

Mit Kindergartenkindern Medientechnologien ergründen: Alltägliche Lebensführung und subjektwissenschaftliche Technikforschung

NIKLAS A. CHIMIRRI

Zusammenfassung

Der alltäglichen Nutzung von Medientechnologien liegen komplexe Interaktionsprozesse zugrunde. Eine Erforschung des Kind-Technik-Verhältnisses benötigt daher Konzepte, die der intersubjektiven und materiellen Beziehunghaftigkeit menschlichen Alltags gerecht werden. Das zuletzt verstärkt von der Kinderforschung aufgegriffene Konzept der alltäglichen Lebensführung unterstreicht die Zweiseitigkeit des Mensch-Welt-Verhältnisses, die sozio-materielle Vermitteltheit alltäglichen Lebens sowie die Gerichtetheit menschlicher Handlungen. Potenziell ermöglicht es dadurch eine Überwindung naheliegender einseitiger Erklärungen für die Kind-Technik-Interaktion. Der Beitrag bezieht in einem Kindergarten erhobenes Datenmaterial ein, um das Konzept der alltäglichen Lebensführung für eine subjektwissenschaftliche Technikforschung mit Kindern fruchtbar zu machen. Die hier vorgeschlagene Erweiterung betont die Relevanz einer präzisen Analyse materieller Anordnungen in den spezifischen Praxiszusammenhängen sowie die kollektive Gestaltung dieser Zusammenhänge durch Erziehende, akademisch Forschende *und Kinder*.

Schlüsselwörter: *alltägliche Lebensführung, subjektwissenschaftliche Medienforschung, Kind-Technik-Interaktion, transkontextuelle Kinderforschung, Partizipation von Kindern an gesellschaftlicher Praxis, materielle und intersubjektive Vermitteltheit kindlichen Handelns*

Summary

Complex interaction processes lie at the heart of everyday media technology usage. An investigation of the child-technology relationship thus necessitates concepts that are able to embrace both the intersubjective and the material relatedness of human everyday life. Recently, child research has increasingly discussed the conduct of everyday life concept, which emphasizes the two-sidedness of the human-world relationship, the socio-material mediatedness of everyday life as well as the directedness of human action. Consequently the concept has the potential to overcome taken-for-granted, one-sided explanations for the child-technology interaction. The article includes data material collected in a kindergarten in order to make the conduct of everyday life concept fruitful for psychologically investigating technology together with children. It underlines the importance of a precise analysis of material arrangements in specific practice relations as well as the fact that parents, pedagogues, researchers *and children* all actively contribute to these relations.

Keywords: *conduct of everyday life, subject-scientific media research, child-technology interaction, transcontextual child research, children's participation in social practice, material and intersubjective mediatedness of children's actions*

Wie kann eine technikinteressierte Psychologie den von Medientechnologien durchdrungenen Alltag von Kindern präziser konzeptualisieren? Eines ist sicher: Medientechnologien werden Teil einer zunehmenden Anzahl von Alltagsarrangements. So wird die voranschreitende *Mediatisierung des Alltags* in der soziologischen Medienforschung – neben der Individualisierung, der Kommerzialisierung und der Globalisierung – bereits als vierter großer Metaprozess unserer Zeit bezeichnet (Krotz 2009). Die Allgegenwart elektronischer Medientechnologien wird gesellschaftlich wenig hinterfragt und in der Tendenz mit offenen Armen empfangen (vgl. Winner 2005). Jedoch wird sie im Alltagshandeln auch problematisiert: Insbesondere Eltern stoßen auf widersprüchliche gesellschaftliche Anforderungen, wenn sie wohlbegründete Entscheidungen hinsichtlich des „angemessenen Umgangs“ ihrer Kinder mit Medientechnologien treffen möchten. Diese Anforderungen erscheinen in Gesprächen mit Freunden, Bekannten, der Familie oder auch anderen Erziehenden, oftmals auch in Medienformaten selber:

Ratgeber im Internet, im Fernsehen oder in Buchform empfehlen ganz Unterschiedliches zu diesem Thema. Und auch die eigentlichen „Profis“ oder „Experten“, die Lehrenden, professionell Erziehenden etc., scheinen uneins, wenn es um den „angemessenen Umgang“ mit Medien im Alltag von Kindern geht. Woher rührt diese Uneinigkeit? Warum gibt es keine eindeutigen Erklärungen, Argumente und Empfehlungen dafür, wie der (familiäre) Alltag mit elektronischen Medientechnologien „angemessen“ oder eher sinnvoll gestaltet werden könnte?

Ein wesentlicher Grund dafür dürfte darin liegen, dass der gelebte Alltag mit Medientechnologien – in all seiner Heterogenität, Verstrickt- und Verwobenheit, seiner Komplexität und Kompliziertheit, und nicht zuletzt in seiner Widersprüchlichkeit – keine eindeutigen Erklärungen zulässt. Der „angemessene Umgang“ ist abhängig von den konkreten Lebensumständen und -möglichkeiten, in und mit denen der jeweilige Mensch lebt – er ist ebenso komplex wie der Alltag selbst. Der vorliegende Beitrag zeigt, dass dies für Erwachsene sowie für Kinder gleichermaßen konstatiert werden kann. Allerdings soll diese Partikularität des jeweiligen Alltagslebens nicht bedeuten, dass keine verallgemeinerbaren Aussagen über das Mensch-Technik-Verhältnis getroffen werden können (vgl. Dreier 2007). Immerhin wird die Welt mit ihren gesellschaftlich spezifischen Bedingungen und Anforderungen gemeinsam bewohnt und geteilt. Es gilt somit, danach zu fahnden, inwieweit Gemeinsamkeiten in den Handlungsmöglichkeiten und Handlungsbehinderungen im Umgang mit Medientechnologien bestehen, und die Erkenntnisse daraus für die gelebte Alltagspraxis fruchtbar zu machen. In der psychologischen Forschung spielte jedoch bislang der gelebte „Alltag“ von Menschen sowie die Frage, wie Menschen ihr alltägliches Leben (gemeinsam) gestalten (können), nur eine marginale Rolle (Holzkamp 1995b). Ähnlich ist in der psychologischen *Medienforschung* oder *Medienpsychologie* der gelebte Alltag mit elektronischen Medientechnologien ein „blinder Fleck“ geblieben. Und dementsprechend abstrahieren medienpsychologische Konzeptualisierungen des Kind-Technik-Verhältnisses von der Komplexität des Alltagslebens mit Medien und legen stattdessen vergleichsweise einseitige Erklärungen nahe: Entweder Medientechnologien verändern unumkehrbar den kindlichen Alltag, oder aber Kinder verändern und nutzen in ihrem Alltag Medientechnologien je nach Bedarf und Bedürfnis.

Als Alternative schlägt der Beitrag die Einführung des subjektwissenschaftlichen Konzepts der *alltäglichen Lebensführung* (Holzkamp 1995b, 1996) in die

psychologische Technik- bzw. Medienforschung mit Kindern vor. Er knüpft an zwei Artikel an, die erst kürzlich die Relevanz des Lebensführungsbegriffs für die Kinderforschung diskutiert haben (Højholt/Kousholt 2009; Dreier 2009a). Der Begriff der alltäglichen Lebensführung impliziert, dass das Mensch-Welt-Verhältnis als wechselseitig und zugleich als materiell und intersubjektiv vermittelt begriffen werden muss. Ich entwickle die Argumentation auf Grundlage empirischen Materials, welches ich in einem Berliner Kindergarten erhob: Teilnehmende Beobachtungen und (situierte) Interviews wurden in Protokollen inklusive Gesprächsnotizen, Video- sowie Audioaufnahmen festgehalten. Der Fokus lag dabei auf der Frage, wie drei- bis sechsjährige Kinder Medieninhalte und -geräte im Kindergartenalltag nutzen und welche Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen sich daraus für ihr Mitwirken an der gemeinsam geteilten Kindergartenpraxis ergeben. Das weitergehende Ziel ist die Entwicklung eines konzeptuellen Instrumentariums, welches in der Lage ist, den Alltag von Kindern mit Medientechnologien ebenso wie den von Erwachsenen präziser zu fassen und ein Stück weit begreifbarer zu machen. Im Mittelpunkt des Beitrags stehen somit Fragen, die sich aus dem bisherigen Forschungsprozess ergeben haben, wie etwa: Wie kann das menschliche Alltagshandeln mit und durch Technologien wechsel- bzw. zweiseitig konzeptualisiert werden? Wie kann das alltägliche Leben junger und sehr junger Menschen („Kinder“) in konkreten gesellschaftlichen Praxiszusammenhängen konzeptualisiert werden? Muss es anders konzeptualisiert werden als das alltägliche Leben älterer Menschen („Erwachsener“)? Wie kann die Mitgestaltung der untersuchten Praxiszusammenhänge durch Forschende und somit das spezifische Forscher-Mitforscher-Verhältnis konzeptualisiert werden? Und welche politischen Implikationen bringt eine Untersuchung anhand des Konzepts der alltäglichen Lebensführung von „Kindern“ mit sich? Im Folgenden untersuche ich unter Berücksichtigung dieser Fragen subjektwissenschaftliche Befunde, die eine epistemologische und ontologische Reformulierung des Mensch-Welt- sowie in der Konsequenz auch des Kind-Technik-Verhältnisses ermöglichen.

Die Zweiseitigkeit des Kind-Technik-Verhältnisses

Die Notwendigkeit, das Verhältnis zwischen Kindern und Medientechnologien *zweiseitig* bzw. dialektisch zu konzeptualisieren, möchte ich exemplarisch anhand einer Phänomenbeschreibung diskutieren. Die Beschreibung fasst mehrere ein-

zelne (raum-zeitlich spezifische) Situationen zusammen, an denen ich als Forscherin anhand der Durchführung teilnehmender Beobachtungen, handlungsbezogener situierter Gespräche sowie Interviews mitgewirkt habe. Sie verweist darauf, dass das einzelne, partikuläre Phänomen nicht ohne das Allgemeine gedacht werden kann: Das Partikuläre und das Allgemeine stehen in einer wechselseitigen Beziehung zueinander (Dreier 2007). In diesem konkreten Beispiel liegt der Fokus auf einem sechsjährigen Kind, welches während meines Aufenthalts kurz vor dem Schuleintritt stand.

Mehrmals konnte ich beobachten, wie Peter (Pseudonym) im Spiel mit anderen Kindern gerne als „Sonic“ verstanden und bezeichnet werden wollte. Zunächst war ich unsicher, ob es sich um jenen Videospiele-Hauptcharakter handelte, der bereits in meiner eigenen Jugend als Maskottchen des Herstellers Sega berühmt geworden war, insbesondere da Peter beim ersten Mal „Sonic“ (auch auf Nachfrage meinerseits) als Hund bezeichnet hatte, während ich mich erinnern konnte, dass der Charakter im Englischen „Sonic the Hedgehog“ hieß und somit einen (stark stilisierten, blauen) Igel repräsentieren sollte. Erst im Rahmen einer weiteren Situation, in der Peter „Sonic den Hund“ spielen wollte und ein anderes Kind ihm mitteilte, dass es sich doch dabei um einen Igel und nicht um einen Hund handeln würde, er trotz seiner Auffassung mit beiden Händen eine Art Kamm auf dem Rücken formte und sich wie der Charakter „Sonic“ tief gebückt voranbewegte, wurde ich neugierig und recherchierte im Internet. Tatsächlich war „Sonic the Hedgehog“ seit 1991 wiederholt der Hauptcharakter einer Vielzahl von Nachfolgespielen, Neuauflagen und Adaptionen. Auch für die tragbare Spielkonsole Nintendo DS wurden mehrere Spiele veröffentlicht, und Peter besaß einen ebensolchen Nintendo DS mit einem „Sonic“-Spiel. Darüber hinaus lief im Privatfernsehen die Anime-Zeichentrickserie „Sonic X“, die Peter ebenso wie das zugehörige Sammelkartenspiel kannte.

Ich fragte Peter, weswegen er gerne „Sonic“ sei. In mindestens zwei Situationen antwortete er, er wolle gern „Sonic“ sein, da dieser immer seinen Freunden helfe, und er wolle ebenfalls seinen Freunden im Kindergarten helfen. Anstatt jedoch diese „Hilfe“ und somit Peter als „Helfer“ anzunehmen, bezogen die Kinder Peter in den beobachteten Situationen nicht aktiv in die gemeinsame Handlung ein. Einmal wurde er zwar als „Hund“ im

„Rollenspiel“ akzeptiert, jedoch nicht in seiner Rolle als „Sonic der Helfer“. Sein Insistieren auf die für ihn anscheinend unbestreitbare Tatsache, dass „Sonic“ ein Hund sei, führte in einer anderen beobachteten Spielsituation zu Unverständnis und einem Ausschluss aus dem Spiel. Peters Begeisterung für „Sonic den Hund“ sowie einige andere Charaktere aus Videospiel- und Zeichentrickserien wurde offenbar nicht von den anderen Kindern im Kindergarten geteilt (auch von seinem zwei Jahre jüngeren Bruder nicht). Unter anderem trug dies wohl dazu bei, dass Peter in meinen Aufzeichnungen von keinem anderen Kind direkt als „Freund“ bezeichnet wurde und verhältnismäßig selten am Spiel der anderen teilnahm. Auch die professionell Erziehenden im Kindergarten hatten ihre Mühe, Peters Interessen und Handlungen zu verstehen. Wiederholt auftretende „Wutausbrüche“ hatten dazu geführt, dass Peter bereits seit ca. einem Jahr einen Integrationsstatus (Behinderung im emotional-sozialen Bereich) besaß. Trotz erhöhter Betreuungszeiten tauchten wiederholt manifeste Konflikte zwischen Peter und anderen Kindern sowie Peter und den Erziehenden auf. Bei Peters Mutter stießen diese Konflikte auf Unverständnis; für sie war Peter einfach sensibler als andere Kinder. Als ich bei der Mutter, Peter und seinem Bruder zuhause war, brach jedoch ein mehrere Minuten andauernder Streit aus, da Peters Bruder das Ladekabel für seinen eigenen Nintendo DS verwendete, Peter es aber zum Aufladen seines DS benötigte. Als Peter seinen Bruder deswegen schlug, nahm ihm die Mutter den DS weg und sprach ein einwöchiges Spielverbot aus. Daraufhin schrie und tobte Peter solange, bis die Mutter ihm den DS zurückgab, um das Gespräch mit mir fortführen zu können.

Dieses Beispiel deutet auf die Komplexität und Kompliziertheit sowie die Perspektivität der von mir aufgezeichneten Phänomene hin. Peters Alltagshandlungen im Kindergarten und deren Zusammenhänge mit einem Videospielcharakter gewinnen erst dadurch an Aussagekraft, dass sie mehrere Perspektiven auf ebendieses Handeln berücksichtigen. Entsprechend würde eine noch komprimiertere Phänomenbeschreibung zur bewussten Tilgung von für den Alltag von Peter relevanten, unterschiedlichen Perspektiven auf den Zusammenhang führen. Seine alltägliche Lebensführung hängt insofern mit dem Alltagsleben der anderen zusammen, als dass sie auf diese anderen Menschen gerichtet ist. Und die Perspektiven der anderen sind insofern zentral für seine Lebensführung, als dass sie be-

deutliche Bedingungen für sein Handeln darstellen. So setzt etwa sein Bedürfnis danach, den anderen Kindern zu helfen, voraus, dass die anderen Hilfe suchen oder benötigen. Und für seine Teilnahme an der gemeinsamen Aktivität muss er sich zu der Aussage des potenziellen Spielpartners ins Verhältnis setzen, „Sonic“ sei ein Igel und kein Hund. Was hierdurch zum Ausdruck gebracht werden soll, ist die Tatsache, dass die Perspektiven der Anderen in der Forschung nicht ignoriert werden dürfen, da sie Teil des Allgemeinen sind, mit und durch das Peter handeln möchte. Somit ist Peters Perspektive auf sein Handeln und damit sein Handeln selbst vermittelt durch die Perspektiven jener Menschen, die (zumindest raum-zeitlich) an einem Großteil seines Alltags teilhaben: die Perspektiven der Kinder, mit denen er „spielen“ möchte, die Perspektiven der professionell Erziehenden sowie jene der Mutter (hier allesamt vermittelt durch die Perspektive des Forschenden). Jede dieser Perspektiven, die zudem über verschiedene Situationen in unterschiedlichen konkreten Kontexten hinweg zum Tragen kommen, trägt dazu bei, ein etwas differenzierteres Bild des Zusammenhangs rekonstruieren und dadurch im gemeinsam wiedergegebenen Konkreten das Verallgemeinerbare suchen zu können. Ein solches Verständnis von Forschung setzt ein dialektisches, ergo *zweiseitiges Verständnis des Mensch-Welt-Verhältnisses* voraus, welches die Komplexität und Kompliziertheit und damit einhergehend die Welthaftigkeit individueller Handlungen umfasst.

Auf Grundlage der diskursbestimmenden Ansätze in der psychologischen Medienforschung wäre es hingegen *naheliegend* anzunehmen, das Verhältnis zwischen Peter und seiner Nutzung von Medientechnologien sei *einseitig* zu erklären. Im Rahmen der sogenannten *media effects research* (Medienwirkungsforschung) würde das Verhältnis beispielsweise derart einseitig kausal konstruiert werden, dass ein (technologievermittelter) Reiz x eine Reaktion y (hier meist eine Veränderung im Kind) auslöst. Diese Reiz-Reaktions-Zusammenhänge werden dann auf ihre Wahrscheinlichkeit hin überprüft und bei einer gegebenen „Überwahrscheinlichkeit“ generalisiert. Jedoch abstrahieren solche experimentalwissenschaftlichen Arrangements oder Anordnungen vom gelebten Alltag; sie isolieren ein bestimmtes Phänomen von den konkreten Gegebenheiten, in denen es gemeinhin im Alltag auftritt. Die Ergebnisse und daraus abgeleitete Interpretationen besitzen demnach *keinerlei ökologische Validität* (Giles 2010), sie verblei-

ben *unmittelbarkeitsverhaftet* (Holzkamp 1983; Dreier 2007, 2009b) und *weltlos* (Holzkamp 1996).

Allerdings wird die Einseitigkeit auch andersherum gedacht: So nehmen einige (medienspsychologische) Ansätze an, das Kind könne je nach eigenem Gutdünken und Willen über seine Nutzung von Medientechnologien frei entscheiden und es somit unproblematisch für die Bewältigung von Lebensaufgaben nutzen – etwa als „Entwicklungselbsthilfeeinstrument“ (Renner 2008, S. 89). Dies trifft unter anderem auf Befunde aus der (*active*) *audience research* zu (vgl. Buckingham 2007). Dabei wird nicht bedacht, dass mehrere „Vermittlungsebenen zwischen sozialstrukturellen Merkmalen und lebensweltlichen Bedeutungsanordnungen/Handlungsmöglichkeiten“ (Holzkamp 1995, S. 841) existieren, welche die Entscheidung des Kindes beeinflussen bzw. auch objektiv bestimmen. Gründe für die Formulierung einseitiger Erklärungen, welche die subjektive Bestimmbarkeit des Kind-Technik-Verhältnisses allumfassend erscheinen lassen, mögen in verkürzten Konzeptualisierungen von Subjektivität zu finden sein, wobei dies im vorliegenden Rahmen nicht näher diskutiert werden kann. Wichtig ist hier zunächst festzuhalten, dass dieses Verhältnis in gängigen Erklärungen eben nicht zweiseitig bzw. dialektisch gefasst wird.

Peters konkrete Dilemmata jedoch verweisen eben auf die Notwendigkeit, dieses Verhältnis zweiseitig zu denken. Trotz seiner Hilfsbereitschaft stößt er in seinen alltäglichen Handlungen auf Unverständnis. Er scheint oft nicht zu wissen, wie er seine Befindlichkeiten, Interessen, Handlungsprämissen und -gründe anderen gegenüber mitteilen soll, obwohl er über ein verhältnismäßig breites Vokabular verfügt. Somit büßt er augenscheinlich seine Anschlussfähigkeit und in der Konsequenz seine Teilnahme an den gemeinsamen Handlungen im Kindergarten zunehmend ein, wobei diese Feststellung *vermittelt* ist über seinen ausgesprochenen Wunsch, an ebendiesen Handlungen teilzunehmen, sowie über seine Begeisterung für einen fiktiven Charakter, der eben in der Lage ist, seinen Freunden immer wieder aufs Neue zu helfen, sie (vor was auch immer) zu beschützen und zu retten, und ebenso vermittelt über die Handlungen der professionell Erziehenden, die ebenfalls helfen wollen, aber nicht mehr wissen wie, sowie über jene Handlungen einer Mutter, die den Familienalltag (mit)koordinieren muss – all dies (und wahrscheinlich noch viel mehr) wird möglicherweise ausgeblendet. Wo also gemeinhin impliziert wird, das Verhältnis zwischen einem Kind und Medientechno-

nologien sei – jeweils einseitig – entweder allein durch das (kindliche) Subjekt bestimmbar oder aber durch die das Subjekt umgebenden Objekte bestimmt, kann auf Grundlage eines zweiten, umfassenderen Blicks in den Alltag wohl allgemeingültig konstatiert werden, dass das Verhältnis vielmehr zweiseitig, ergo zwischen subjektiver Bestimmung und objektiver Bestimmtheit, liegen muss.

Praxis, Transkontextualität und die Lebensführung von Kindern

Die subjektwissenschaftliche Kritische Psychologie (insbesondere Holzkamp 1983, 1993; vgl. auch Markard 2009) sieht gerade in der Überwindung der Unmittelbarkeitsverhaftetheit bzw. der Überschreitung des Naheliegenden die wesentliche Aufgabe psychologischer Forschung. Entsprechend versteht sie den Mensch-Welt-Zusammenhang im dialektischen Verhältnis von subjektiver Bestimmung und objektiver Bestimmtheit: Potenziell kann ein Mensch immer so oder auch anders handeln; die Auswahl überhaupt vorhandener Handlungsmöglichkeiten hängt jedoch von den jeweils konkreten Umständen (der *Position* und *Lebenslage*) ab, in denen und aus denen heraus der Mensch seine Erfahrungen macht. Plakativ illustriert: Ein Mensch kann nicht einfach seine Flügel ausfahren und davonfliegen; ebenso kann kein Geringverdiener so einfach einen Privatjet anfordern. Der Mensch ist von seinen Verhältnissen eben auch abhängig – ein Umstand, der gerade in Hinblick auf vergleichsweise weniger erfahrene Menschen (also „Kinder“) besonders deutlich wird (Held 2010).

Die gesamtgesellschaftlichen Bedingungen, zu denen sich der Mensch ins Verhältnis setzen muss, werden insbesondere in weiten Teilen der dänischen Weiterentwicklungen der Kritischen Psychologie dabei nicht als abstrakte Strukturen begriffen: Im Alltag treten sie als *mannigfaltige*, „gelebte“ *Praxiszusammenhänge* in Erscheinung. So bewegen sich Individuen in ihrem jeweiligen Alltag durch unterschiedliche Kontexte und damit verbundene Anordnungen oder Arrangements, und sie stimmen (miteinander) ihre Handlungen innerhalb und zwischen diesen Kontexten über den Tag hinweg (aufeinander) ab. Sie nehmen aktiv an den Arrangements in den jeweiligen Kontexten teil. In einer Kritik an einem abstrakten, vom Handeln der beteiligten Subjekte losgelösten Strukturbegriff schreibt beispielsweise Ole Dreier (2006):

„Subjekte sind als Teilnehmer in Praxisstrukturen zu begreifen, an denen sie kritisch/unkritisch, gemeinsam/vereinzelt teilhaben. Sie sind immer körperlich in einem besonderen Kontext situiert und nehmen darin auf [*sic*] einer besonderen Position teil. Ihr Tun ist als partikuläre Teilnahme in einem überindividuellen Kontext zu sehen, in welchem sie in bestimmten Beziehungen zu anderen Teilnehmern stehen. Individualität ist so als Partikularität und Partialität individueller Teilnahme an umfassenderen Praxen begreifbar. [...] Aber Subjekte bewegen sich über den vorhandenen Kontext hinaus in andere Kontexte hinein, an denen sie auch teilnehmen. Sie entfalten ihr Leben dadurch, dass sie regelmäßig oder gelegentlich in mehreren verschiedenen Kontexten teilnehmen“ (S. 80).

Das hier beschriebene Mensch-Welt-Verständnis konkretisiert die Dialektik des Verhältnisses, indem es Handeln in der Welt als besondere Teilnahme in spezifischen Kontexten fasst. Zugleich verweist es auf die *Transkontextualität der Teilnahme an gelebten Praxisstrukturen*, da das Leben über mehrere verschiedene Kontexte gelebt wird. Bezogen auf Peter wird dies augenscheinlich, wenn der Blick auf sein konkretes Dilemma im Kindergarten geworfen wird: Das Dilemma ist auch vermittelt über jenen Abschnitt seines Alltagslebens, den er daheim führt. Er kennt „Sonic“ eben von zuhause und versucht, den Charakter in das „Spiel“ im Kindergarten einzuführen. Seine Mutter erzählte mir später, dass „Sonic“ im Alltag daheim wiederum keine nennenswerte Rolle einnimmt bzw. kaum Erwähnung findet. Demnach werden Bedeutungen zum einen von einem Kontext in den anderen überführt, und zum anderen kann sich ihre Qualität bei dieser Überführung verändern – die Bedeutungen verändern sich im Verhältnis zu den sich fortwährend verändernden, dynamischen Besonderheiten des jeweiligen Kontexts als Bedingungskonstituent.

In einem späteren Beitrag legt Dreier (2009a) eigens dar, welche Implikationen ein solch dialektisches, transkontextuelles Verständnis aus seiner Sicht für eine Untersuchung des Alltags von Kindern mit sich bringt. Er kritisiert darin, dass die Entwicklungspsychologie es bislang unterlassen hat zu untersuchen, wie sich eine *persönliche Lebensführung* bei Kindern herausbildet: „[S]o far these developmental psychologists have not picked up the notion of a conduct of everyday life as something which children need to develop in order to come to terms with

living their lives in such complex arrangements of social practice” (S. 177). Er führt aus, wie sich bei Kindern persönliche Präferenzen entwickeln und sich verändern und wie dieser Prozess im Verhältnis zu jenen Anforderungen stattfindet, welche mit einer aktiven Teilnahme an den konkreten sozialen und materiellen Arrangements einhergehen. Wesentlich für diesen Prozess ist das Erforschen der Lebensführungen jener erwachsenen Menschen, von denen die Kinder selbst abhängig sind, um sich zunehmend Handlungsmöglichkeiten in einer zunehmenden Zahl von Kontexten zu erschließen. Bis zum Erwachsenenalter sind Kinder somit damit beschäftigt, eine persönliche Lebensführung zu entwickeln: „During the course of their childhood, children must develop a conduct of their everyday lives in order to come to live as full adult participants in complex arrangements of social practice” (ebd.). Bis dahin ist der Alltag eines Kindes grundsätzlich unsatter und exploratorischer als jener eines Erwachsenen (ebd., S. 182).

Auch die Arbeiten Charlotte Højholts und Dorte Kousholts rekurrieren auf das von Dreier hier und an anderen Stellen (etwa Dreier 2008, 2009b) dargelegte Verständnis vom Subjekt als Teilnehmende_r in konkreten Kontexten und den dort (re-)produzierten Praxiszusammenhängen. Einen Schwerpunkt ihrer Forschung bilden die Übergänge der Kinder sowie der Eltern und professionell Erziehenden von einem Kontext in den anderen und wie diese Übergänge in der individualisierenden pädagogischen Praxis zumeist ignoriert werden (etwa Højholt 2006, 2008, 2011, 2012; Kousholt 2011). Kousholt, die sich insbesondere mit der Bedeutung multipler Kontexte für die Koordinierung des Alltags in der Familie beschäftigt, bezeichnet dementsprechend diese sowie verwandte (meist an die kulturhistorischen Theorien Wygotskys und Leontjevs angelehnte) skandinavische und australische Forschungsstränge als *kontextuelle Entwicklungspsychologie*: „Recent contextual developmental psychology has contributed to exploring children’s lives across different contexts in northern European societies [...] and Australia [...]. This research has informed theory with insights about the interaction between child and context while emphasizing children’s perspectives“ (Kousholt 2011, S. 100).

Die von Kousholt betonten *Kinderperspektiven* (vgl. auch Hedegaard/Aronson/Højholt/Skjær Ulvik 2012, Højholt 2012), die als wesentliches Konzept auf Möglichkeiten der Erkenntnisgenerierung mithilfe von Kindern in den jeweiligen Praxiszusammenhängen verweisen, deuten auf ein gemeinsames Forschungsziel

der kontextuellen Entwicklungspsychologinn_en: Die Überwindung eines Verständnisses von „Kindheitsforschung“, welches Kinder zu bloßen Objekten erwachsener Handlungen deklariert. Vielmehr soll untersucht werden, welche Bedeutungen die Praxiszusammenhänge und das *soziale Zusammenspiel* (social interplay, vgl. Kousholt 2011; Højholt 2011, 2012; Højholt/Kousholt 2009) in ebendiesen Zusammenhängen für die Kinder selbst haben, welche Möglichkeiten im jeweils spezifischen Kontext sie wahrnehmen und in Handlungen umsetzen, um aktiv an diesen teilzuhaben und diese möglichst auch mitzugestalten. Ähnlich sieht Josef Held (2010) von der „Tübinger Forschungsgruppe für Migration, Integration, Jugend, Verbände“ die Aufgabe zukünftiger Forschung mit Kindern darin, sie von einer „Kindheitsforschung“ zu einer „Kinderforschung“ zu entwickeln, eine Forschung, welche die Erfahrungen der Kinder in den Fokus rückt und somit als *kindzentrierte Forschung* (ebd.) verstanden werden kann. Entsprechend werden Studien, die in diesem Rahmen durchgeführt werden, methodologisch derart angelegt, dass die konkreten Probleme oder Dilemmata im Zentrum der Forschung stehen und diese *gemeinsam mit den Kindern* erkundet werden. Der Zugang ist meist ethnografisch inspiriert und folgt einem prozessualen und dialektischen Verständnis von Theoriegenerierung und Datenerhebung: Beide Vorgänge informieren sich gegenseitig und sind als untrennbar miteinander zusammenhängend zu betrachten.

Auf Grundlage ihrer selbst durchgeführten empirisch_theoretischen Untersuchungen skizzieren Højholt/Kousholt (2009) in einem Vortragsmanuskript ein eigenes Verständnis des Konzepts der alltäglichen (kindlichen) Lebensführung sowie daraus hervorgehende, forschungspraktische Konsequenzen. Die Autorinnen begreifen darin Familienleben als geteilte Praxis, in der verschiedene Lebensführungen ineinander verwoben und somit abhängig voneinander sind. Jedes Familienmitglied – inklusive des Kindes – nimmt an diesem geteilten Leben teil und gestaltet dieses aktiv (mit). Die Mitglieder sind daran beteiligt, das *Familienleben zu bewältigen* („make family life work“, ebd., S. 3). Somit betonen Højholt/Kousholt die intersubjektive Dimension, die der je eigenen, alltäglichen Lebensführung inne ist. Folglich bezeichnen sie die alltägliche Lebensführung auch als „fundamental collective process“ (ebd., S. 1). Methodologisch impliziert dies, dass die Standpunkte und Perspektiven der jeweiligen Familienmitglieder erkundet werden müssen, welche wiederum vermittelt sind über die strukturellen

Arrangements und die Lebensführungen anderer Individuen in unterschiedlichen alltäglichen Kontexten. Indem die mannigfaltigen, je eigenen Bedeutungen für die gemeinsam geteilten, konkreten Bedingungen, realisierte Handlungsmöglichkeiten sowie je eigene Handlungsgründe zueinander ins Verhältnis gesetzt werden, kann Forschung mehr über das Allgemeine (Lebensbedingungen) im Besonderen (verschiedene Lebensführungen) in Erfahrung bringen. Insbesondere konfliktreiche Situationen deuten auf die Heterogenität und Besonderheit von Bedeutungen und Gründen im sozialen Zusammenspiel, zugleich aber auch auf die Allgemeingültigkeit konkreter Dilemmata in geteilten sozialen Anordnungen. Von dieser Warte aus betrachtet beschäftigen sich Erwachsene *sowie* Kinder mit den polyvalenten Anforderungen, welche die Bedingungen stellen. Und „beide“ suchen nach Möglichkeiten, Abhängigkeiten zu überwinden.

Selbstverständigung als Voraussetzung: Alltägliche Lebensführung und das Mitwirken von Kindern am sozialen Zusammenspiel im Kindergarten

Eine Forschung, welche sowohl Erwachsene wie auch Kinder als Teilnehmende und Mitgestaltende am gemeinsam geteilten Alltagsleben versteht, setzt voraus, dass die Beteiligten als Mitforschende an ihrem eigenen Alltag konzeptualisiert werden: Nur dank der diversen, je eigenen *Erste-Person-Perspektiven* (Schraube 2012) auf ebendiesem Alltag, auf die Kontexte, in welchen dieser stattfindet, auf die wahrgenommenen Handlungsmöglichkeiten und daraus abgeleiteten Handlungsprämissen sowie insbesondere auf die jeweiligen Handlungsgründe können je eigene sowie gemeinsam geteilte Widersprüche entdeckt und Dilemmata überwunden werden. Ohne dass Højholt/Kousholt (2009) explizit darauf eingehen, impliziert eine solche Forschung auf Grundlage des Konzepts der alltäglichen Lebensführung einen *intersubjektiven Verständigungsrahmen* (Holzkamp 1995b, 1996). Da der Forschende ebenso wie jeder andere Mensch auch niemals den Standpunkt des je anderen übernehmen kann und ihn somit nie vollkommen verstehen wird, bedarf eine gemeinsame Veränderung, etwa um ein konkretes Dilemma zu überwinden, eines offenen, *sozial-symmetrischen* (Schraube 2012) Austauschs der Erste-Person-Perspektiven. Ebenso wie die alltägliche Lebensführung ist *Selbstverständigung*, also die auf das je eigene Leben bezogene Überschreitung des Naheliegenden, angewiesen auf gemeinsames Handeln. Selbstverständi-

gung könnte entsprechend gleichermaßen als *fundamental collective process* bezeichnet werden. Die (bekannten) Anderen sind somit (ebenso wie die Welt, von der sie sowie die_der Handelnde Teil sind) *immer konstitutiv* für das je eigene Handeln, da sie Teil der subjektiven Erfahrung, der je eigenen Bedeutungen für die Welt und somit fundamental nicht negierbar sind. Dies betrifft das Sich-ins-Verhältnis-Setzen-zu Vergangenheitem, Gegenwärtigem sowie potenziell Zukünftigem. Peter mag somit in der konkreten Situation des „Sonic“-Spielens auf seiner tragbaren Konsole nicht an die Anderen im Kindergarten denken. Jedoch sind sie bereits in der Spielsituation selbst Teil seiner erfahrenen Beziehungen und somit eventuell ebenso eines (nicht unbedingt explizierbaren) Grunds, weiter „Sonic“ zu spielen.

Ein Ansatz, der die verschiedenen Perspektiven auf die gemeinsam geteilte gesellschaftliche Praxis beleuchten möchte, konterkariert die Weltlosigkeit psychologischer Forschung, da er systematisch die Variabilität, Heterogenität, Komplexität und Kompliziertheit sozialer Zusammenhänge denkt. Und er konterkariert die übliche Hypostasierung der Teilnehmenden als Forschungsobjekte, welche per Definition aus dem intersubjektiven Verständigungsrahmen ausgegrenzt werden, indem „über deren Kopf hinweg“ geurteilt und ihnen dadurch der Status der Mitmenschlichkeit verweigert wird (Holzkamp 1995b). Gerade bei der Forschung mit jungen Kindern ist die Gefahr einer solchen Hypostasierung oder *Seinsbestimmung* (Holzkamp 1985) des Teilnehmenden als Erkenntnisobjekt besonders groß: Verbale Verständigung ist erschwert, so dass es naheliegt, bei Zweifeln am Gesagten Naheliegenderes als Erklärung heranzuziehen. In Bezug auf das Beispiel mit Peter wird die Alltäglichkeit solcher Seinsbestimmungen bei Untersuchung der Interviews mit den professionell Erziehenden sowie der Mutter noch deutlicher. Die professionell Erziehenden haben (in Absprache mit der Mutter) den Integrationsstatus „Behinderung im emotional-sozialen Bereich“ beantragt und von der zuständigen Stelle bewilligt bekommen. Dadurch wird von öffentlicher Seite eine wesentlich höhere Betreuungszeit finanziert, was zum Zeitpunkt der Beantragung scheinbar auch der Mutter sinnvoll erschien. Diese formalisierte Seinsbestimmung wird zwar beim Übergang in die Schule nur nach Absprache mit den Eltern offiziell weitergereicht. Zudem bemüht sich der untersuchte Kindergarten sichtlich darum, Kinder mit Integrationsstatus ebenso wie „andere Kinder“ in gemeinsame Handlungen einzubeziehen. Dennoch wurde

bei Gesprächen mit den Erziehenden deutlich, dass die Handlungen Peters insbesondere in Konfliktsituationen zumeist explizit im Lichte der Diagnose, Zuweisung oder eben Seinsbestimmung betrachtet und bewertet wurden (häufig im Zusammenhang mit der den Erziehenden bekannten Tatsache, dass er sich verstärkt für Computerspiele interessiert). Auch die Bewertung der Mutter, Peter sei halt einfach ein sensibleres Kind, wurde vermutlich im Lichte dieser Diagnose vorgenommen. Mir kam es so vor, als würde die Totalität dieser Seinsbestimmung alle anderen denkbaren Bedeutungen für die Handlungen Peters überlagern und nahezu auslöschen. Die Frage, *warum* Peter sich so sehr für Computerspielcharaktere interessiert, also ein Bemühen darum, seine eigenen Begründungen für dieses Interesse und die sich anschließenden Dilemmata in Erfahrung zu bringen, diese Frage wurde offenbar nicht und konnte vielleicht auch gar nicht gestellt werden: Die Seinsbestimmung als komplexitätsreduzierendes Erklärungsmuster bot sich – gewissermaßen als implizit stets vermutete Handlungsprämisse Peters – zu sehr an.

Diagnosen sind dabei noch recht offenkundig als Seinsbestimmungen auszumachen. In Alltagsgesprächen erscheinen diese hingegen zumeist in verdeckterer oder mystifizierterer Form: Schon allein die Zuschreibung „Kind“ legt es nahe zu denken, als „Erwachsener“ könne mensch die Handlungen eines „Kindes“ besser einschätzen als das „Kind“ selbst. Konkret kann dies schnell in einem Vorgehen münden, welches nicht wie angestrebt eine Forschung *mit* Kindern be- und vorantreibt, sondern eine Forschung mit anderen Erwachsenen (professionell Erziehenden, Eltern) *über* Kinder respektive deren Entwicklung – eine Forschung, welche an der alltäglichen Lebensführung der Kinder keinerlei Interesse hat. Unter anderem um solchen (individualisierenden) Bevormundungen zu begegnen, schlägt Højholt (2011) daher vor, als Forschende_r den Fokus auf die *persönlichen Engagements* der Kinder zu richten:

„[T]o understand the personal engagements of a child, we have to look not only at the child itself but also ‘in front’ of the child – what is the child looking at, occupied with, taking part in? Children are like other persons aiming at something, and we must explore their personal reasons related to their engagement in concrete social situations with different things at stake” (S. 75).

Um eine Verständigung über Handlungsgründe zu erzielen sind die Beteiligten somit nicht allein auf verbale Interaktion angewiesen. Die_der Forschende kann auch untersuchen, worauf die Handlungen eines Individuums gerichtet sind, woran es teilnehmen möchte. Dementsprechend stieß ich auf jene Situationen, in denen Peter „Sonic der Hund“ sein wollte, nicht weil ich ihn den ganzen Tag über „verfolgte“, sondern weil ich aus einiger Entfernung ausmachen konnte, dass er an einer gemeinsamen Aktivität teilnehmen wollte und dabei anscheinend Probleme auftauchten. Seine Handlungen waren eindeutig auf die anderen Kinder und die gemeinsame Aktivität gerichtet; ich musste nicht extra akustisch vernehmen, dass er an der Aktivität teilnehmen und diese mitgestalten wollte. Natürlich begann ich erst bei Annäherung an die Situation und anhand meiner Nachfragen, das Geschehende besser zu verstehen. Aber ich hätte niemals an der Situation teilgenommen, ohne bewusst auf die konkreten Handlungen und ihre Gerichtetheit beziehungsweise die Engagements der Kinder zu achten.

Partizipation und/oder Gestaltung?

Die Gerichtetheit konkreter Handlungen sowie damit verbundene Engagements sind geknüpft an das jeweilige Bedürfnis, an gemeinsam geteilten Handlungen zu partizipieren oder teilzunehmen. Jedoch kann dieses Teilhabebedürfnis nicht hinreichend die subjektive Relevanz der auf andere und die Welt gerichteten Handlungen sowie Engagements erklären – und somit auch nicht die tiefsitzende Verzweiflung, die ich bei Peter ob seines Dilemmas ausmachen konnte. Je mehr Zeit ich mit ihm verbrachte, desto mehr gewann ich den Eindruck, dass die anscheinende Unmöglichkeit, sich produktiv mit den anderen ins Verhältnis zu setzen, für ihn zunehmend zu einer existenziellen Angelegenheit wurde. Ihm schien gewahr zu werden, dass er ohne die anderen (Kinder) nicht leben könne, dass seine eigene alltägliche Lebensführung eben ein kollektiver Prozess und damit untrennbar mit den Lebensführungen der anderen verstrickt ist. Das je eigene Leben zu führen impliziert, die je eigenen Handlungsmöglichkeiten *im Verhältnis zu und mit anderen* zu erweitern, um die objektive Determiniertheit des je eigenen Lebens zunehmend zu überwinden.

Anna Stetsenko (2008) gibt gerade zu bedenken, dass der Partizipationsbegriff nicht hinreichen könnte, um die Beziehungshaftigkeit (*relatedness*) und Verwobenheit (*interconnectedness*) menschlichen Handelns in und mit der Welt

fassen zu können (vgl. S. 477). Zwar ist die Partizipation oder Teilnahme an dieser „collaborative purposeful transformation of the world“ (Stetsenko 2008, S. 471) eine notwendige Bedingung für ebendiese Veränderung oder Transformation, jedoch scheint ihr der Begriff zu unpräzise. Stattdessen schlägt Stetsenko vor, von Mitgestalten oder Mitwirken (*contribute to*) zu sprechen. In den aktuelleren Arbeiten greifen Kousholt (2011) sowie Højholt (2011) diesen Vorschlag auf und versuchen, das Partizipationskonzept im Sinne Stetsenkos zu erweitern und in ihre Arbeiten einzuweben. Dadurch ist etwa „Lernen“ immer mit der Gestaltung von Welt verbunden und nicht nur mit der Teilnahme an dieser, wie Højholt (2011) mit Stetsenko (2008, S. 487) schreibt: „Learning becomes connected to ‚finding a way to contribute to the continuous flow of socio-cultural practices‘“ (S. 74). Entsprechend möchte Peter nicht nur an den gemeinsamen (Spiel-)Handlungen teilnehmen: Er möchte sich als „Sonic“ in das Geschehen einbringen und dieses durch seine eigenen Handlungen gestalten. Was Peter wiederum wiederholt nicht gelingt, ist aus „seinem Projekt“ ein „gemeinsames Projekt“ zu machen. Wie Stetsenko schreibt, ist die zweckmäßige Transformation der Welt eben ein *kollaborativer* Prozess. Folglich erscheint das Dilemma Peters noch bedrohlicher: Er büßt nicht nur Partizipationsmöglichkeiten im Kindergarten ein; (vorübergehend) verliert er seine Möglichkeiten, das soziale Leben im Kindergarten mitzugestalten und somit gemeinsam mit den anderen die je eigenen Dilemmata lernend anzugehen und gegebenenfalls zu überwinden.

Im Folgenden soll angeschnitten werden, welche Konsequenzen eine solche Erweiterung des Lebensführungskonzepts in Richtung Mitgestalten oder Mitwirken an der gemeinsam geteilten sozialen Praxis allgemeiner für eine subjektwissenschaftliche „Kinderforschung“ und speziell für eine solche Forschung mit Kindern über Medientechnologien in deren Alltag haben könnte. Dabei handelt es sich im Wesentlichen um drei Aspekte, die systematisch innerhalb der Lebensführungsforschung mitanalysiert und weiter diskutiert werden müssten: erstens, dass „Kinder“ als Mitforschende wie auch als Adressate konkreter Veränderungsvorschläge verstanden werden; zweitens, dass der/die akademisch Forschende als Mitwirkende_r an den beforschten Praxiszusammenhängen begriffen wird; und drittens, dass die Relevanz konkreter materieller Arrangements für die jeweilige Mitgestaltung Berücksichtigung findet.

„Kinder“ als Forschungsadressate

Dem bisher dargelegten Verständnis von intersubjektiv gelebter Praxis entsprechend erkunden die aktuellsten Arbeiten der subjektwissenschaftlichen dänischen Kinderforschung die alltägliche Lebensführung von Kindern in unterschiedlichen Kontexten sowie über die jeweiligen Kontexte hinweg. Während etwa Kousholt (2011) für eine transkontextuelle Familienforschung plädiert, um zu verstehen, wie Familienmitglieder (und darunter eben auch die jüngeren) den Alltag „machbar“ gestalten („making everyday life work“, S. 104), fokussiert Højholt (2011, 2012) auf die Signifikanz einer transkontextuellen professionellen Zusammenarbeit, um bessere Bedingungen für sogenannte „Kinder in Schwierigkeiten“ zu schaffen, unter anderem beim Übergang vom Kindergarten in die Schule. Beide Forschende sind ins Feld gegangen und haben über lange Zeiträume hinweg teilnehmende Beobachtungen vorgenommen, mit Eltern, professionell Erziehenden und den Kindern geredet. Beide Arbeiten sind daran interessiert herauszufinden, wie Kinder in den jeweiligen Kontexten am jeweiligen sozialen Zusammenspiel aktiv teilnehmen und an diesem mitwirken. Und beide Autorinnen unterbreiten am Ende Handlungsvorschläge, wie für das jeweilige Kind Bedingungen geschaffen werden könnten, um es besser am sozialen Zusammenspiel teilhaben zu lassen. Gerichtet sind diese Vorschläge dann aber letzten Endes wieder an die für das Kindeswohl „verantwortlichen Erwachsenen“.

Unter Hinzuziehung des oben dargelegten Verständnisses menschlicher – und somit eben auch „kindlicher“ – Handlungen als auf eine kollaborative sinnvolle Transformation der Welt ausgerichtet, erscheint ein solches Vorgehen zumindest widersprüchlich, da es die Mitgestaltungspotenziale der jungen Teilnehmenden übersieht. So werden die „Kinder“ während der Forschung zwar durchaus als Teilnehmende am oder sogar Mitwirkende im sozialen Zusammenspiel verstanden und dementsprechend „ernst genommen“ und einbezogen. Aus der Forschung hervorgehende Handlungsvorschläge jedoch richten sich – *naheliegenderweise* – erneut an die verschiedenen Erwachsenen, wohl da diese die fraglos bessere Ausgangslage haben, um entsprechende Interventionen einzuleiten. Ein solches Forschungsvorgehen läuft jedoch Gefahr, erneut zur Hypostasierung von „Kindern“ beizutragen, indem es sie zum Objekt zwar gegebenenfalls umstrukturierter, aber dennoch nicht durch sie mitgestalteter, eventuell radikal anderer erzieherischer Arrangements macht. Eine Formulierung bei Højholt (2011) etwa

weist in diese Richtung: „[W]e want to explore the arrangements *we make for children*“ (S. 75, Hervorhebung NAC). Auf Grundlage einer solchen Formulierung könnte es – entgegen des Anliegens der Autorin – sinnvoll erscheinen, „Kinder“ den „erwachsenen“ Interventionen auszuliefern. Sie würden damit potenziell aus dem intersubjektiven Verständigungsrahmen über etwaige Folgemaßnahmen ausgeschlossen und zum wiederholten Male *kolonisiert* (Holzkamp 1995a). Ähnlich ergeht es „Kindern“ etwa bei der Formulierung ihrer eigenen Rechte: Obwohl diese die „Kinder“ direkt betreffen, werden sie an der Gestaltung ebendieser nicht beteiligt (Steindorff-Classen 2010).

Eine subjektwissenschaftliche Kinderforschung sollte jeglichen Paternalismen gegenüberstehen, indem sie nicht nur den Forschungsprozess selbst, sondern auch daraus hervorgehende Transformationsprozesse gleichermaßen an „Erwachsene“ sowie an „Kinder“ richtet. Immerhin gestalten alle Beteiligten die gemeinsam geteilte Praxis, ebenso wie alle damit beschäftigt sind, gemeinsam ihr jeweiliges alltägliches Leben zu führen. Ein solches Verständnis widerspricht auch Dreiers (2009a, siehe oben) Vermutung, Kinder seien noch damit beschäftigt, ihre alltägliche Lebensführung (fertig) zu entwickeln: Vielmehr ist jeder Mensch ständig damit beschäftigt, die je eigene Lebensführung im Verhältnis zu anderen sowie der dinglichen Welt weiterzuentwickeln, eben um wie Peter zu versuchen, konkrete Dilemmata zu überwinden. Das je eigene Alltagsleben zu führen wird so zu einem *fundamentalen menschlichen Engagement*, das jüngeren sowie älteren Subjekten gemein ist. Die Kind/Erwachsenen-Dichotomisierung – welche in einigen Bereichen menschlichen Zusammenlebens sinnvoll erscheinen mag, zugleich aber immer auch Bevormundung rechtfertigt – würde zumindest in diesem Zusammenhang obsolet.

Forschende als Mitwirkende an der beforschten Praxis

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den eine Forschung mit „Kindern“ systematisch mitdenken muss, ist die *Interaktion des (akademisch) Forschenden mit den beforschten Praxiszusammenhängen* und welche Implikationen dies für das soziale Zusammenspiel in ebendiesen Praxiszusammenhängen hat. Der subjektwissenschaftlichen „Kinderforschung“ gemein ist das Streben nach einer „Intersubjektivitätsbeziehung zwischen Forscher und Kind“ (Held 2010, S. 41) und einer „Forschung vom Standpunkt des Subjekts aus“ (ebd.). Es wird somit versucht, die Interessen und

Handlungsprämissen der (im Idealfall) mitforschenden Subjekte anhand ihrer Handlungsbegründungen zu verstehen und somit deren Perspektive auf das soziale Zusammenspiel nachvollziehen zu können. Dies sollte zudem dazu führen, dass der_die akademisch Forschende nicht lediglich Forschung betreibt, um ihre_seine je eigene Verfügung (durch „bahnbrechende Erkenntnisse“ usw.) im akademischen Kontext erweitern zu können. Vielmehr geht es wie dargelegt darum, anhand der Forschung auch an der Verfügungserweiterung der mitforschenden „Kinder“ und „Erwachsenen“ mitzuwirken. Dies spiegelt sich etwa auch in dem Bestreben der kontextuellen Entwicklungspsychologinn_en wider, für die erziehungspolitische Praxis handlungsrelevante Beiträge zu veröffentlichen.

Allerdings wird in diesen Publikationen nicht spezifisch auf die Interaktionen der_des Forschenden mit dem „Feld“ selbst *vor Ort*, also im jeweiligen Kontext eingegangen. Während meiner „Feldforschung“ jedoch habe ich gewollt und ungewollt zu den alltäglichen Lebensführungen der an der Kindergartenpraxis Beteiligten ganz offenkundig beigetragen (ebenso wie die jeweiligen Lebensführungen der Subjekte selbstverständlich zu meiner eigenen beigetragen haben, alleine schon dadurch, dass sie mir Zugang zum „Feld“ gewährt haben, mit mir interagiert etc. haben). Alleine schon die erste Vorstellung meiner Forschungsinteressen auf einer Dienstbesprechung während der Pilotphase hat die Alltagspraxis der professionell Erziehenden verändert. So hatte am Tag direkt nach der Vorstellung eine Erziehende die Idee, mit interessierten Kindern einen Röhrenmonitor auseinanderzuschrauben, und sie lud mich zu diesem gemeinsamen „Projekt“ ein. Schon zu Beginn meines Aufenthalts lernte ich dadurch Peters Interesse für Computer im Allgemeinen sowie seine Kenntnis der einzelnen Bestandteile kennen (so wusste er, dass der Monitor den Tower benötigt, um etwas anzuzeigen), was mich in der Folge dazu bewegt hat, relativ viel Zeit mit Peter zu verbringen (eventuell könnte gesagt werden, dass sich unsere Interessen überschneiden). Allerdings sollte diese gemeinsame Aktivität des Monitor-auseinandernehmens noch viele weitere Implikationen mit sich bringen. Eine Erziehende schlug vor, den Plastikrahmen zu waschen und in den Experimentierraum zu stellen. Die Umsetzung wurde zwischenzeitlich vergessen und erst nach mehreren Wochen *auf meinen Hinweis hin* wieder ins Auge gefasst. Als dann der Monitorrahmen dort stand, eröffnete dieser ganz neue Handlungsmöglichkeiten: Teils wurde er als Fernseher verwendet, um etwa die Wetteransage zu präsentieren,

teils als interaktives Kasperletheater (die „Bühne“ wurde immer wieder verlassen, um mit dem „Publikum“ körperlich zu interagieren), teils als Computerschirm, der mithilfe einer imaginierten Tastatur bedient wird. Wahrscheinlich geschah (und geschieht wohl noch immer) wesentlich mehr mit dem Monitorrahmen, was ich gar nicht mitbekommen habe. In jedem Falle war ich als Forscher in diesem sowie vermutlich allen anderen Fällen auch entscheidend daran mitbeteiligt, dass die meinen „Daten“ zugrundeliegenden Praxiszusammenhänge überhaupt derart zustande kamen. Dieses *Mitwirken des Forschenden am sozialen Zusammenspiel* kann nicht ignoriert werden, macht mensch eine Forschung vom Standpunkt des Subjekts zum Ausgangspunkt des eigenen epistemologischen Zugangs.

Präzisierung konkreter sozio-materieller Voraussetzungen

Darüber hinaus muss eine mit dem Lebensführungskonzept arbeitende Forschung präzisieren, welche konkreten Handlungs- oder Mitgestaltungsmöglichkeiten die die Praxis Mitgestaltenden realisieren (können) und welche Rolle die spezifischen *materiellen Anordnungen* dabei spielen. Die unhintergehbare intersubjektive Vermitteltheit individueller Existenz wurde hier bereits eingehend beleuchtet: So verweist eine Vielzahl an Perspektiven auf gemeinsam geteilte Handlungsmöglichkeiten sowie Handlungsbehinderungen für eine kollektive Verfügungserweiterung auf Grundlage des jeweiligen sozialen Zusammenspiels. Jedoch ist dieses Zusammenspiel eben nicht nur ein soziales: Es ist auch materiell, ergo ein *sozio-materielles Zusammenspiel*. Konkrete Handlungsmöglichkeiten sind ebenfalls über Objekte oder Artefakte vermittelt, und gerade das Beispiel mit Peter zeigt: auch Handlungsbehinderungen. Bezogen auf dieses Beispiel müssten somit zumindest die Medientechnologien, die er zwar meist daheim benutzt, aber dennoch durch seine Handlungen ebenfalls in die Kindergartenpraxis „trägt“, wie auch die Dokumente, die sich mit der Diagnose „Behinderung im emotional-sozialen Bereich“ und den damit einhergehenden Implikationen befassen, in die Analyse mit einbezogen werden.

Anderenfalls könnte im Rekurs auf die von Dreier (2006) formulierte *Strukturabstraktion* (s.o.) gesagt werden, dass in den Arbeiten der subjektwissenschaftlichen Kinderforschung die die Praxis mit-konstituierenden materiellen Anordnungen (konkrete Objekte oder Artefakte) als „Kontext“ gefasst weiterhin abstrakt bleiben. Obwohl die Autorinn_en das Konkrete „im Auge“ haben, dabei

den Fokus aber vor allem auf zwischenmenschliche Beziehungen oder eben bloß das *soziale* Zusammenspiel in der Praxis legen, findet ein zentraler Aspekt dieses Zusammenspiels wie dargelegt unzureichende Berücksichtigung: die *materielle Vermitteltheit (gemeinsamer) menschlicher Handlungen* (vgl. dazu vor allem kulturhistorische Analysen, etwa Stetsenko 2005; Williams/Kendell-Scott 2006; Bang 2012). Dabei müsste diese verstärkt in die Praxisanalysen einfließen, um die gesellschaftliche Vermitteltheit kontextspezifischen Handelns im Sinne alltäglicher Lebensführung reflektieren und durchdringen zu können. Dies bedeutet keinesfalls, dass die kontextuelle Entwicklungspsychologie das soziale Zusammenspiel als in einem weltlosen Raum stattfindend betrachtet. Die Weltbezogenheit der untersuchten Handlungen und bestimmte materielle Anordnungen werden durchaus mitgedacht. So beschreibt Kousholt (2011), wie ein Junge morgens am Tisch sitzt und viel weniger isst, als es seine Eltern für vernünftig halten, wie sie ihn zur Strafe allein am Abendtisch sitzen lassen, bis er „genug“ gegessen hat, und wie die Interaktionen in diesem Kontext mit jenen im Kindergarten zusammenhängen könnten. Allerdings erscheint in ihrer Analyse die spezifische Materialität der beteiligten Objekte oder Artefakte (sei es das Essen selbst, Geschirr, Tisch und Stuhl etc.) in den verschiedenen Kontexten nicht sonderlich relevant: ein Punkt, der etwa in Rückgriff auf die materiell-semiotischen Analysen von Michalis Kontopodis (2012) durchaus in Frage gestellt werden könnte.

Alltägliche Lebensführung für eine psychologische Technikforschung

Zusammengefasst erscheint das Konzept der alltäglichen Lebensführung notwendig, um der Komplexität und Kompliziertheit alltäglicher Mensch-Welt-Interaktionen (egal ob Mensch ein „Kind“ ist oder nicht) gerecht zu werden und die verallgemeinerbare Gerichtetheit menschlicher Handlungen im Sinne der je eigenen und zugleich gemeinsam geteilten Verfügungserweiterung (mit)denken zu können. Das Konzept unterstreicht die unhintergehbare Verwobenheit der Lebensführung eines Einzelnen mit den Lebensführungen Anderer. Um jedoch der dialektischen Einheit von Subjektivität, Intersubjektivität *sowie Materialität* konzeptuell tatsächlich gerecht zu werden, müsste die Lebensführungsforschung die Objektbezogenheit oder materielle Vermitteltheit menschlicher Handlungen verstärkt berücksichtigen. Im Rahmen einer auf diesem Konzept beruhenden „Kinderforschung“ müsste darüber hinaus diskutiert werden, ob eine Dichotomi-

sierung von „Kindern“ und „Erwachsenen“ weiterhin sinnvoll erscheint. Wie ausgeführt plädiere ich für eine altersübergreifende Sicht auf die alltägliche Lebensführung von Menschen. Diese müsste „Kindern“ sowie „Erwachsenen“ zugestehen, eine je eigene Lebensführung sowie je eigene Präferenzen bereits prozessual entwickelt zu haben und noch bis an das Lebensende zu entwickeln. Entsprechend müssten praxistransformierende Handlungsvorschläge die Gestaltungspotenziale von „Kindern“ sowie „Erwachsenen“ berücksichtigen und sich nicht lediglich an „Erwachsene“ richten, unter anderem um eine Hypostasierung bzw. bevormundende Seinsbestimmung von „Kindern“ und somit eine erneute „Kolonisierung von Kindheit“ zu vermeiden (s.o.).

Abschließend möchte ich erneut mithilfe von Peter kurz anreißen, welche Potenziale ein derart erweitertes Lebensführungskonzept für eine (subjektwissenschaftliche) Forschung mit „Kindern“ über ihre alltägliche Nutzung von Medientechnologien bereitstellt: Medientechnologien sind und werden Teil der Erfahrungen Peters und somit Teil seines Verständnisses von Welt, seiner Position und Lebenslage. Vermittelt über die Perspektiven anderer Subjekte sowie den je eigenen Beziehungen zu weiteren Artefakten in der Welt bieten Medientechnologien (ebenso wie andere sozio-materielle Artefakte auch) *materialisierte Handlungen* (Schraube 2009), die zugleich die je eigenen Handlungsmöglichkeiten erweitern wie auch einschränken oder behindern. Die Interaktion mit den Technologien wird somit zu einer Art *Intra-aktion* (Barad 2003), zu einem untrennbaren Teil der je eigenen Beziehungen zur Welt und der je eigenen Lebensführung. So gestaltet es sich vermutlich zunehmend schwieriger, alternative Handlungsmöglichkeiten wahrzunehmen, zu denken, sie sich für zukünftige Handlungen in anderen Beziehungskonstellationen vorzustellen (vgl. dazu Chimirri 2012). In dieser Hinsicht sind Technologien *Lebensformen* (Winner 1986) und *politische Artefakte* (ebd.), da sie als Teil handelnder Subjekte Zukunftsvorstellungen und damit die Zukunft an sich mitgestalten. Was dieser Schluss für eine (erziehungs-)politische Programmatik bedeutet, müsste meines Erachtens im Rahmen weiterer Praxiszusammenhänge ergründet werden. Nur eine vielschichtige Diskussion der Möglichkeiten und Behinderungen, die Medientechnologien als Artefakte für die diversen Praxiszusammenhänge mit sich bringen, ermöglicht ein verallgemeinerbares Verständnis gesamtgesellschaftlicher Bedeu-

tungen einzelner Artefakte, auf dessen Basis wiederum überhaupt erst emanzipativ-transformatorisches Handeln im weiteren Sinne gedacht werden kann.

Was für Implikationen hat es beispielsweise, dass Peter den Charakter „Sonic“ und die um „Sonic“ herum erzählten Narrationen nicht nur aus der Fernsehserie „Sonic X“ kennt, sondern von seinem Nintendo DS, er entsprechend daran gewöhnt ist, „Sonic“ per Knopfdruck innerhalb der Narration kontrollieren zu können, „Sonic“ dazu bringen zu können, seinen Freunden zu helfen und dafür mit „Goodies“ oder „Leben“ belohnt zu werden? Könnte er etwa davon ausgehen, dass die relative Einfachheit dieser Handlung auch auf andere Kontexte übertragbar sein müsste? Und könnte dies zu seiner scheinbar intensiven Frustration darüber beitragen, dass seine eventuell daraus abgeleitete Handlungsprämisse in der gemeinsamen Handlung von anderen nicht erkannt wird, mithin wesentlich komplexer ist, als er das zunächst vermutet hätte?

Das ist nur eine der Fragen, die auf Grundlage eines erweiterten Verständnisses des Mensch-Technik-Verhältnisses im Allgemeinen sowie der Voraussetzung, dass junge Menschen ebenso wie ältere Menschen mit ihrer *alltäglichen Lebensführung* beschäftigt sind, überhaupt erst oder zumindest präziser gestellt werden können.

Literatur

- Bang, Jytte (2012): Aesthetic play: The meaning of music technologies for children's development. *Journal für Psychologie* 20(1). URL: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-1-2012-04.html> (Stand: 14.03.2012).
- Barad, Karen (2003): Posthumanist performativity. Towards an understanding of how matter comes to matter. *Signs* 28(3), 801–831.
- Buckingham, David (2007): *Beyond technology. Children's learning in the age of digital culture.* Cambridge (Polity).
- Chimirri, Niklas A. (2012, in Druck): Ausbruch aus der hegemonialen Lesart, oder: Wie kann die alltägliche Nutzung von Massenmedien gedacht werden? In: Bruder, Klaus Jürgen; Bialluch, Christoph & Leuterer, Bernd (Hg.): *Macht – Kontrolle – Evidenz.* Gießen (Psychosozial).
- Dreier, Ole (2006): Wider die Strukturabstraktion. *Forum Kritische Psychologie* 50, 72–83.

- Dreier, Ole (2007): Generality and particularity of knowledge. In: van Deventer, Vasi; Terre Blanche, Martin; Fourie, Eduard & Segalo, Puleng (Hg.): Citizen city. Between constructing agent and constructed agency. Concord (Captus), S. 188–196.
- Dreier, Ole (2008): Psychotherapy in everyday life. Learning in doing: Social, cognitive & computational perspectives. Cambridge (Cambridge University Press).
- Dreier, Ole (2009a): The development of a personal conduct of life in childhood. In: Teo, Thomas; Stenner, Paul; Rutherford, Alexandra; Park, Eri & Baervaldt, Cor (Hg.): Varieties of theoretical psychology. International philosophical and practical concerns. Concord (Captus), S. 176–184.
- Dreier, Ole (2009b): Persons in structures of social practice. *Theory & Psychology* 19(2), 193–212.
- Giles, David (2010): *Psychology of the media*. Basingstoke (Palgrave).
- Hedegaard, Mariane; Aronsson, Karin; Højholt, Charlotte & Skjær Ulvik, Oddbjørg (Hg.) (2012, in Druck): *Children, childhood and everyday life. Children's perspectives*. Charlotte (Information Age).
- Held, Josef (2010): *Kindheit – Kinder*. In: Weber, Klaus (Hg.): *Kinder*. Hamburg (Argument), S. 13–45.
- Holzcamp, Klaus (1983): *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M. (Campus).
- Holzcamp, Klaus (1985): »Persönlichkeit« – Zur Funktionskritik eines Begriffs. In: Herrmann, Theo & Lantermann, Ernst-D. (Hg.): *Persönlichkeitspsychologie. Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen*. München (Urban & Schwarzenberg), S. 92–101.
- Holzcamp, Klaus (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt/M. (Campus).
- Holzcamp, Klaus (1995a): *Kolonisierung von Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen*. *Forum Kritische Psychologie* 35, 109–131.
- Holzcamp, Klaus (1995b): *Alltägliche Lebensführung als subjektwissenschaftliches Grundkonzept*. *Das Argument* 212, 817–846.
- Holzcamp, Klaus (1996): *Psychologie: Verständigung über Handlungsbegründungen alltäglicher Lebensführung*. *Forum Kritische Psychologie* 36, 7–112.

- Højholt, Charlotte (2006): Knowledge and professionalism – from the perspectives of children? *Critical Psychology* 19, 81–106.
- Højholt, Charlotte (2008): Participation in communities – living and learning across different contexts. *Australian Research in Early Childhood Education* 15(1), 1–12.
- Højholt, Charlotte (2011): Cooperation between professionals in educational psychology – Children’s specific problems are connected to general dilemmas in relation to taking part. In: Daniels, Harry & Hedegaard, Mariane (Hg.): *Vygotsky and special needs education. Rethinking support for children and schools*. London (Continuum), S. 67–85.
- Højholt, Charlotte (2012): Kinderperspektiven: Partizipation in gesellschaftlicher Praxis. *Journal für Psychologie* 20(1). URL: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-1-2012-02.html> (Stand: 14.03.2012).
- Højholt, Charlotte & Kousholt, Dorte (2009): Researching conduct of life across children’s life contexts. URL: https://pure.au.dk/ws/files/750/researching_20conduct_20of_20life.pdf (Stand: 07.02.2012).
- Kontopodis, Michalis (2012): How things matter in everyday lives of preschool age children: Material-semiotic investigations in psychology and education. *Journal für Psychologie* 20(1). URL: <http://www.journal-fuer-psychologie.de/jfp-1-2012-06.html> (Stand: 14.03.2012).
- Kousholt, Dorte (2011): Researching family through the everyday lives of children across home and day care in Denmark. *Ethos* 39(1), 98–114.
- Krotz, Friedrich (2009): Mediatization: A concept with which to grasp media and societal change. In: Lundby, Knut (Hg.): *Mediatization: concept, changes, consequences*. New York (Peter Lang), S. 21–40.
- Markard, Morus (2009): *Einführung in die Kritische Psychologie*. Hamburg (Argument).
- Renner, Karl-Heinz (2008): *Theoretische Perspektiven für die Medienpsychologie*. In: Batinic, Bernad & Appel, Markus (Hg.): *Medienpsychologie*. Heidelberg (Springer Medizin), S. 77–104.
- Schraube, Ernst (2009): Technology as materialized action and its ambivalences. *Theory & Psychology* 19(2), 296–312.

- Schraube, Ernst (2012): Das Ich und der Andere in der psychologischen Technikforschung. *Journal für Psychologie* 20(1). URL: <http://www.journal-fuerpsychologie.de/jfp-1-2012-04.html> (Stand: 14.03.2012).
- Steindorff-Classen, Caroline (2010): Kinder als Rechtssubjekte. In: Weber, Klaus (Hg.): *Kinder*. Hamburg (Argument), S. 73–102.
- Stetsenko, Anna (2005): Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective planes of activity. *Mind, Culture, and Activity* 12(1), 70–88.
- Stetsenko, Anna (2008): From relational ontology to transformative activist stance on development and learning: expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education* 3, 471–491.
- Williams, Emma & Kendell-Scott, Linda (2006): Autism and object use: The mutuality of the social and material in children's developing understanding and use of everyday objects. In: Costall, Alan & Dreier, Ole (Hg.): *Doing things with things: The design and use of everyday objects*. Aldershot (Ashgate), S. 51–65.
- Winner, Langdon (1986): *The whale and the reactor. A search for limits in an age of high technology*. Chicago (University of Chicago).
- Winner, Langdon (2005): Technological euphoria and contemporary citizenship. *Techné* 11(1). URL: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/SPT/v9n1/winner.html> (Stand: 07.02.2012).

Danksagung

Der vorliegende Beitrag basiert auf einer Präsentation vom Juli 2011, vorgestellt auf der Konferenz der *International Society for Theoretical Psychology* in Thessaloniki. Ich danke den dort Anwesenden für ihre ermunternden Nachfragen sowie besonders Ole Dreier für seine hilfreichen Anmerkungen zum Präsentationsmanuskript. Ein großer Dank gebührt meinem Betreuer Ernst Schraube sowie den Kolleginn_en in den Forschungsgruppen *Subjectivity, Technology and Social Practice* (Roskilde University) und *Practice Research in Development* (interuniversitär) für wertvolle Verbesserungsvorschläge zu früheren Versionen dieses Beitrags. Zudem danke ich Lisa Schlenker für ihre Unterstützung bei der abschließenden Überarbeitung des Textes.

Autorenhinweis

Niklas A. Chimirri

Niklas Alexander Chimirri studierte Psychologie, Medien- & Kommunikationswissenschaften sowie Politologie in Berlin, Padua und New York. Er ist Mitherausgeber des Bandes *Können Marginalisierte (wi(e)der)sprechen? Zum politischen Potenzial der Sozialwissenschaften* (mit M. Dege, T. Grallert & C. Dege, Psycho-sozial-Verlag, 2010). Derzeit ist er Doktorand im Promotionsprogramm *Social Psychology of Everyday Life* der Roskilde University (Dänemark). Sein Projekt erforscht die subjektive Relevanz elektronischer Medientechnologien für den Alltag von Kindergartenkindern sowie damit einhergehende politische Implikationen.

Niklas A. Chimirri

Department of Psychology and Educational Studies

Roskilde University

Universitetsvej 1

DK-4000 Roskilde

Dänemark

E-Mail: chimirri@ruc.dk