeitsüberschreitung und Bedeutungsverallgemeinerung (einschließlich der Sozialintentionalität) die entwicklungslogische Folge rekonstruiert haben, müssen (und können) wir nun, quasi umgekehrt, von »unten« nach »oben«, fragen. Wir betonen damit nun die *Prozeßhaftigkeit des Geschehens*, dessen *entwicklungslogische Notwendigkeit* und Sequenz wir schon darzustellen versuchten. Als Bewegungsmoment dieses Prozesses müssen wir dabei die Widersprüche zu klären versuchen, in deren Bewältigung das Kind dazu kommt, die unterschiedlichen Prozeßtypen der Entwicklung in Erweiterung seiner Verfügungsmöglichkeiten zu realisieren. Bevor wir aber die Entwicklungswidersprüche skizzieren, durch die sich die dargestellte entwicklungslogische Folge von der Voraussetzung des sozialen Signallernens bis hin zur Unmittelbarkeitsüberschreitung bewegt, möchten wir zwei Vorbemerkungen machen:

Erstens: Wie schon am Anfang angedeutet, ist die Entwicklungs- und Untersuchungseinheit nicht für das Kind für sich genommen, sondern das Kind-in-seiner-Sozialkoordination. Auch die Kategorie der Handlungsfähigkeit ist keine bloße individuelle Kategorie; Handlungsfähigkeit ist viel-

mehr ein *Verhältnisbegriff*, nämlich bezüglich der gesamtgesellschaftlichen *Vermitteltheit* individueller Existenz. So gesehen sind auch die genannten Entwicklungszüge Verhältnisbegriffe, *als Vorformen der Handlungsfähigkeit* nämlich (dies gilt nicht für die Ausgangsbestimmung des Signallernens, da hier nur Verknüpfungen gelernt werden, denen die Unterscheidung von Mehlsack und Subjektivität, hier: Bäcker, noch eins ist).

Zweitens: Die entwicklungslogische Folge, die wir dargestellt haben, meint keine Folge von empirisch imponierenden Stufen. Entwicklung als eine reale Abfolge von Stufen, womöglich mit *Zeitraster* (»das durchschnittliche Kind erreicht die Stufe der Sozialintentionalität im Umkreis seiner dritten Geburtstagsfeier; man sollte daher andere Subjekte zur Feier hinzuziehen« o.ä.) ist für uns grundsätzlich nicht haltbar. Entwicklungslogische Abfolgen sind *Implikationsverhältnisse* (d.h., eins setzt das andere notwendig voraus), aus denen sonst weiter *nichts* ableitbar ist. Es ist weder abzuleiten, ob eine entwicklungslogische Einheit als selbständige empirische Erscheinung imponiert, noch in welchem Alter. Dies liegt an der *kategorialen Struktur* derartiger entwicklungslogischer Folgen (das trifft auch etwa für Piaget zu). Abgesehen nun davon, daß aus einer derartigen Folge keine Aussagen über reale empirische Abläufe abgeleitet werden können (wäre das möglich, könnten wir uns das Projekt ohnehin sparen), spricht auch aufgrund unseres Ansatzes selber einiges dagegen, sich Entwicklung als empirisch imponierende Stufenfolge vorzustellen. Nach unserer Auffassung entspringt Entwicklung aus *subjektiven Notwendigkeiten der Verfügungserweiterung*, der Verbesserung der Lebensqualität. Das heißt, Entwicklung wird vom Subjekt vollzogen. Der Vorstellung, daß das Individuum *Subjekt seiner Entwicklung* ist, widerspricht aber die Vorstellung, daß sich *am* Subjekt Stufen durchsetzen, radikal. Man täusche sich nicht: daß aus Notwendigkeiten der »Menschenverwaltung« *Stufen* gemäß institutionellen, etwa schulischen Abläufen resultieren, die im Rahmen sozialer Konstellation als Anforderungen an weitgehend gleichaltrige Kinder herangetragen werden, hat mit *Individualstufen* nichts zu tun, auch wenn durch vergleichbare externe Einflüsse der Eindruck verstärkt wird; die Kinder müssen sich zwar zu diesen Anforderungen auf irgendeine Weise verhalten; wie, das ist jedoch auf institutioneller Ebene überhaupt nicht zu beantworten. Ein Beispiel ist hier das Schulkind, das ja keine besondere Art von Kind ist. Die institutionelle Organisation wird in das Individuum verlegt und so ein harmonisches Zueinander von kindlicher Subjektivität und Zumutungen der Erziehung vorgetäuscht. Die Alternative zum Stufenmodell ist übrigens *nicht konturlose Kontinuität*, womit nämlich auch noch die Entstehung von qualitativ Neuem eliminiert ist. *Die Alternative ist u.E. vielmehr die Berücksichtigung subjektiver Entwicklungsnotwendigkeiten.*

Wir können jetzt dazu kommen, uns dem Problem der subjektiven

Entwicklungswidersprüche als dem »Motor« dieser entwicklungslogischen Folge zu stellen. Wie gesagt, sind Entwicklungswidersprüche immer solche in der KEK und insofern Widersprüche vom Standpunkt des Kindes wie des Erwachsenen. Sie ergeben sich aus der Diskrepanz zwischen in der gesellschaftlichen Realität objektiv gegebenen Verfügungsmöglichkeiten und deren noch beschränkter Realisierung durch das Kind. Das heißt — in aller Kürze — für den Übergang zwischen sachlich-sozialem Signallernen und Sozialintentionalität: Bei seinen unspezifischen Versuchen der Verfügung durch Manipulieren, Greifen, Krähen, Schreien etc. stößt das Kind auf das Problem, daß sich seine personale Umgebung in gewisser Hinsicht von seiner sachlichen Umgebung unterscheidet: Erwachsene haben im Unterschied zu Rasseln, Lätzchen etc. Intentionen. Das Kind ist ja grundsätzlich abhängig; indem es die Versuche der Bedingungsverfügung auf den sozialen Bereich ausdehnt, kann es eine neue Größenordnung der Effektivität erreichen, indem etwa seine Manipulationen als soziale Signal registriert, spezifische Lautgebungen auf besondere Weise beantwortet werden. Das Kind wird nun zunehmend mit dem Umstand konfrontiert, daß es zwar in die Pläne der Erwachsenen einbezogen ist, diesen aber auf »gleicher Ebene« nichts entgegenzusetzen hat, während von seiten der Erwachsenen bestimmten Äußerungen des Kindes Intentionalität attribuiert wird. Auf diese ihm gegebene Konstellation kann das Kind mit eigener Entwicklung antworten, indem seine Potenzen dazu in der Situation subjektiver Notwendigkeit aktiviert werden, während vom Standpunkt des Erwachsenen nun das bislang intentional real nicht erreichbare Kind auf dieser Ebene auf einem neuen Niveau der gemeinsamen Lebensbewältigung einbezogen werden kann. Hier, in den Entwicklungszügen *zur Handlungsfähigkeit*, gilt nun aber analog, was auch bei der Darstellung *der Handlungsfähigkeit* gesagt wurde: wir haben in knappster Form den Entwicklungswiderspruch, der sich jeweils für das Kind ergibt, auf *allgemeiner* Ebene dargestellt, in Abstraktion von bürgerlichen Verhältnissen; wollen wir diese berücksichtigen, müssen wir nicht nur die immer erweiterten Verfügungsmöglichkeiten des Kindes erfassen, sondern auch die individualgeschichtliche *Herausbildung der historisch bestimmten Verfügungseinschränkung der fremdbestimmten Erwachsenenexistenz*, d.h. wir müssen schon hier *die Alternative restriktiver/erweiterter Handlungsfähigkeit auf ihre Vorformen hin analysieren*. So wäre für eine in diesem Sinne restriktive Widerspruchslösung etwa folgende Konstellation in Rechnung zu stellen: Die Realisierung des sachlich-sozialen Signallernens setzt ja Rückmeldungen auf die Aktivitäten des Kindes hin voraus. Gravierende Beschränkungen liegen hier vor, wenn die Rückmeldung in Form in der Unterdrückung dieser Aktivitäten wie in der mangelnder bzw. inkonsistenter Reaktionen darauf erfolgt. Aus der Situation, daß ihm die personale Umgebung wie blinde Naturereignisse gegeben ist, kann das

Kind dadurch herauskommen, daß es selektiv Signale *produziert*, die die gewünschten Reaktionen in gewisser Weise strukturieren; es kann aber auch Signale selektiv *unterlassen*, womit sich eine Art ersten Arrangements mit dem Mächtigen ergäbe, mit dem eine Absicherung (vor »Strafe« etwa) mit dem Verzicht auf Verfügungserweiterung erkaufte würde.

Mit dem Erreichen der Beziehungsform der Sozialintentionalität nun müssen die Verfügungsbedrohungen des Kindes u.a. insofern eine neue Qualität erreichen, als das Kind die Einschränkungen, mit denen es konfrontiert wird, zunehmend nicht mehr als blinde Naturereignisse erfährt, sondern als von den Erwachsenen gewollt; dieses *Niveau neuer Verletzlichkeit* muß deshalb besonders prekäre Auswirkungen haben, weil das Kind ja noch nicht in der Lage ist, die den häuslichen Rahmen überschreitenden Konstellationen, aus denen heraus das Verhalten der Erwachsenen verstehbar werden kann, zu begreifen. Das Kind kann hier nur grundlose Willkür erkennen. (Wir müssen hier übrigens aussparen, wie in dieser Art von Behinderung Strukturmomente der bürgerlichen Gesellschaft durchschlagen; zweitens wird hier auch nicht differenziert etwa nach klassen- oder geschlechtsspezifischen Zurichtungen, da *darüber* kategorial *nichts* gesagt werden kann; dies sind Gegenstände aktual-empirischer Forschung.) Das Kind begreift aber auf dieser Ebene, daß es selber andere treffen und daß man sich verstellen kann, letzteres vor allem dann, wenn es sich immer wieder in der Situation findet, daß ihm selber negative Intentionen unterstellt werden. Das Kind kann jetzt also auch aggressive Impulse für sich behalten und sich damit die Geneigtheit der Erwachsenen zu sichern versuchen, womit gleichzeitig die Grundlage für Schuldgefühle gelegt werden kann, weil das Kind ja gegen die »lieben« Erwachsenen eigentlich doch Aggressionsgefühle hat etc. Man muß allerdings sehen, daß der *Vorformcharakter* des Restriktiven darin besteht, daß eine *eigentliche Alternative für das Kind unter solchen Bedingungen* in diesem Entwicklungszug nicht besteht, es gerade auf die Instrumentalisierung der anderen zurückgeworfen ist, deren Kurzschlüssigkeit grundsätzlich noch nicht durchschauen *kann*. Aus Zeitgründen müssen wir jetzt die anderen Widerspruchskonstellationen noch viel knapper darstellen. Mit der Erreichung der Sozialintentionalität ist, wie gesagt, das Niveau der Bedeutungsverallgemeinerung nicht verbunden. Die KEK realisiert sich auf einem bloß interaktiven, nicht kooperativ-sachlich vermittelten Niveau. Die sich nun auftuende Diskrepanz ist die zwischen der Realisierung der verallgemeinerten Brauchbarkeit durch die Erwachsenen und die bloß individuell-naturhafte Verwendung beim Kind, der etwa Photoapparat und Stein im Prinzip gleiche Mittel sind, im stillen Wasser des nahegelegenen Tümpels konzentrische Kreise zu erzeugen. Dies impliziert, daß die *Einschränkung* der verschiedenen Verwendbarkeiten durch die Erwachsenen auf eine *bestimmte* Verwendbarkeit unfafßbar bleiben muß, womit sich die gleichsam

adressierte Verfügungserweiterung selber wieder zurücknimmt. Zentral durch das Medium des eigenen Machens lernt das Kind den Hergestelltheitsaspekt von Sachen quasi als Machwerk kennen, wobei das Machen im Verbund mit der realisierten Sozialintentionalität auf das »Machen für andere« sich erweitert, was dann dahingehend umschlägt, daß sich das Resultat verselbständigt, nicht mehr nur nach den interaktiven Kriterien des bloß sozialintentionalen Beziehungsmodus faßbar ist. Damit verbunden ist aber auch, daß das Kind nun selber sachliche Notwendigkeiten gegenüber den Erwachsenen geltend machen und damit deren Willkür auf einer über bloße Gegenwillkür hinausgehenden Ebene begegnen kann. Andererseits kann das Kind nun bei Ausschluß von so prinzipiell möglicher Kooperation auf einem neuen Niveau unter Willkür als solcher leiden. Die restriktive Variante besteht hier in dem Maße, in dem in der zwischenmenschlichen Beziehung das sachtbundene gegenseitige Instrumentalisieren überwiegt, wobei der Erwachsene die Alternative hat, sich mit den regressiven wie den progressiven Tendenzen des Kindes zu verbünden.

Mit dem Übergang zur Unmittelbarkeitsüberschreitung schließlich wird die fundamentale kindliche Abhängigkeit schrittweise überwunden, und in diesem Maße nähern sich die Vorformen der Alternative restriktiver oder verallgemeinerten Lebensbewältigung den entwickelten Varianten der »erwachsenen« Handlungsfähigkeit an. Wir können hier nicht mehr im einzelnen ausführen, wie dabei das Kennenlernen anderer Zentren als des eigenen häuslichen Zentrums, das Untergebrachtsein in außerhäusigen Institutionen etc. eingehen. Wir können das gegebenenfalls in der Diskussion mit Beispielen veranschaulichen.

Festzuhalten bleibt, daß in unserem Projekt aus den dargelegten Gründen die Untersuchung von kindlicher Entwicklung die von subjektiven Entwicklungsnotwendigkeiten ist, die sich mit Entwicklungswidersprüchen ergeben, deren Grundstruktur im Sinne einer entwicklungslogischen Folge von Entwicklungszügen als die Kluft zwischen sozialem Signallernen und erwachsener Handlungsfähigkeit kategorial rekonstruierbar war.

Dazu zwei Nachbemerkenngen: erstens: *Entwicklung* muß von *Lernen* terminologisch getrennt werden. Lernen ist eine Begleiterscheinung der Lebenstätigkeit überhaupt, als beiläufiger, intendierter oder anforderungsbezogener Zuwachs an Wissen und Können etc. Lernen ist Voraussetzung für Entwicklung, auch deren Folge, aber nicht notwendig selber schon Entwicklung. Diese ist nämlich, wie aus den Darlegungen hervorgeht, immer gedacht auf der umfassenden *Dimension der Handlungsfähigkeit*, und zwar im Sinne des Erreichens eines neuen Verfügungsniveaus. Die Voraussetzung dafür, daß Lernen in Entwicklung umschlägt, ist das »Vorhandensein« eines Entwicklungswiderspruchs, also eine Diskrepanz zwischen subjektiver Verfügungsnotwendigkeit und erreichtem Verfü-

gungsniveau bei objektiv gegebenen Möglichkeiten. Auch »Entwicklung« ist eine (analytische) Kategorie, mit Hilfe derer problematische Situationen aufschlüsselbar gemacht werden sollen: »warum gehen wir uns hier auf die Nerven«, »warum will der immer seinen Mantel zumachen«, »immer selber machen«, »warum 'lügt' er mich an« etc.

Zweite Nachbemerkung: Unser gegenwärtiger Erkenntnisstand ist der, daß die Erscheinungsform von Entwicklung weder Stufe noch Kontinuität, sondern *episodisch* ist; sie erscheint den Beteiligten als Durchbruch, der auch wieder zurückgenommen werden kann (wobei dann ein Problem sein kann, daß dies als »Regression« *geahndet* wird); das neue Verfügungsniveau kann dabei durchaus *inselartig* auftreten, in nur einzelnen Bereichen, in anderen noch unterbleiben, es kann scheinbar aufgegeben werden, um woanders untergeordnet zu werden (das Kind kann sich anziehen, läßt sich aber wieder anziehen, um so Zuwendung zu erhalten). *Methodisch* ist das insofern von Belang, als derartige Prozesse empirisch nur dann erfaßbar sind, wenn man Einblick in den *Lebenszusammenhang* hat. Das heißt im übrigen auch, daß ein Stufenmodell für seine Verfechter den Vorteil mit sich bringt, daß man von vornherein die *Empirie* strukturiert, die man erst mal zu untersuchen hätte. *Genau das ist bei uns nicht der Fall*; es dürfte schon bei den bisherigen Ausführungen vielleicht deutlich geworden sein, daß wir Entwicklungswidersprüche nicht herstellen, experimentell variieren o.ä., sondern nur untersuchen können, was auftritt im Lebenszusammenhang. Man muß also lange und geduldig forschen und versuchen, über die weitreichende Kenntnis des Lebenszusammenhangs der Beteiligten deren Probleme aufzuschlüsseln. Damit haben wir nun mehr oder weniger elegant den Bogen *zurück zu unserem Forschungsprojekt* geschlagen, auf dessen Forschungspraxis wir jetzt, nachdem seine kategorialen Grundlagen und methodologischen Vorstellungen dargestellt sind, wieder zurückkommen können. Dabei konzentrieren wir uns im folgenden auf jenes *zentrale methodische Forschungsregulativ*, das im Projekt mit dem Terminus *Entwicklungsfigur* gekennzeichnet wurde. Die Entwicklungsfigur ist gegenwärtig das *zentrale methodische Medium* der Projektarbeit und -erkenntnis. Global gesagt, sollen in der Entwicklungsfigur ein *praktisches Problem* in der kindbezogenen Lebensbewältigung eines Projektbeteiligten und die Lösung dieses Problems so abgebildet werden, daß die Bedingungen der Lösung in wissenschaftlich objektiver Form faßbar werden. Bevor wir nun abschließend klären, was dies genauer heißen soll, möchten wir Bezug nehmen auf einen Ratschlag, den Bronfenbrenner von seinem Lehrer Dearborn mit auf den Weg bekam: »Bronfenbrenner, wenn Sie irgendetwas begreifen wollen, müssen Sie versuchen, es zu ändern.« (vgl. Bronfenbrenner 1976, 199) Die *aperçuartig* hier formulierte *Einheit von Erkennen und Verändern* ist es, die in der Entwicklungsfigur die projektspezifische Form annimmt. Was

diesen Grundsatz der Einheit von Erkennen und Verändern angeht, kann unser Projekt übrigens der Handlungsforschung (nicht: Handlungstheorie!) zugerechnet werden.

Ausgangspunkt einer Entwicklungsfigur sind Aussagen der Erwachsenen, die eine existentielle Belastung ihrer kindbezogenen Handlungsfähigkeit in einer Weise widerspiegeln, daß eine praktische Änderung unbedingt notwendig erscheint und das Projekt als »Mitsubjekt« der Veränderung mit angesprochen ist. Solche Aussagen beziehen sich auf Situationen, an deren Auflösung der Erwachsene ein *existentielles* Interesse hat; sie gehen meistens aus von *unartikulierten Verweigerungen* von Kindern als *bestimmten kindlichen Vorformen restriktiver Handlungsfähigkeit*, mit denen der Erwachsene nicht fertig wird. Die Erkenntnismöglichkeiten des Projekts liegen nun in der Analyse des potentiell realisierten Veränderungsprozesses, wobei im weiteren auch deutlich werden soll, daß es dabei nicht darum gehen kann, die Kinder »zur Raison« zu bringen. Wir sind auf die Ausformulierung des methodischen Mediums der Entwicklungsfigur als der projektspezifischen, der Episodenhaftigkeit von Entwicklung Rechnung tragenden Weise des Versuchs der Realisierung der Einheit von Erkennen und Verändern vor allem über das *Problem der Reduktion der Beliebigkeit von Beobachtungsbedeutungen* gekommen. Wie Christel Hopf (1982) in einem Aufsatz über qualitative Methoden geschrieben hat, kann man dieses Problem gar nicht überschätzen. (Die scheinbar objektive variablen-psychologische Forschung hat dieses Problem übrigens verschärft: sie weiß nicht nur nicht, wie sie interpretieren soll, sie weiß noch nicht mal, was es ist, von dem sie nicht weiß, wie sie es interpretieren soll: sie ist genuin spekulativ infolge der von ihr vorgenommenen Ausklammerung der Subjektivität; vgl. dazu Markard 1984.) Fragen wie: Warum tut ein Kind dies oder jenes, was meint es damit, was intendiert es? implizieren in der Antwort Aussagen *über* Menschen, die letzten Endes unverbindlich bleiben müssen, wie man es dreht und wendet. Wenn man nun das, was wir am Anfang über Beobachtung sagten, methodisch ernst nimmt, muß man sagen, daß der Mitforscher, der in seiner kindbezogenen Subjektivität bei seiner Beobachtung des Kindes nicht außen vor bleibt, nicht als unabhängige Instanz der Beobachtung qualifizierbar ist, *ja, daß er selber recht eigentlich Gegenstand der Forschung ist, über den vermittelt der Standpunkt des Kindes durchschlägt*. Es konnte sich erst im Verlaufe des Forschungsprozesses die Erkenntnis durchsetzen, daß unsere Fragestellung nicht »Subjektentwicklung in der frühen Kindheit« ist, sondern diese vom Standpunkt des Erwachsenen aus ist. (Wir haben also nicht nur Fragestellungen anderer revidiert, sondern auch unsere eigene.) Zurück zur Einheit von Erkennen und Verändern: die Reduktion der Beliebigkeit der Deutung einer Situation, eines fremden Standpunkts, ergibt sich in letzter Instanz nur aus der praktischen Veränderung der Situation,

aus der Aufhebung einer Entwicklungsbeschränkung, aus der diese als solche faßbar und der Standpunkt dessen, der dieser Behinderung ausgesetzt war, begreifbar wird. Das heißt, daß alle vorliegenden Beobachtungen an Kindern zwar allgemein diskutierbar sind, aber *keine wissenschaftliche Dignität außerhalb von solchen praktischen Prozessen* gewinnen können. Alles, was der Erwachsene äußert, steht im Sinne unserer Fragestellung also im Kontext von dessen Funktionalität für die kindliche Entwicklung/Entwicklungsbehinderung. Das schließt natürlich nicht aus, daß der Standpunkt des Kindes, so wie ihn der Erwachsene erfährt, so authentisch wie möglich in das Projekt eingebracht werden soll — es bleibt aber die Sichtweise des Erwachsenen, der ja schon auswählt, was er überhaupt als Standpunkt des Kindes für mitteilenswert hält. Die Subjektivität der Kinder muß in dem Maße zur Geltung kommen, wie sie sich artikulieren können. Sie sind *potentielle* Mitforscher; die Realisation dieser Potentialität ist aber eine empirische Frage.

Zurück zur Entwicklungsfigur als der projektspezifischen Realisation der Einheit von Erkennen und Verändern.

Wegen der fortgeschrittenen Zeit können wir *das um die »Entwicklungsfigur« zentrierte methodische Vorgehen* nur kurz skizzieren. Wir werden aber sicher in der Diskussion dazu kommen, diese Dinge zu präzisieren. Wir gehen jetzt so vor, daß wir über die *vier sogenannten Instanzen der Entwicklungsfigur* quasi idealtypisch die dabei auftretende methodischen Probleme anreißen.

Die erste Instanz, sozusagen die Ansatzstelle einer Entwicklungsfigur, ist die *Deutung* einer Tagebuchstelle bzw. einer im Projekt mündlich oder schriftlich eingereichten Darstellung eines Konflikts außerhalb der Tagebuchführung. Dabei ist das zentrale Moment, daß die Projektmitglieder die Darstellung des Betroffenen problematisieren, global gesagt, in Form eines *Ideologieverdachts*: daß nämlich die *Sichtweise des Darstellenden selber ein Teil des Problems ist, in dem er steckt*. Der Betreffende schildert beispielsweise ein Erziehungsproblem und kaschiert dabei, daß es um die Durchsetzung seiner eigenen Interessen geht, die er also »erziehungsförmig« verdeckt (das Kind soll etwa zur Selbständigkeit und Souveränität erzogen werden, während es in Wirklichkeit um die Entlastung der Eltern geht); die Darstellung wird so »gegen den Strich gebürstet«, daß hypothetisch formulierbar wird, wieweit der Erwachsene zum Problem, das er loswerden will, selber beiträgt, wieweit er *an kindlicher Entwicklungsbehinderung beteiligt* ist. Dies ist immer gleichbedeutend damit, daß die *konfliktuöse Konstellation nicht durchschaut wird, sondern durch Argumentieren auf der Oberfläche nur verdoppelt und letztlich verfestigt wird*, wobei das Kind auf dieser Ebene in der Weise zur Verfestigung beitragen muß, indem es nichts anderes an Widerstand leisten kann, als daß es sich auf diese Ebene einläßt. Die Varianten »erwachsener« Problemsicht, die

hier selbst problematisiert werden, sind dabei natürlich nicht absolut privat-einmalige, sondern quasi Erscheinungsformen bürgerlicher Denkformen (ein Kind muß zur Entwicklung — als geborener Schädling — *angehalten* werden; ein Kind muß beide Eltern annähernd gleichmäßig lieben; jeder muß absolut gleichbehandelt werden etc.).

2. *Instanz*: Projektdiskussion, Abwehr- und Widerstandsanalyse, im positiven Fall Umstrukturierung der Problemsicht. — Wenn es, wie gesagt, auch zur Qualifikation zum Mitforscher gehört, seine eigene Sichtweise in Frage stellen zu lassen, so wird der Betroffene doch zunächst Widerstand leisten, harmlose, entkandalisierende, sich selbst aus der Schußlinie ziehende Deutungen anbieten, vor allem dann, wenn die intersubjektive Situation im Projekt selber so ist, daß die Durchbrechung der Privatheit erschwert ist, durch Konkurrenz, Erwartung, daß man nur »eins ausgewischt« kriegt etc. Im günstigen Falle aber wird es schließlich zu einer neuen Sichtweise, zu einer *Umstrukturierung der ursprünglichen Problematisierung* kommen.

(Es geht dabei immer um bestimmte Versuche der Erwachsenen zur Bewältigung existentieller Belastungssituationen, die als restriktive Lösungen theoretisch-praktisch durchdrungen werden sollen. Indem der Erwachsene im oben beschriebenen Deutungsrahmen unmittelbar das Problem zu bewältigen versucht und erst einmal zu bewältigen scheint, breitet er die Voraussetzung für die prinzipielle Unlösbarkeit des Problems auf dieser Basis immer mehr aus: er verschärft es. Dies ist auch das zentrale Moment der Erziehungsdiskussion unter dem Stichwort »we don't need no education«, das offenbar kaum begreiflich zu machen war, und das fehlinterpretiert ist, wenn es nur auf *ideologische* Fragen angewandt wird. Es geht hier grundsätzlich um die kurzschlüssige Evidenz der Unmittelbarkeit: Wenn man will, daß das Kind dies und das lernt, muß man die entsprechenden Ziele setzen. Ist plausibel, aber falsch. Der umgekehrte Satz: wenn man das Kind daran hindern will, etwas zu lernen, muß man ihm die entsprechenden Ziele setzen, ist mindestens genauso richtig, aber auch genauso kurzschlüssig, eine Art paradoxe Variante des Deutungsrahmens. Aber wir können das ja in der Diskussion aufgreifen.)

Wie passiert das? Dazu ist zunächst zu sagen, daß die ersten beiden Instanzen der Entwicklungsfigur, Deutung/Problematisierung einer Problemdarstellung und Widerstandsanalyse/Umstrukturierung der Sichtweise (im positiven Fall) *die* Phase der Entwicklungsfigur sind, in der die *Herstellung des Kategorialbezugs und die Theorienbildung* erfolgt. Kategorien, hatten wir anfangs gesagt, sind die Grundvorstellungen, von denen abhängt, was man an der Realität überhaupt wahrnehmen kann. Um nun zu sehen, was beim Betroffenen hinter seiner Sichtweise steckt, muß man dahinter kommen, was *seine* hier virulenten Grundvorstellungen sind; d.h. *seine impliziten Kategorien müssen expliziert werden*; damit hat

man die Ebene erreicht, auf der die oben schon erwähnte *Reformulierung des Problems möglich werden kann*; d.h. die *explizit gemachten kategorialen Vorstellungen der Betroffenen werden mit den kategorialen Bestimmungen der Kritischen Psychologie, die ja, wie gesagt, die zentrale Funktion der Selbstklärung für die Betroffenen haben, konfrontiert*: das meint die *Herstellung des Kategorialbezugs* (etwa: die Gleichverteilung von Liebe ist eine letztlich Subjektivität leugnende Instrumentalisierung aller Beteiligten). *Theorien* haben jetzt die Funktion, die Kategorien mit dem empirisch vorliegenden Einzelfall zu verbinden, denn Kategorien sind ja allgemeinste Bestimmungen, die nicht einfach auf den Einzelfall herunterkonkretisiert werden können. Theorien bringen — unter der Voraussetzung kategorialer Geklärtheit — die problematische Konstellation in folgender Weise in eine Wenn-dann-Form: Wenn ich dies oder jenes tue, dann kommt das heraus, dann hat das für mich diese oder jene Konsequenzen oder Implikationen. *Diese Wenn-dann-Beziehung kennzeichnet dabei die Unverfügbarkeit der Situation für mich*, sie bringt jene problematische Konstellation auf den Begriff, die ich aufheben will. Das bedeutet, daß die *Bestätigung* der Theorie ihre *Außerkraftsetzung* ist, d.h., daß die blinde Wirkung der Wenn-dann-Beziehung verschwunden ist, ich nicht mehr dieser blinden Wirkung ausgeliefert bin: »wenn ich von meinem Kind Liebe fordere, ernte ich Kränkungen«. Ich muß vielmehr gerade die in meinen bisherigen Lösungsversuchen dominierende Kurzsichtigkeit überwinden und etwa die Konstellation zwischen den Erwachsenen in der Familie analysieren, inwieweit dort ungelöste Probleme auf das Kind in Form der gleich zu verteilenden Liebesbeweise projiziert werden.

Wenn ihr euch daran erinnert, was sich als die eigentliche Frage- und Problemstellung des Projekts herauskristallisiert hat: kindliche Subjektentwicklung vom Standpunkt des Erwachsenen, dann kann man jetzt aber unter der Voraussetzung, daß Untersuchung von Entwicklung, wie gesagt, die Analyse von subjektiven Entwicklungsnotwendigkeiten in gegebenen Widerspruchskonstellationen ist, feststellen: Bei der Theoriebildung geht es darum, diese Widerspruchskonstellationen bezüglich der kindbezogenen Erwachsenenpraxis so auf den Begriff zu bringen, daß die Möglichkeiten zur Außerkraftsetzung des blinden Wirkens dieser Konstellationen sichtbar werden. Insofern nun, als die Theorien solche über Unverfügbarkeiten sind, und insofern, als die Widerständigkeit der kindlichen Praxis Teil dieser Unverfügbarkeit für den Erwachsenen ist, sind diese Theorien solche über kindliche Standpunkte, da in der Praxis der Kinder ja *deren* Versuch der Verfügung im Rahmen der gegebenen Konstellation und auf der Ebene der ihnen ontogenetisch gegebenen Möglichkeiten zum Ausdruck kommt.

Die 3. Instanz enthält jene Phase der Entwicklungsfigur, in der der/die Betroffene(n) Konsequenzen aus der neuen Einsicht zieht/ziehen und die

kindbezogene Lebenspraxis ändert/n. Damit verbunden ist die Einsicht in den Zusammenhang der Problemreduktion mit der Aufhebung der Entwicklungsbehinderung für das Kind und in die für einen selber klärende Kraft der erweiterten Zusammenhangseinsicht bezüglich der eigenen Daseins- und Lebensbewältigung in der gegebenen interpersonalen Konstellation.

Die 4. Instanz der Entwicklungsfigur meint nun die Rückmeldung der *externen Praxis* in das Projekt, womit hier dann auch die für den Wissenschaftsprozess notwendige praktische Rückkoppelung erfolgen kann.

Dabei ist wichtig, zu beachten, daß bezüglich der Darstellung der veränderten Praxis mit derselben Sorgfalt in der Diskussion vorzugehen ist wie bei der ursprünglichen Problemstellung, *da ja auch hier der Betroffene eigenen Mystifikationen seiner (ggf. nur scheinbar) veränderten Praxis zum Opfer fallen oder Erfolgsmeldungen sich erschleichen wollen kann.* (So könnte ja die Aussage, daß man jetzt das dauernde Nörgeln gar nicht mehr so um die Ohren hat, darin begründet sein, daß man das Kind vier Stunden auf den Balkon sperrt.)

Zentral ist, daß die Theoriebestätigung, damit auch die *letztliche* Bestätigung, daß der Bezug auf die Kategorien richtig hergestellt wurde, *nur* über die *veränderte Praxis* der Betroffenen erfolgen kann. Ergibt sich eine solche Praxis nicht (wir nennen das »Stagnationsfigur«), *ist das Problem letzten Endes wissenschaftlich unentscheidbar*, die jeweiligen konkurrierenden Deutungen, Interpretationen, Hinterfragungen *müssen mehrdeutig bleiben*. Man kann zwar etwa für den Kategorialbezug vor dieser Bestätigung durch veränderte projektexterne Praxis liegende Ebenen der Bestätigung bestimmen, ebenso für die Theoriebildung; es bleibt aber dabei, daß diese Niveaus, die wir hier nicht mehr erläutern können, »schwächer« sind. Dies schließt eben ein, daß auch die Deutung von Tagebuchstellen wirkliche Verbindlichkeit nur im Zusammenhang mit Entwicklungsfiguren bekommen kann. Gleichzeitig aber können im Rahmen von Entwicklungsfiguren zunächst unthematisch erscheinende Tagebuchstellen plötzlich in neuem Licht erscheinen; der Umstand, *daß aus den Tagebüchern der Lebenszusammenhang der Betroffenen im maximal möglichen Ausmaß über mehrere Jahre hindurch aufscheint*, ermöglicht der Projektdiskussion, sinnvoll Aspekte einzubeziehen, die der Betroffene gar nicht bedenkt, die aber gegebenenfalls thematisch einschlägig sind.

Wir können auch das eben angedeutete *Konzept der Stagnationsfigur* hier nicht mehr ausführen. Die Notwendigkeit dieses Konzepts hat sich für uns daraus ergeben, daß eine Entwicklungsfigur in jeder Instanz ja auch *scheitern* kann. Die Stagnationsfigur hat nun die Funktion, quasi parallelisiert zu den Instanzen der Entwicklungsfigur, die Varianten des Scheiterns zu systematisieren, um so einerseits die »Fehlersuche« zu erleichtern, andererseits einen Ansatz dazu zu gewinnen, bei Wegfall des

härtesten Prüfkriteriums »umstrukturierte Praxis und Lösung des Problems bei entsprechender Entlastung der subjektiven Befindlichkeit« — als solche ausweisbare — Grade der *Annäherung* an die Reduktion der Beliebigkeit der Deutung der problematischen Konstellation zu taxonomieren und dabei im übrigen auch die Fehlersuche nicht nur auf die Theorieprüfung zu beschränken, sondern systematisch auch auf die Theoriegenerierung auszudehnen. Dabei stellen sich Fragen wie: ist der Kategorialbezug richtig oder falsch? Ist bei richtigem Kategorialbezug die Theorie gegenüber der Situation des Betroffenen abstrakt? Haben sich zwischenzeitlich die Rahmenbedingungen in einer neu zu berücksichtigenden Weise modifiziert? etc.

Ebenfalls nicht näher beleuchten können wir zwei weitere in der Erprobung befindliche methodische Regulative, die dem Umstand Rechnung tragen sollen, daß es bei der *Datengewinnung* keine Restriktionen gibt: Die jeweils untergliederten Konzepte der *Datenfunktion* und der *Beobachtungsmodalität* dienen uns dazu, aus dem Datenpool den Stellenwert und die »Beobachtungshärte« einzelner Daten oder Datenblöcke in der Realisierung einer Entwicklungsfigur bestimmbar zu machen. Wie gesagt, würde es den Rahmen dieser Vorstellung sprengen, die einzelmethodischen Konzepte der Stagnationsfigur, der Datenfunktion und der Beobachtungsmodalität genauer darzustellen, da es hier nur darum gehen konnte, die Grundzüge der methodischen Konkretisierung des historischen Paradigmas der Kritischen Psychologie auf die wissenschaftliche Erfassung der Individualgeschichte nachzuvollziehen.

Daß die Möglichkeiten der *projektexternen Praxis mit der Projektpraxis* — im wesentlichen Plenumsdiskussion — *vermittelt* sind, geht schon aus den am Anfang dargestellten Bestimmungen hervor, die wir unter dem Aspekt der Qualifikation der Beteiligten zu Mitforschern erörterten. *Fundamental ist aber auch hier die Einheit von Erkennen und Verändern.* Die Bedeutung der Projektpraxis besteht darin, daß sie wesentlicher Bestandteil der Offenbarung der Widersprüche ist, die in der projektexternen Praxis zu bewältigen und aktualempirisch im Projekt auf den Begriff zu bringen sind. *Die Vermittlung beider Praxisebenen ist die Ermöglichung praktischer Problembewältigung und subjektwissenschaftlicher Erfassbarkeit.* Indem die Projektpraxis die aktualempirisch-subjektwissenschaftlichen Probleme artikuliert, trägt sie gleichzeitig zur Lösung der projektexternen Probleme bei. Die externen Probleme werden leichter begreifbar, wenn in ihrer Fassung ein gewisses theoretisches und methodisches Niveau erreicht wird; andererseits kann dies nur realisiert werden, wenn die Probleme — aus der Projekterfahrung heraus — immer besser artikuliert werden können. Schließlich ist, in dieser Wechselwirkung, die projektexterne Praxis Wahrheitskriterium, das genau zu erfassen wieder jenes Niveaus der Projektpraxis bedarf, das oben angedeutet wurde.

Die sogenannte *Projektpraxis* markiert dabei den Unterschied zwischen *subjektwissenschaftlicher Aktualempirie* und *Selbstklärung mit Hilfe der kritisch-psychologischen Kategorien*. Einfach gesagt, besteht der Unterschied darin, daß letzteres, die Selbstklärung, bloß eine »für mich« ist, die Aktualempirie aber darauf hinausläuft, daß *diese Klärung für mich als fundamentales Movens* wissenschaftlicher Erfäßbarkeit *intersubjektiv verständlich werden und darüber* im Forschungsprozeß in den verallgemeinerbaren Zügen erfäßbar werden muß. Das heißt, die geschilderten Schritte in den vier Instanzen zur Problembewältigung — praktisch und »kognitiv« — dienen, über die Projektpraxis vermittelt, dazu, entscheidbar zu machen, welche Möglichkeiten zur Verfügungserweiterung der Betroffene in seinem speziellen Fall hatte. Herstellung des Kategorialbezugs und einzelfallbezogene Theorienbildung, wie geschildert, sollen darauf hinauslaufen, die Isoliertheit des Einzelfalls so zu überwinden, daß darin die *typischen Möglichkeiten*, die dieser Einzelfall enthält, offenbar werden, so daß andere, die in einer vergleichbaren Situation stecken, für sich daraus lernen können, wobei sie dann, unter Verrechnung ihrer demgegenüber spezifischen Realisierungsbedingungen, diesen, wie Klaus Holzkamp das in der »Grundlegung ...« formuliert hat, *Möglichkeitstyp der Entwicklung anreichern*. Diese Art von *Möglichkeitsverallgemeinerung* setzt, wie wohl deutlich geworden ist, nicht etwa *nach* dem Prozeß der Problembewältigung an, sondern sie gehört in allen Phasen dazu, ist ihr integraler Bestandteil.

Wir wollen die Darlegungen hier abschließen, in gewisser Weise abbrechen, weil wir hier in der Einleitung viele Aspekte unserer Arbeit nicht darstellen konnten. Aber dazu ist ja auch die Diskussion da. Die Einleitung sollte die Möglichkeit geben, daß man eine Basis hat, sinnvoll miteinander diskutieren zu können. Wir hoffen, daß es einigermaßen gelungen ist, *diese Basis für uns selber weiterbringende Fragen und Problematisierungen zu schaffen*. Denn wir selber stehen ja nicht über den Dingen, sondern wir stecken mitten drin. Bevor wir aber mittendrin in der Diskussion stecken, sollten wir vielleicht eine kurze Pause machen.

Literaturverzeichnis

- Baltes, P.B., 1979: Entwicklungspsychologie unter dem Aspekt der gesamten Lebensspanne: Einige Bemerkungen zur Geschichte und Theorie, in: Montada, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart, 42-60
- Bronfenbrenner, U., 1976: Ökologische Sozialisationsforschung, Stuttgart
- Holzkamp, K., 1983: Grundlegung der Psychologie, Frankfurt/M.
- Hopf, C., 1982: Norm und Interpretation. Einige methodische und theoretische Probleme der Erhebung und Analyse subjektiver Interpretationen in qualitativen Untersuchungen, Zeitschrift für Soziologie, 11, 307-329
- Markard, M., 1984: Einstellung — Kritik eines sozialpsychologischen Grundkonzepts, Frankfurt/M.
- Montada, L., 1982: Themen, Traditionen, Trends, in: Oerter, R., und L. Montada (Hrsg.): Entwicklungspsychologie, München, 3-88
- Rauh, H., 1979: Zusammenhangsmuster in der frühkindlichen Entwicklung, in: Montada, L. (Hrsg.): Brennpunkte der Entwicklungspsychologie, Stuttgart, 119-143