

*Ines Gottschalk & Christoph Stamann*

# Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten

Journal für Psychologie

31. Jahrgang • 2023 • Heft 2

**Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung**

Herausgegeben von Christoph Stamann,  
Paul S. Ruppel und Günter Mey

**Julia Riegler, Katharina Harmsen, Markus Wehsechel, Paul Dieder & Thomas Slavicek:** Qualität Forschen lernen lernen. Perspektiven für eine Qualitätsentwicklung von Hochschullehrer\*innen und Hochschüler\*innen  
**Ines Gottschalk & Christoph Stamann:** Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten. Anlässlich Hochschullehrer\*innen und Sozialwissenschaftler\*innen  
**Leaey Kuhnemann:** Qualitative Forschung als Zugang zu Ungleichheitsbedingungen. Einblicke in die Arbeit einer akademischen Forschungsperson  
**Heidi Sprengle:** Qualitative Assessmentverfahren im digitalen Lernumfeld. Ein Beispiel Learning Analytics im Präsenztutor  
**Katja Berman-Lieber & Barbara Schäfer:** Lehren und Lernen rekursivitativer Forschungsmethoden mit generativen Sprachmodellen  
**Ines Gottschalk & Christoph Stamann:** Transformationen des Lehrens und Lernens qualitativer Forschung. Eine Diskussion

ISSN 0942-2385

Psychosozial-Verlag

**Journal für Psychologie**

31. Jahrgang, Nr. 2, 2023, Seite 65–85

DOI: 10.30820/0942-2285-2023-2-65

Psychosozial-Verlag



# Impressum

## Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959

ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

Das *Journal für Psychologie* wird gefördert von der Bertha von Suttner Privatuniversität St. Pölten ([suttneruni.at](http://suttneruni.at)) und vom Hans Kilian und Lotte Köhler-Centrum (KKC) für sozial- und kulturwissenschaftliche Psychologie und historische Anthropologie an der Ruhr-Universität Bochum ([kilian-koehler-centrum.de](http://kilian-koehler-centrum.de)).

31. Jahrgang, 2023, Heft 2

Herausgegeben von Christoph Stamann,  
Paul S. Ruppel und Günter Mey

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2>

ISBN der Print-Ausgabe: 978-3-8379-8428-6

Die Umsetzung des vorliegenden Themenhefts erfolgte im Rahmen des Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« der Hochschule Magdeburg-Stendal und wird gefördert von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre.



h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> / didaktisch und  
digital kompetent  
lehren und lernen



Stiftung  
Innovation in der  
Hochschullehre

## ViSdP

Die HerausgeberInnen; bei namentlich gekennzeichneten Beiträgen die AutorInnen. Namentlich gekennzeichnete Beiträge stellen nicht in jedem Fall eine Meinungsäußerung der HerausgeberInnen, der Redaktion oder des Verlages dar.

## Herausgebende

Mag. Andrea Birbaumer, Wien · Prof. Dr. Martin Dege, New York City · Dr. Peter Mattes, Berlin · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Prof. Dr. Aglaja Przyborski, St. Pölten · Paul Sebastian Ruppel, Magdeburg-Stendal/Bochum · Prof. Dr. Ralph Sichler, Wiener Neustadt · Prof. Dr. Anna Sieben, St. Gallen · Prof. Dr. Thomas Sluneko, Wien

## Wissenschaftlicher Beirat

Prof. Dr. Molly Andrews · Prof. Dr. Thea Bauriedl · Prof. Dr. Jarg Bergold · Prof. Dr. Klaus-Jürgen Bruder · Prof. Dr. Stefan Busse · Prof. Dr. Tanja Eiselen · Prof. Dr. Jörg Frommer · Prof. Dr. Heiner Keupp · Prof. Dr. Carlos Kölbl · Prof. Dr. Helmut E. Lück · PD Dr. Günter Rexilius · Prof. Dr. Dr. h.c. Wolff-Michael Roth · Prof. Dr. Christina Schachtner · Prof. Dr. Rudolf Schmitt ·

Prof. Dr. Ernst Schraube · Prof. Dr. Margrit Schreier · Prof. Dr. Hans-Jürgen Seel · Dr. Michael Sonntag · Prof. Dr. Hank Stam · Prof. Dr. Irene Strasser · Prof. Dr. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

## Erscheinen

Halbjährlich als digitale Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

## Verlag

Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG  
Walltorstraße 10  
D-35390 Gießen  
[info@psychosozial-verlag.de](mailto:info@psychosozial-verlag.de)  
[www.psychosozial-verlag.de](http://www.psychosozial-verlag.de)

## Abonnementbetreuung

[aboservice@psychosozial-verlag.de](mailto:aboservice@psychosozial-verlag.de)

## Bezug

Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand)

Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt auf den Preis des Jahresabonnements.

Das Abonnement verlängert sich um jeweils ein Jahr, sofern nicht eine Abbestellung bis acht Wochen vor Beendigung des Bezugszeitraums erfolgt.

## Anzeigen

Anfragen richten Sie bitte an den Verlag:  
[anzeigen@psychosozial-verlag.de](mailto:anzeigen@psychosozial-verlag.de)

## Datenbanken & Repositories

Das *Journal für Psychologie* wird u.a. indiziert/gelistet in: DOAJ, google scholar, PsychArchives, PsycINFO, PSYINDEX



Die Beiträge dieser Zeitschrift sind unter der Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0) lizenziert. Diese Lizenz erlaubt die private Nutzung und unveränderte Weitergabe, verbietet jedoch die Bearbeitung und kommerzielle Nutzung. Weitere Informationen finden Sie unter: [creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

# Der Umgang mit Emotionen in qualitativen Lehrforschungsprojekten

## Anlässe, Herausforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten<sup>1</sup>

*Ines Gottschalk & Christoph Stamann*

Journal für Psychologie, 31(2), 65–85

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2023-2-65>

CC BY-NC-ND 4.0

[www.journal-fuer-psychologie.de](http://www.journal-fuer-psychologie.de)

### Zusammenfassung

Im Beitrag wird der Umgang mit Emotionen in der qualitativen Forschung fokussiert. Ausgangspunkt ist die Vorstellung, dass Emotionen integraler Bestandteil qualitativ-hermeneutischer Verstehensprozesse sind, die über Reflexivität zugänglich gemacht werden können. Ziel der Lehre qualitativer Forschung ist unter anderem die Einsozialisation in eine qualitative Weltsicht und Haltung. Lehrforschungsprojekte sind ein geeignetes Veranstaltungsformat sowohl für die Einsozialisation als auch – im Zuge dessen – für die reflexive Erschließung forschungsbezogener Emotionen seitens der Studierenden. In unserem Beitrag unterscheiden und systematisieren wir hierzu forschungs- und lehrsettingbezogene in Abgrenzung zu feldbezogenen Anlässen, bei denen Emotionen relevant und herausfordernd werden können. Zugleich betrachten wir Gestaltungsmöglichkeiten und -erfordernisse studentischer Forschungsprozesse hinsichtlich der Sichtbarmachung und reflexiven Bearbeitung von Emotionen. Es werden Anforderungen an Lehrende bei der Gestaltung emotionssensibler Räume sowie für die Reflexion von Emotionen anschlussfähige qualitative Methodologien und Methoden vorgestellt.

*Schlüsselwörter:* Lehrforschungsprojekte, Subjektivität, Reflexivität, Emotionen, Qualitative Methoden, Qualitative Methoden lehren und lernen

### Dealing with Emotions in Qualitative Teaching Research Projects Occasions, Challenges and Design Possibilities

This article focuses on the dealing with emotions in qualitative research. The starting point is the idea that emotions are an integral part of qualitative hermeneutic processes of understanding, which can be made accessible through reflexivity. The aim of teaching qualitative research is, among other things, the socialization into a qualitative worldview and attitude.

Teaching research projects are a suitable format, both for socialization and – in the course of this – for the reflexive exploration of research-related emotions on the part of the students. In our article we distinguish and systematize research- and teaching-setting-related from field-related occasions in which emotions can become relevant and challenging. At the same time, we consider design possibilities and requirements of student research and learning processes with regard to making emotions perceptible and processing them reflexively. Requirements for teachers in the design of emotion-sensitive spaces that consciously shape the diverse demands on novices are presented, as well as qualitative methodologies and methods that can be applied to the reflection of emotions.

*Keywords:* teaching research projects, subjectivity, reflexivity, emotions, qualitative methods, teaching and learning qualitative methods

## **1 Hinführung: Emotionen und Reflexivität in qualitativer Forschung und Lehre**

Emotionen und Affekte erfahren nicht nur im Zuge des *Emotional* bzw. *Affective Turn* (Clough, Halley und Hardt 2007), sondern auch in der qualitativen Forschung zunehmend mehr Aufmerksamkeit (Stetten und Brill 2023). Das fängt bei der Wahl des Forschungsgegenstands an, den wir vielleicht aus biografischen Motiven spannend finden, und setzt sich bei der Verflechtung mit Forschungspartner:innen fort, die wir bewundern, beneiden oder nicht mögen. Zugleich können Emotionen in Bezug auf das Lehr- und Forschungssetting relevant werden. Konfliktreiche Aushandlungsprozesse in Forschungs- oder Lerngruppen, ein generelles Unbehagen mit der Offenheit qualitativer Forschung sowie mit universitären Bewertungs- und Begutachtungsstrukturen sind nur einige Beispiele. Emotionen oder Gefühle, die wir hier synonym verwenden, sind aus unserer Sicht qualitativer Forschung und deren Lehre eingeschrieben. Zudem sind Emotionen nicht stabil, sondern können sich im Verlauf eines Forschungsprozesses, Feldaufenthalts oder einer Lehrveranstaltung wandeln. Ines Gottschalk erfährt dies als Koordinatorin des IPU-KKC-Graduiertenkollegs »Traumata und kollektive Gewalt: Artikulation, Aushandlung und Anerkennung« ([www.ipu-kkc-grako.de](http://www.ipu-kkc-grako.de)) und Christoph Stamann in der Begleitung studentischer Abschlussarbeiten im Rahmen der von Günter Mey verantworteten »Projektwerkstatt Qualitatives Arbeiten« (Mruck und Mey 1998; Mey 2021). Die folgenden Ausführungen basieren auf eigenen Erfahrungen mit der Wirkmacht von Emotionen in Lehrforschungsprojekten und anderen Formaten der Lehre qualitativer Forschung.

## 1.1 Besonderheiten einer qualitativen Sozialforschung

Eine Besonderheit qualitativer Forschung ist, dass Forschende und Beforschte sich als Subjekte begegnen und Forschung als interaktiv hergestellter Verstehensprozess verstanden wird (Mey und Ruppel 2018). Die Forschungssituation ist somit durch die beteiligten Forschungssubjekte und deren Interaktionscharakteristik geprägt. Die Forschungsergebnisse sind dadurch immer auch durch die forschende Person beeinflusst bzw. werden durch sie und ihre Interaktionen mit den Beforschten ko-konstruiert (u. a. Breuer und Schreier 2007; Lettau und Breuer 2007; Lindner 1981; Mey und Ruppel 2018; Mruck und Mey 2019).

Die Forschungssituationen und die mit ihnen verwobenen Beziehungen sind dabei in besonderer Weise von Emotionen durchdrungen. Entsprechend der Prämisse eines (inter-)subjektiv geformten Verstehensprozesses in qualitativer Forschung sind qualitativ Forschende angehalten, den Umgang mit Emotionen als integralen Bestandteil ihrer Arbeit aufzufassen. Diese Auseinandersetzung mit Emotionen ist zugleich ein Abgrenzungskriterium gegenüber naturwissenschaftlich orientierten Forschungsrichtungen – wie zum Beispiel der »klassischen«, quantitativ ausgerichteten Psychologie, in der es lange Zeit üblich war, Emotionen als etwas Despektierliches bzw. als Störungen aufzufassen, die es zu kontrollieren gilt (Lettau und Breuer 2007; Mruck und Mey 1996). Auch dies ist selbstredend eine Form des Umgangs – einer im Modus des Ausschlusses von Gefühlen aus der Sphäre des Forschens. Eine (selbst-)kritische Auseinandersetzung mit Emotionen als integralem Bestandteil einer quantitativ ausgerichteten psychologischen Forschung war und ist entsprechend eher die Ausnahme.

Im Gegensatz dazu zeichnet qualitativ-hermeneutische Methodologien aus, dass es sich um »epistemologische Traditionen [handelt], in denen forscherseitige Erkenntnisvoraussetzungen erhöhte Aufmerksamkeit geschenkt wird« (Lettau und Breuer 2007, 1). Anstatt als »Störung« werden Emotionen (zumindest idealiter) als »produktive Herausforderung und Anstoß zur Entwicklung und Erprobung neuer Erkenntniswege« (ebd., 8f.) verstanden. Das setzt jedoch voraus, dass »Störungen« thematisiert werden. Das, was als »Störung« empfunden werden mag, ist sowohl gesellschaftlich geformt, nimmt mitunter aber auch individuelle, teils idiosynkratische Züge an, seien es positive oder negative Emotionen oder ambivalente Empfindungen, die das Forschungsgeschehen beeinflussen.

Vor einem tiefenpsychologischen Hintergrund hat Devereux mit dem Konzept der *Gegenübertragung* (Devereux 1998 [1967]) einen fruchtbaren Erkenntniszugang für die Thematisierung der Auswirkungen der Forschung auf die forschende Person eröffnet. Demnach sei jede Forschung »auf der Ebene des Unbewußten Selbst-bezogen, gleichgültig, wie weit ihr Gegenstandsbereich auf der manifesten Ebene vom Selbst entfernt sein mag« (ebd., 178). Folglich ist Forschung stets emotionsgeladen.

## 1.2 (Selbst-)Reflexivität als Kern der Einsozialisation in eine qualitative Haltung und Weltsicht

Gleichzeitig ist qualitative Forschung mit dem Anspruch der (Selbst-)Reflexivität verknüpft, sei es als Prinzip qualitativer Forschung (u. a. Kühner, Ploder und Langer 2016; Mey und Ruppel 2018; Mruck und Mey 1998, 2019; Przyborski und Wohlrab-Sahr 2021; Reichertz 2015) oder im Rahmen von Gütekriterien (u. a. Flick 2020; Steinke 2012). Zentral gesetzt wird die »konstituierende Rolle des Forschers als Subjekt (mit seinen Forschungsinteressen, Vorannahmen, Kommunikationsstilen, biographischem Hintergrund etc.) und als Teil der sozialen Welt, die er erforscht« (Steinke 2012, 330).

Unter Begriffen wie *Präkonzepten*, *Standortgebundenheit* oder *Ko-Konstruktion* wird auch in verschiedenen qualitativen Ansätzen die Notwendigkeit eines reflexiven Zugangs zur Subjektivität der Forschungsperson eingefordert, etwa in der konstruktivistischen (Charmaz 2014) und der reflexiven Grounded-Theory-Methodologie (Breuer, Muckel und Dieris 2019), in der dokumentarischen Methode (Bohnsack, Nentwig-Gesemann und Nohl 2013) oder in der relationalen Hermeneutik (Straub und Ruppel 2023). Das Beziehungsgeschehen und damit auch die eigene Involviertheit in den Forschungsprozess befindet sich in fortlaufender Veränderung: »Diese Veränderungen gilt es zu erkennen, zu reflektieren und möglichst für die Theoriebildung fruchtbar zu machen« (Lettau und Breuer 2007, 21), so der Anspruch auch in Richtung eines erweiterten Erkenntnispotenzials *für* die Forschung. Im qualitativ-interpretativen Paradigma wird also – quasi vermittelt über die (Selbst-)Reflexivität – Emotionen als eine Ebene der Reflexivität (Mruck und Mey 2019) eine Bedeutung und Erkenntnisrelevanz zugesprochen. Das gilt insbesondere im Hinblick auf eine »epistemically strong reflexivity« (Kühner, Ploder und Langer 2016, 700):

»Epistemically strong reflexivity, however, appreciates the perspective of the researcher and her relationship to the field as a decisive source of data and interpretation. Sympathies, prejudices, fears, emotional, mental, and physical reactions of the researcher are not conceived of as inescapable problems, but as a highly valuable epistemic resource.«

Im Beitrag betrachten wir die Lehre und Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden mit dem Fokus auf Emotionen und eben dieser starken Reflexivität. So gehört es zur Lehre qualitativer Forschung, Studierenden die Aneignung qualitativer Forschungspraxis zu ermöglichen (Bohnsack 2021). Über den reinen Kompetenzerwerb hinaus geht es insbesondere in Lehrforschungsprojekten um die Einsozialisation in eine *qualitative Haltung und Weltsicht*, die sich Noviz:innen qualitativer Forschung jedoch erst Schritt für Schritt und in mitunter langwierigen und nicht immer von vornherein ersichtlichen Prozessen aneignen. Die Einsozialisation lässt sich auch als Bildungsprozess

oder Habitustransformation verstehen, bei dem sich das Selbst- und Weltverständnis sowie das Selbst- und Weltverhältnis der Lernenden verändern (u. a. El-Mafaalani 2011; Koller 2009; Rosenberg 2011). Schreier und Breuer (2020, 271) skizzieren zentrale Perspektiven auf die Möglichkeit einer solchen auf Einsozialisation ausgerichteten Lehre qualitativer Forschung:

»Typisch für qualitativ Forschende ist die Auffassung der Umsetzung eines ganzheitlichen Forschungsstils. Daraus folgt, dass auch die Lehre qualitativer Forschung sich nicht in der Vermittlung von Methoden als modularisierbarer Techniken erschöpft, sondern dass sie auf die Aneignung einer qualitativen Haltung, einer qualitativen Weltsicht abzielt (z. B. Breuer 1996, S. 171–173, 2010; Poulin 2007; Rogers 2003). [...] Fasst man qualitatives Forschen als Kunst auf, die entsprechendes Talent voraussetzt und von persönlicher Intuition geleitet wird, so sind der Lehr- und Lernbarkeit Grenzen gesetzt (Knoblauch 2007; Rist 1983). Eine Sichtweise qualitativen Forschens als handwerklicher Fertigkeit geht von einer Regelgeleitetheit aus, ohne dass intuitive Komponenten gänzlich ausgeschlossen sind. In dieser Rahmung bildet sich mit zunehmender Expertise eine bestimmte Einstellung gegenüber dem Gegenstand heraus (Josselson und Lieblich 2003; Rogers 2003; Ruckdeschel und Shaw 2002).«

Teil einer selbstreflexiv-qualitativen Haltung ist es dann, neue und alternative Zugänge zur sozialen Wirklichkeit einnehmen und das eigene Denken und Handeln multiperspektivisch infrage stellen zu können. Für die Lehre qualitativer Forschung bietet die Einübung von (Selbst-)Reflexivität ein Potenzial für einen offenen, konstruktiven und erkenntnisförderlichen Umgang mit Subjektivität und Emotionen. So wie es handwerklicher Fähigkeiten bedarf, beispielsweise der Konstruktion eines Interviewleitfadens, so bedarf es ebenso einer Forschungshaltung, zu der neben anderem auch ein reflektierter Umgang mit Emotionen gehört. Lehrforschungsprojekte erscheinen uns dafür in besonderem Maße geeignet, da sie die Aneignung von Methodenkönnen »als Teil von Forschungszusammenhängen« (Knoblauch 2007, § 19) ermöglichen und gerade aufgrund dieser Durchdringung die Praxis und Auswirkungen einer qualitativen Haltung und Weltsicht erfahrbar machen.

Im Folgenden arbeiten wir heraus, in welchen Zusammenhängen des qualitativen Forschens und Lernens Emotionen eine Rolle spielen und wie sich diese sichtbar, reflexiv wenden und für das studentische Forschen fruchtbar machen lassen. Dazu stellen wir zunächst emotionale Anlässe und Herausforderungen in Lehrforschungsprojekten vor (2) und unterscheiden zwischen forschungs- und lehrsettingbezogenen (2.1) sowie feldbezogenen Emotionen (2.2). In einem weiteren Schritt gehen wir sodann der Frage nach, wie sich ein reflexiver Umgang in Lehrforschungsprojekten begleiten lässt (3) und nehmen dabei sowohl Anforderungen an Lehrende, emotionssensible Räume zu gestalten (3.1) als auch Methodologien und Methoden qualitativer Forschung zur Reflexion

feldbezogener Emotionen (3.2) in den Blick. Der Beitrag schließt mit Überlegungen zu Potenzialen und Herausforderungen des systematischen Einbezugs von Emotionen in das Lehren qualitativer Forschung ab (4).

## **2 Emotionen in Lehrforschungsprojekten: Eine systematisierende Ordnung von Anlässen und Herausforderungen**

Während des studentischen Forschens kommen Studierende mannigfach mit Emotionen in Berührung. Im Folgenden nehmen wir einen Ordnungsversuch vor, zu welchen Anlässen, verbunden mit welchen Herausforderungen, Emotionen im Forschungs- und Lernprozess eine Rolle spielen und von Lehrenden und Lernenden reflektiert werden können.

### **2.1 Forschungs- und lehrsettingbezogene Emotionen**

Ganz grundlegend herausfordernd ist, dass Studierende mit dem gesellschaftlich dominanten Bild einer »objektiven«, naturwissenschaftlich orientierten Forschung vertraut sind und dies erfahrungsgemäß zu *Unbehagen und Unsicherheiten mit Charakteristika qualitativer Forschung* bei einem Teil der Studierenden führen kann (Lettau und Breuer 2007). Dies gilt insbesondere für Studierende einer naturwissenschaftlich verstandenen Psychologie, da ihre »übliche einseitige Ausbildungs-Sozialisation eine gänzlich andere Perspektive favorisiert und zu entsprechenden »Habitus-Einschreibungen« führt« (Schreier und Breuer 2020, 282).

Eine weitere Herausforderung qualitativer Forschung und deren Lehre liegt zudem in der »Mehrdeutigkeit als Merkmal qualitativer Forschungssituationen« (ebd.):

»Für Lernende bzw. Anfänger/innen sind Postulate qualitativer Methodenlehre wie theoretische Offenheit, multiple perspektivische Deutbarkeit und flexible Regelanwendung nicht leicht zu durchschauen und umzusetzen. Novizinnen und Novizen im Handlungsfeld Forschungsmethodik bevorzugen klare und eindeutige Leitlinien. Von Lehrenden verlangen sie verbindliche Auskünfte über richtige und falsche Vorgehensschritte, Interpretationen und Schlussfolgerungen. Dies gilt insbesondere dann, wenn sie zuvor bereits eine Ausbildung bezüglich quantitativer Methoden absolviert haben [...].«

Einen Umgang mit offenen, das heißt auch kontingenten Forschungssituationen und -prozessen zu finden, ist genuiner Teil der Einsozialisation in qualitative Forschung.

Mitunter – und dies ist eher die Regel als die Ausnahme und keineswegs nur ein Problem von Noviz:innen, sondern qualitativer Forschungsalltag – kann das Postulat der Offenheit gegenüber Feld und Datenmaterial auch Unsicherheitsgefühle auslösen. Zugespitzt ist »Handlungs- und Deutungssicherheit im Kontext qualitativer Forschung immer eine gebrochene oder relative Sicherheit im Umgang mit Unsicherheit und Unbestimmtheit« (Dausien 2007, § 13). Wenn der fortschreitende Erkenntnisprozess ein weiteres Interview, eine andere Datenart oder gar die Modifizierung der Forschungsfrage nahelegt, begrenzte zeitliche Ressourcen jedoch erfordern, Forschungsprojekte zu einem Ende zu führen, evoziert dies fortwährend Entscheidungsdruck und potenziell Unsicherheitsgefühle. Qualitativ Forschende und besonders Studierende müssen also immer wieder temporär mit Unsicherheiten umgehen lernen und ihre Ambiguitätstoleranz schulen (Schreier und Breuer 2020).

Typisch für qualitative Forschung sind kollektive Interpretationsprozesse, die häufig in Forschungswerkstätten bzw. Interpretationsgruppen oder in größeren Forschungsprojekten auch in Projektteams stattfinden, so auch im Rahmen von Lehrforschungsprojekten. Das Potenzial zur Steigerung der »Wirksamkeit zentraler Aktivitäten der Datenanalyse« (Riemann 2011, 413) gilt als Qualität von Forschungswerkstätten und Vielfalt an Perspektiven als dafür zentrale Ressource (Dausien 2007). Dieser Perspektivenvielfalt liegt jedoch in der Regel auch eine mehr oder weniger stark heterogen zusammengesetzte Gruppe zugrunde. Während diese Heterogenität sicher auch Erkenntnispotenzial birgt, so stellt sie gleichzeitig eine Herausforderung für die Arbeitsfähigkeit einer Interpretationsgruppe dar (Stamann und Janssen 2019). Nicht in jeder Gruppe lässt sich eine »gemäßigte Heterogenität« (Hoffmann und Pokladek 2010, 214) sicherstellen und selbst, wo sie über das Verschiedene hinweg gegeben zu sein scheint, können große Differenzen zum Beispiel hinsichtlich disziplinärer Wissensbestände oder wissenschaftlicher Einsozialisation bestehen (Fuhrmann et al. 2021) und mitunter Unbehagen erzeugen. Entsprechend ist das, nicht ausschließlich, aber teils in der Heterogenität begründete *Aushalten von (Deutungs-)Konflikten in kollektiven Interpretationsprozessen* herausfordernd. Wenn die eigene Deutung an Überzeugungskraft einbüßt, als eine unter vielen möglichen erscheint und die Erkenntnis sich einstellt, dass Eindeutigkeit nicht zu haben ist, kann das durchaus als schmerzlich erfahren werden. Zugleich können gemeinsame Interpretationsprozesse natürlich auch eine positive Dynamik annehmen, bei der die Einzelnen oder die Gruppe eine Begeisterung entwickeln, die mitunter auch durch schwierige Phasen trägt.

Im Kontext der Lehrforschung ebenso wie in anderen akademischen Kontexten werden Studierende, aber auch schon etablierte(re) qualitativ Forschende in ihren Arbeitsprozessen und deren Ergebnissen bewertet und begutachtet. Bewertung und Begutachtung beginnen im Studium bei Klausuren und Hausarbeiten und setzen sich in Forschungsberichten sowie bei einigen bis hin zu einer Dissertation, Habilitation und

begutachteten Manuskripten fort. Studierende sind hierbei mitunter bemüht, möglichst alles richtig zu machen. »Ist das nun so richtig?« ist eine häufig gehörte Frage von Studierenden und postgraduierten Workshopteilnehmenden. Die wie auch immer geartete Begutachtung stellt dabei eine Rahmenbedingung von Forschungs- und Lernprozessen dar, die es mitunter erschweren kann, forschungsbezogene Unsicherheiten, Ängste und andere Gefühle offen zu besprechen. Paradoxe Weise bergen gerade Lehrforschungsprojekte das Risiko, widersprüchliche Gefühle bzw. ein *Unbehagen im Wechselspiel mit universitären Bewertungs- und Begutachtungsstrukturen* zu erzeugen: Die Betonung von Offenheit, Prozesshaftigkeit und Reflexivität steht in Spannung zu einer Begutachtung des Forschungsberichts, in dem mitunter Kapitel einzelnen Personen zugeordnet werden müssen, um individuelle Bewertungen kollaborativer Arbeitsprozesse vornehmen zu können. Dass dies aus studentischer Sicht geeignet ist, Gefühle zwischen Unsicherheit und Widerstand zu evozieren, dürfte nicht verwundern.

Unseres Erachtens ist es wichtig, sich vor Augen zu führen, dass Studierende entsprechende Handlungsweisen oft zum ersten Mal erproben. Sie üben sich in neuen Praxen, die beispielsweise im Zuge der Interviewerhebung auch aufgezeichnet und damit unter den Mitgliedern eines Lehrforschungsprojektteams oder auch den Teilnehmenden der gesamten Lehrveranstaltung sichtbar werden. Das hat für die Begleitung Vorteile, kann jedoch auch Unsicherheiten mit sich bringen. Forschend Lernende werden dabei in einer Komplexität und Weise sichtbar wie an kaum einem anderen Ort.

## 2.2 Feldbezogene Emotionen

Zu den Gegenständen qualitativer Forschung gehören aktuelle gesellschaftspolitische und anderweitig sensible Themen: Flugscham (Ruppel 2015), Veganismus (Thrun 2020), Ausstieg aus dem Drogenkonsum (Hoffmann, Laura 2021), die sozialen und biografischen Hintergründe unentdeckter Todesfälle (Loke 2023), Pflege im Alter (Zander 2015) oder die Unterbringung in Kinderheimen in der DDR (Söhner 2023). Dies sind nur einige beispielhafte Untersuchungsgegenstände qualitativer Forschung, die Eingang in die Lehre und später in studentische Abschlussarbeiten finden. Während das Lesen von Studien gegebenenfalls allein aufgrund von dort behandelten sensiblen Themen oder mitunter bedrückender Daten als herausfordernd erlebt wird, handelt es sich bei Abschlussarbeiten um eigens gewählte und damit häufig biografisch hoch relevante Themen.

Sich ein Thema auszusuchen, das einen auf irgendeine Art und Weise emotional berührt, scheint nur natürlich. Dieses »Berührtsein« kann dabei ganz unterschiedliche Ausprägungen annehmen: *Präferenzen, Abneigungen und Ängste in Bezug auf spezifische Themen* deuten die emotionale Bandbreite letztlich nur an. Es müssen also nicht immer

negative Gefühle oder gar Ekel sein. Viele Forschungsthemen – für Noviz:innen und erfahrene Forscher:innen gleichermaßen – sind biografisch motiviert, manche sind gar von ihrem Forschungsfeld und dessen Praktiken fasziniert und auf die ein oder andere Weise mit diesem Feld verwoben. Zudem kann auch von negativen Gefühlen eine Faszination und Anziehungskraft ausgehen. Wenn negative Gefühle, bis hin zu Ängsten, jedoch zu »Verstehensbarrieren oder zur Verdrängung dieser Aspekte« führen können (Steinke 2012, 331), erscheint es uns essenziell, diese in die Forschung und deren Aneignung gezielt einzubeziehen.

Darüber hinaus können Emotionen in der Interaktion mit dem Forschungsfeld auftreten und zu *Verflechtungen mit dem Forschungsfeld* führen. In ihrem Dissertationsprojekt zu Gastfamilien für unbegleitete jugendliche Geflüchtete hat es bei Ines Gottschalk (2023) zum Beispiel zunächst großes Unwohlsein ausgelöst, von Gastfamilien und jugendlichen Geflüchteten als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft positioniert und in familiäre Dynamiken verstrickt zu werden. Interaktionen im Forschungsfeld in ihren unterschiedlichen Formen (leiblich, virtuell vermittelt, als imaginierte Interaktion – antizipiert oder erinnert) können dabei mit verschiedenen Emotionen einhergehen. Das kann vom Verlieben in Forschungspartner:innen bis hin zur Abneigung und Vermeidung von Gesprächspartner:innen reichen und dadurch forschungspraktische Entscheidungen, das Sampling und auch die Auswertung beeinflussen. Der Blick auf das Forschungsfeld kann dadurch von den Emotionen dieser, aber auch anderer Personen, mit der der:die Forscher:in in Forschungsgruppen oder durch die Begutachtung im Kontakt steht, durchdrungen sein.

### **3 Einen reflexiven Umgang mit Emotionen in Lehrforschungsprojekten begleiten**

Lehrforschungsprojekte stellen ein Veranstaltungsformat dar, das im Rahmen eines Psychologiestudiums bisher wenig umgesetzt wird, in anderen anverwandten Fachrichtungen jedoch verbreiteter ist (Schreier und Breuer 2020). Kern von Lehrforschungsprojekten ist eine länger andauernde studentische Forschung entlang eines zumindest in Teilen eigenverantworteten Forschungsprojekts. Durch ein Learning by Doing werden Lernende häufig in einer bestimmten Methodenrichtung geschult (ebd.; Schreier und Ruppel 2021). Studierende übernehmen also – ob allein oder in Teams – ein hohes Maß an Verantwortung für die Anlage und Durchführung der Studie und dadurch auch für ihren Lerngegenstand. In Lehrforschungsprojekten haben Studierende die Möglichkeit, methodologisch informiert und wertschätzend begleitet, erste Schritte in »ihrem« Forschungsfeld zu machen und dabei in eine qualitative Forschungshaltung hineinzuwachsen.

Lehrforschungsprojekte sind aus unserer Sicht ein geeignetes Format, das es Lehrenden ermöglicht, die oben explizierten Emotionen verschiedener Art reflexiv zu begleiten; ein Vorteil ist die relativ lange Projektdauer. Lehrende haben hier mindestens zwei zentrale Gestaltungsaufträge: Zum einen ist es Aufgabe der Lehrenden, die forschungs- und lehrsettingbezogenen sowie feldbezogenen Emotionen zu begleiten und dafür Räume und (Hilfs-)Mittel zur Verfügung zu stellen. Zum anderen können sie die in der qualitativen Forschung bereits etablierten Reflexionsinstrumente mit Fokus auf die Rolle von Emotionen systematisch entlang des studentischen Forschungsprozesses einsetzen.

### 3.1 Anforderungen an Lehrende, emotionssensible Räume zu gestalten

Für Lehrende ist es unseres Erachtens in einem ersten Schritt wichtig, sich bewusst darauf einzustellen (und einzulassen), dass Forschungs- und Lernprozesse mit Emotionen einhergehen, und darauf aufbauend in den verschiedenen Schritten des studentischen Forschungsprozesses entsprechende Reflexionsprozesse zu begleiten. Die vorgestellte Ordnung potenzieller emotionaler Anlässe und Herausforderungen (Abschnitt 2) mag hier als erste Annäherung dienen.

Studierende dafür zu sensibilisieren, dass und wie das gesellschaftlich dominante Bild einer »objektiven«, naturwissenschaftlich orientierten Forschung das (wissenschaftliche) Denken prägt (Lettau und Breuer 2007), scheint uns eine weitere zentrale Anforderung zu sein. Die Herausforderung in Lehrforschungsprojekten besteht unter anderem darin, etwaiges Unbehagen mit qualitativer Forschungslogik sichtbar zu machen, gleichzeitig aber eine konstruktive Arbeitsatmosphäre zu wahren.

Entsprechend stehen Lehrende qualitativer Forschung vor der Herausforderung, Emotionen in den Forschungs- und Lehrprozess erst einmal »einzuladen«. Dazu gehört neben der Explikation, wie Emotionen im Kontext quantitativer, naturwissenschaftlich orientierter Forschung (nicht) verhandelt werden, auf das genuine Erkenntnispotenzial von Emotionen für die Forschung und den eigenen Lernprozess hinzuweisen. Dazu braucht es eine begleitende Einordnung, die Emotionen auch normalisiert, um unter anderem Scham und Unbehagen zuzulassen und sie für die Reflexion des studentischen Forschungsprozesses zugänglich zu machen. Dieser Einordnung und Normalisierung ist zugleich eine Ambivalenz eingeschrieben: Die Auseinandersetzung mit der eigenen Forscher:innenrolle kann Studierende sowohl ermächtigen und motivieren als auch Unsicherheiten und Unbehagen mit sich bringen. Eine weitere Herausforderung besteht für Lehrende darin, zwar für Emotionen zu sensibilisieren, diese jedoch nicht (zu sehr) an die Lernenden heranzutragen und dadurch quasi vorwegzunehmen. Mruck und Mey (1998) zeigen für die »Projektwerkstatt Qualitatives Arbeiten«, wie bio-

grafisch und emotional relevante Themen in der gemeinsamen Bearbeitung reflektiert werden können. Dazu gehört unter anderem das Blitzlicht zu Beginn jeder Sitzung, womit der emotionalen Ebene Platz eingeräumt und Relevanz zugeschrieben wird. Die Begleitung emotionaler, krisenanfälliger Lernprozesse kann als individueller und gemeinschaftlicher Prozess gestaltet werden, so in Peergruppen und großen Runden (Grund und Singer-Brodowski 2020, 33).

In qualitativen Lehrforschungsprojekten werden häufig Forschungsgruppen gebildet, die sich als Lerngemeinschaften verstehen lassen, in denen sich Studierende als Peers austauschen und in ihren Forschungsprozessen begleiten (Ruppel und Mey 2012; Schreier und Breuer 2020). Auch hier können Emotionen Raum bekommen. Wichtig dafür ist die Qualität der Lerngemeinschaft: Die Sicherheit, mit Emotionen nicht allein zu sein, ist ein zentraler Aspekt für eine solche Gruppenqualität. Dafür bedarf es unterschiedlicher Voraussetzungen, wie zum Beispiel des vollständigen Zugangs aller Gruppenmitglieder zu Informationen, der Offenheit für verschiedene Standpunkte und des Willens, zu einem reflektierten Ergebnis zu kommen (Grund und Singer-Brodowski 2020).

Auch (Deutungs-)Konflikte, die qualitativen Interpretationsgruppen inhärent sind, können thematisiert und genutzt werden, um Erkenntnispotenziale für die eigene Forschungsposition bzw. -positionierung zu generieren. Insbesondere Präkonzepte als subjektive Deutungshintergründe können dadurch sichtbar und reflexiv zugänglich gemacht werden.

Für die Reflexion des studentischen Forschungsprozesses können die von Lettau und Breuer (2007, 14; Kursivsetzung im Original) herausgearbeiteten drei Ebenen der »Selbstfokussierungen« als hilfreiche Heuristik dienen:

»Neben Selbst-Fokussierungen auf einer *Makro-Ebene* (das Erkenntnissubjekt als Angehöriger der abendländischen, der wissenschaftlichen Kultur etc.) sowie auf einer *Mikroebene* (das Erkenntnissubjekt unter autobiographisch-autoethnographischer Fokussierung o. ä.) lassen sich auch Ansätze der Thematisierung des Selbst – der eigenen Person, Reaktionsweise, Rolle, Effekte für die wissenschaftlichen Erkenntnisprodukte – auf einer Meso-Ebene finden und praktizieren: etwa die Selbst-/Reflexion des Kontakts, der Interaktion, der »Berührung« mit dem Forschungsthema, dem sozialen/personalen Objekt bzw. dem Feld und seinen Mitgliedern, die zur Untersuchung stehen.«

Aus unserer Sicht ist der Forschungs- und Lernprozess nicht als dauerhaft reflexiv zu konzipieren. Für die Aneignung von Techniken qualitativer Forschung bedarf es auch Zeiten des »Werkelns«, ohne stets das eigene Handeln auch reflexiv zu wenden. Entsprechend sind Reflexionsmomente bewusst anzuregen bzw. benötigen die Studierenden Vorstellungen und (Hilfs-)Mittel, diese individuell und in Gruppen be-

darfsbezogen und dennoch kontinuierlich und im Einklang mit der handwerklichen Ebene qualitativen Forschens zu erzeugen. Sinnvoll erscheint uns, ganz gezielt Aspekte einer (selbst-)reflexiven Haltung zusammen mit den Besonderheiten der qualitativ-hermeneutischen Methodologie einzuüben. Dies kann zum Beispiel über das Integrieren von Übungen zur Standortgebundenheit (Hoffmann, Stefanie 2021) zu Beginn der Veranstaltungen bzw. des Semesters erfolgen.

Das Besprechen von Emotionen in »großer Runde« – und mitunter in Anwesenheit von Lehrenden – und das Begutachtungssetting stehen dabei in einem Spannungsverhältnis. Herausfordernd erscheint uns dabei, dass hierarchie-, bewertungs- und begutachtungsärmere Reflexionsräume nicht forciert werden können. Hier lässt sich die generelle Frage stellen, wie viel Schutzraum Lernende brauchen. Lehr-Lern-Settings sind unseres Erachtens so zu gestalten, dass sie die Verarbeitung von Emotionen und deren Nutzen für studentische Forschungsprozesse unterstützen und Studierende mit ihren Emotionen und Verletzbarkeiten nicht vorgeführt werden. Lehrveranstaltungen generell sowie Lehrforschungsprojekte im Speziellen sind keine hierarchiefreien Räume. Daher lässt sich fragen, ob für den Lernprozess nicht auch Aspekte des Forschungsprozesses unsichtbar bleiben dürfen. Lehrende stehen hier vor der Frage, wie sich (zumindest temporär) ein hierarchie- und damit auch bewertungsarmer Raum zur Reflexion schaffen lässt. Eine Möglichkeit, die oben beschriebene methodologisch geforderte Offenheit und methodische Flexibilität sowie die Reflexion von Emotionen in Einklang mit der Herstellung von Eindeutigkeit in Begutachtungskontexten zu bringen, bietet der dezidierte Einbezug von Reflexions- und Lernprozessen in die Begutachtung. Die Lehre ist hier im Spannungsfeld zwischen Prozessbegleitung und Produktbegutachtung zu gestalten.

### **3.2 Methodologien und Methoden qualitativer Forschung zur Reflexion feldbezogener Emotionen**

Ansätze, Methodologien und Methoden qualitativer Forschung bieten eine Vielzahl erprobter Techniken, auf die zum Zweck der Reflexion eigener Emotionen zurückgegriffen werden kann. Wir stellen exemplarisch einige solcher Techniken und Methoden vor, die uns geeignet scheinen, Emotionen reflexiv zugänglich zu machen. Wir erheben hierbei keinen Anspruch auf Vollständigkeit, vielmehr handelt es sich um eine Auswahl, die in unseren Forschungs- und Lehrerfahrungen begründet liegt.

Grundsätzlich scheinen sich Emotionen in allen qualitativen Methodologien und Methoden mitdenken zu lassen. Beispielhaft gehen wir hier auf die reflexive Grounded-Theory-Methodologie ein. So beziehen sich Breuer, Muckel und Dieris (2019, 98) auf die Devereux'sche Unterscheidung »zwischen einer distalen (leib-/körperfer-

nen) und einer proximalen (leib-/körpernahen) Art, Daten abzulesen«. Neben einer distalen Art, sich Daten über Transkripte und »(außengerichtete[.]) Beobachtungsprotokoll[e]« (ebd.) zu nähern, schlagen sie vor, auch die »introspektive Registrierung aller Arten von Auslösungen, Assoziationen, Gefühlsresonanzen etc., die im Verlauf des (Interaktions-, Gesprächs-)Kontakts zwischen der Forscherin und ihrer Untersuchungspartnerin« (ebd.) auftauchen, in die Analyse bzw. – mit Blick auf den Fokus dieses Beitrags – in die Reflexion einzubeziehen. In Lehrforschungsprojekten besteht die Herausforderung darin, diese Daten in eine sprachliche Form zu bringen und das Erlernen, Schulen und Kultivieren dieser Selbstreflexion im studentischen Forschungsprozess zu fördern, sprich die Einübung einer »sensitiv differenzierte[n] Selbst-/Wahrnehmung« (ebd.) zu ermöglichen.

Das *Tagebuch* stellt ein erprobtes Format zur Begleitung von Lern- und Forschungsprozessen dar (Kunz 2018). Schreier und Breuer (2020, 279; Kursivsetzung im Original) schreiben dazu:

»Derartige Übungen zur Initiierung einer qualitativen Einstellung überschneiden sich mit solchen, die auf die *Förderung von Reflexivität* ausgerichtet sind. Als Mittel dafür werden häufig das Forschungstagebuch oder das Schreiben von Memos eingesetzt [...]: Parallel zur Konzeptualisierung und Durchführung einer eigenen Studie werden die Lernenden angehalten, ihre Gedanken, Erfahrungen und Gefühle schriftlich festzuhalten. Kleinman et al. (1997) sehen in diesem Zusammenhang beispielsweise eine Semindiskussion der Gefühle der Studierenden gegenüber den Personen im Feld vor, um so verschiedene Grundhaltungen zu identifizieren und deren Einfluss auf die Forschungsaktivitäten und das Datenmaterial herauszuarbeiten. Zusätzlich zum Forschungstagebuch lassen Kleinman et al. (1997) »Notizen-über-Notizen« erstellen. Damit wird ein weiterer Reflexionsschritt eingeführt: Die Lernenden setzen sich nicht nur mit ihren Reaktionen in der Forschungssituation und auf die Personen dort auseinander, sondern entwickeln darüber hinaus ein Bewusstsein dafür, wie diese Reaktionen ihre Aktivitäten beeinflussen.«

An diesem Ausschnitt werden zwei Aspekte deutlich. Zum einen, dass hier der gemeinsamen Bearbeitung von Emotionen in der Veranstaltung eine große Bedeutung zukommt. Die »Semindiskussion der Gefühle der Studierenden gegenüber den Personen im Feld« (ebd.) kann dabei um die Reflexion der Emotionen gegenüber dem Datenmaterial ergänzt werden. Zum anderen, dass durch den Einbezug eines Forschungstagebuchs oder der Methode »Notizen-über-Notizen« dem Schreiben eine große Bedeutung zukommt. Das Schreiben wird damit zu einem erkenntnisförderlichen und sinnbildenden Forschungs- und Lernprozess, der systematisch in Lehrforschungsprojekte miteinbezogen werden kann und nicht erst beim Erstellen des Abschlussberichts beginnt. Das Schreiben dient vielmehr als Strukturierungs-, Dokumentations-, Reflexions- und In-

terpretationsinstrument, durch das im Kontext von Lehrforschungsprojekten erkenntnisgenerierende Prozesse angestoßen und reflektiert werden können (Gottschalk und Ruppel 2019).

»Leitet man Studierende bei qualitativen Forschungsvorhaben an und legt den Schwerpunkt auf die Reflexion, so können Studierende bei der Entwicklung bzw. Vorbereitung des Interviews erste Erwartungen an das Interview und die Interviewsituation als Pre-Skript festhalten, im Rahmen des Interviews Notizen zu möglichen Nachfragen machen und in einem Post-Skript Eindrücke aus der Erhebungs- bzw. Interviewsituation dokumentieren. Entsprechende Notizen können dabei sowohl im Sinne einer inhaltlichen Auswertung, aber auch zur (Selbst-)Reflexion genutzt werden. Auch ist das Aufschreiben erster Auswertungsideen während des Transkribierens möglich, so wie generell der Gesamtprozess qualitativen Forschens etwa von »Memo Writing« (Ruppel/Mey 2017) begleitet und im Sinne eines Forschenden Lernens gestaltet werden kann« (ebd., 17).

Zudem möchten wir exemplarisch auf weitere Methoden der qualitativen Forschung hinweisen, die sich – immer mit Blick auf die zuvor vorgestellten Anforderungen an Lehrende – in die Lehre integrieren lassen, um sich Emotionen und deren Erkenntnispotenzial zu nähern. Die folgenden Methoden können für die Offenlegung von Präkonzepten, für das Verfassen von Pre- und Postskripts sowie Memos oder im Schritt der Datenanalyse zur Bearbeitung von Emotionen und zur Erkenntnisgewinnung genutzt werden.

So können mit der Methode des *Lauten Denkens* (Konrad 2020) Emotionen kontinuierlich oder ereignisspezifisch verbalisiert werden. Das Laute Denken wird unter anderem auch in der Lehr-Lern-Forschung angewandt und soll die Metakognition und Selbstregulation der Lernenden aktivieren. Die Methode kann zwischen Expert:innen und Noviz:innen genutzt werden, um Noviz:innen unbewusst laufende oder nicht leicht verbalisierbare Prozesse bewusst zu machen. Indem Lehrende »laut denken« und exemplarisch ihre eigenen Forschungsprozesse reflektieren, können sie unter anderem ihre emotionalen Prozesse sichtbar machen und so einen Raum schaffen, in dem eine solche Auseinandersetzung normalisiert wird. In einem nächsten Schritt können solche verbalisierten Prozesse dann in einem Forschungstagebuch, Memo, Pre- oder Postskript festgehalten werden. In Lehrforschungsprojekten können Lehrende Studierende sodann während oder im Anschluss ihres Feldaufenthalts dazu einladen, die Artikulierung von Emotionen als forschungspraktische Routine zu etablieren, indem sie ihre feldbezogenen Erlebnisse und Gefühle regelmäßig in Worte fassen.

Die *Tiefenhermeneutik* (König et al. 2019) als psychoanalytisch orientierte Sozialforschung nutzt freie Assoziationen und das Konzept der Gegenübertragung, um sich dem empirischen Gehalt von Gefühlen und verwandten affektiv-leiblichen Phä-

nomenen zu nähern. Die Tiefenhermeneutik kann in die »Auswertung in und mit Interpretationsgruppen« (Haubl und Lohl 2020, 564) integriert werden, um latente Sinnschichten des Forschungsmaterials zu erschließen. Eine Interpretationsgruppe wird hier als »Resonanzraum für die Wirkung latenter Bedeutungen« (ebd.) verstanden. Um sich diesen Bedeutungen anzunähern, bedarf es einer Auseinandersetzung mit Irritationen und den sie »begleitenden Affekte[n] und konflikthaften Verständnisschwierigkeiten« (ebd.). Irritationen können dabei sowohl mit Blick auf den Text selbst als auch in Bezug auf den Umgang der anderen Interpret:innen mit dem Text entstehen. Von Lehrenden oder Leiter:innen der Interpretationsgruppe können solche Irritationen reflexiv eingefangen und eingeordnet werden. Diese Methode erscheint uns jedoch anspruchsvoll, vor allem für Lehrende, die nicht psychoanalytisch geschult sind.

Weitergehende Methoden und Techniken mit Potenzial für die Ergründung und den Einbezug von Emotionen sind beispielsweise der *Listening Guide* (Kiegelmann 2021) oder die *gruppengestützte dialogische Introspektion* (Witt 2020) zur (Selbst-)Beobachtung innerer Vorgänge, die hier zumindest erwähnt werden sollen.

#### **4 Abschließende Überlegungen zu Potenzialen und Herausforderungen des systematischen Einbezugs von Emotionen in die Lehre qualitativer Forschung**

Mit dem Beitrag haben wir das Ziel verfolgt, aufzuzeigen, wie Emotionen im Kontext qualitativer Lehrforschungsprojekte systematisch einbezogen und Umgangsweisen mit diesen Emotionen ausgelotet werden können. Der (selbst-)reflexive Umgang mit Emotionen ist aufgrund der ganzheitlichen leiblichen und interaktiven Verwobenheit der Forschenden mit ihren Forschungsgegenständen essenzieller Bestandteil qualitativer Forschung.

Die von uns vorgestellten Überlegungen und Methoden *können* in die Lehre qualitativer Forschung einbezogen werden. Der starke Einbezug von Emotionen in die Lehre qualitativer Forschung stellt dabei selbst eine Positionierung entsprechend einer »strong reflexivity« (Kühner, Ploder und Langer 2016, 700) dar. Diese kann, allein vor dem Hintergrund zu berücksichtigender Spannungsfelder bei der Planung und Durchführung von Lehrveranstaltungen zu qualitativer Forschung (Stamann, Lehwald und Ruppel 2023), legitimerweise auch anders vorgenommen werden. Mit diesem Beitrag möchten wir keine »Pflicht zur Emotion« einfordern, sondern vielmehr für die Relevanz und die Möglichkeiten sensibilisieren, die mit einem reflexiven Einbezug von Emotionen insbesondere für die Lehre qualitativer Forschung in der Psychologie – aber auch in anderen Disziplinen – einhergehen.

Wir haben eine Ordnung möglicher emotionaler Anlässe und Herausforderungen herausgearbeitet sowie Möglichkeiten der Begleitung und aktiven Gestaltung solcher emotionalen studentischen Forschungsprozesse mit Erkenntnispotenzial aufgezeigt. Die Überlegungen können dabei auch für andere Lehr-Lern-Settings, wie zum Beispiel Forschungswerkstätten (Fuhrmann et al. 2021) oder Graduiertenkollegs, sowie für den hochschuldidaktischen Diskurs rund um das Forschende Lernen (Huber 2009; Straub et al. 2020; Wildt 2011) fruchtbar gemacht werden. Die Auseinandersetzung mit Emotionen bietet zudem einen Anknüpfungspunkt an die Frage des Erwerbs von fachübergreifenden bzw. Schlüsselkompetenzen (Kunz et al. 2021). Eine individuell und kooperativ angelegte selbstreflexive Annäherung an die eigenen Emotionen im Rahmen qualitativen Forschens eröffnet die Möglichkeit, sich Kompetenzen wie Ambiguitätstoleranz, Perspektivübernahme oder Umgang mit Diversität anzueignen, deren Relevanz über das Methodische hinausreicht.

Lehrforschungsprojekte sehen wir als geeignetes Format, um Studierende als Noviz:innen qualitativer Forschung bei Unsicherheitsgefühlen und anderen Emotionen zu begleiten und produktiv an das Erkenntnispotenzial von Emotionen heranzuführen. Lehrende stehen dabei vor der doppelten Anforderung, eine Aneignung von Reflexionskompetenzen mit Fokus auf Emotionen zu ermöglichen, diese aber so zu begleiten, dass auch in diesen Aneignungsprozessen Emotionen gezeigt und im Sinne der Lern- oder Bildungsziele bearbeitet werden können. Emotionen stellen idealiter kein Hindernis in studentischen Forschungsprozessen dar, sondern können erkenntnisfördernd wirken.

Im Beitrag haben wir Überlegungen und Methoden zur Begleitung von Emotionen geteilt, die sowohl mit Blick auf den Forschungsprozess selbst als auch auf das Erkenntnispotenzial in Lehrforschungsprojekte integriert werden können. Für Lehrende ist die Begleitung jedenfalls keine triviale Angelegenheit, vielmehr sind auch sie aufgefordert, das eigene Vorgehen fortwährend zu reflektieren, sei es in Form gemeinsamer oder solitärer Reflexion oder auf der Grundlage von (dem Gegenstand angemessen gestalteten) Evaluations- und Feedbackformaten. Über diese didaktische Reflexion hinaus scheint eine Anbahnung der Reflexion von Emotionen auch an die Bereitschaft geknüpft, die eigenen Emotionen anzuerkennen und zu bearbeiten. Dies geht einher mit der Notwendigkeit zu entscheiden, in welchem Ausmaß diese Emotionen offengelegt werden.

Dies ist in sich herausfordernd, bahnt man damit doch eine Beziehungsqualität zwischen Studierenden und Lehrenden an, die bisweilen grundlegende Neuaushandlungen notwendig macht: Traditionelle Zuschreibungen entlang von institutionell gedachten und akademisch legitimierten Statusgruppen tragen in solch stark reflexiv angelegten Lehr-Lern-Settings nur bedingt: Expertise, Entscheidungsmacht und Verantwortungsübernahme für die Gruppe greifen in Lernräumen, die auf die Sichtbarmachung und Bearbeitung von Emotionen aller Beteiligten setzen, mitunter zu kurz. Die Transformationsprozesse selbst bringen dabei schon Unsicherheiten bis hin zu Krisen mit sich.

Von den Lehrenden braucht es bei alledem die Bereitschaft und Fähigkeit, sich auf unerwartete Aushandlungsprozesse mit den Studierenden einzulassen und diese zu für beide Seiten adäquaten Ergebnissen zu führen.

Dies erfordert mehr als die Sensibilisierung der Lernenden für Emotionen. Gefordert ist in gewisser Weise ein professioneller Umgang mit den emotionalen Geistern, die man rief. Wird zur Thematisierung von Emotionen im Forschungs- und Lehrprozess eingeladen, so muss auch mit ihnen umgegangen werden. Studierende bei der Auseinandersetzung mit Emotionen zu begleiten, bedarf also mehr als eines methodisch und didaktisch fein geplanten Lernarrangements. Lehrende sehen sich mit der Herausforderung konfrontiert, unter Zeitdruck Ambivalenzen sowie kontingente Lernprozesse zu antizipieren, sich ihnen zuzuwenden, ihr Handeln zu reflektieren und gegebenenfalls Anpassungen ihrer Lehrarrangements vorzunehmen.

Solche Überlegungen unterliegen jedoch Rahmenbedingungen, auf die Lehrende höchstens begrenzten Einfluss nehmen können, wie die Art der Lehrveranstaltung, die Anzahl der Teilnehmenden sowie zeitliche und inhaltliche Festlegungen in Modulhandbüchern. Aussagen wie »Studierende sind mit zentralen Verfahren qualitativer Datenauswertung vertraut« fehlen in fast keinem Modulhandbuch mit qualitativen Anteilen, während Formulierungen wie »Studierende sind in der Lage, eigene Gefühle im Zusammenhang qualitativer Forschung individuell und kollegial zu reflektieren und für den Verstehensprozess fruchtbar zu machen«, eher die Ausnahme sein dürften.

Die Reflexion von Emotionen zu fokussieren bringt mitunter die Herausforderung mit sich, im Zweifelsfall dem Forschungsprozess Vorrang gegenüber den Forschungsergebnissen einzuräumen. Für Formate, die das Ziel haben, klare Ergebnisse zum Beispiel der Öffentlichkeit zu präsentieren, ist so ein Vorgehen daher eher weniger geeignet. Auch Studierende können mit dem Fokus auf dem Prozess und der damit einhergehenden Emotionsarbeit trotz aller sensibler Gestaltungsbemühungen überfordert sein. Daher muss die Option gegeben sein, die Auseinandersetzung mit eigenen Emotionen (zeitweise) auszusetzen oder zurückzuweisen, ohne dass dadurch das Lehrforschungsprojekt – und damit weitere wichtige Facetten einer Einsozialisation in die qualitative Forschung – in Mitleidenschaft gerät. Was es also braucht, ist die Fähigkeit von Lehrenden, einen Raum zu schaffen, in dem mit (meist unausgesprochenen) sozialen Normen über den Umgang mit Gefühlen gebrochen werden kann. In einem solchen Raum können Emotionen gefühlt, artikuliert und reflektiert werden – müssen es aber nicht immer und zu jedem Zeitpunkt.

## Anmerkung

- 1 Den Gutachter:innen, Günter Mey und in besonderer Weise Paul S. Ruppel möchten wir für hilfreiche Anmerkungen im Zuge der Erstellung des Manuskripts danken.

## Literatur

- Bohnsack, Ralf. 2021. *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10. Aufl. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, Ralf, Iris Nentwig-Gesemann und Arnd-Michael Nohl. 2013. *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. 3., aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz, Petra Muckel und Barbara Dieris. 2019. *Reflexive Grounded Theory: Eine Einführung für die Forschungspraxis*. 4., durchges. u. aktual. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Breuer, Franz und Margrit Schreier. 2007. »Zur Frage des Lehrens und Lernens von qualitativ-sozialwissenschaftlicher Forschungsmethodik«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.216>
- Charmaz, Kathy. 2014. *Constructing grounded theory*. 2. Aufl. London: Sage.
- Clough, Patricia T., Jean O. Halley und Michael Hardt, Hrsg. 2007. *The affective turn: Theorizing the social*. Durham, London: Duke University Press.
- Dausien, Bettina. 2007. »Reflexivität, Vertrauen, Professionalität. Was Studierende in einer gemeinsamen Praxis qualitativer Forschung lernen können. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte ›Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung««. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.220>
- Devereux, George. 1998 [1967]. *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. 4. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- El-Mafaalani, Aladin. 2011. *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus*. Dissertation. <http://dx.doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5>
- Flick, Uwe. 2020. »Gütekriterien qualitativer Forschung«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 247–63. Wiesbaden: Springer.
- Fuhrmann, Laura, Günter Mey, Christoph Stamann und Markus Janssen. 2021. »Forschungswerkstätten als Orte des Schlüsselkompetenzerwerbs«. In *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation: Prämissen – Praktiken – Perspektiven*, hrsg. v. Alexa M. Kunz, Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, 175–200. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Gottschalk, Ines. 2023. *Fluchttort Gastfamilie: Eine mikrosoziologische und kulturpsychologische Untersuchung der Beziehungsgestaltung und Identitätsentwicklung unbegleiteter jugendlicher Geflüchteter und ihrer Gasteltern*. Dissertation. Bochum: Westdeutscher Universitäts-Verlag.
- Gottschalk, Ines und Paul S. Ruppel. 2019. »Funktionen des Schreibens im Forschenden Lernen. Ein Systematisierungsversuch am Beispiel eines schreibintensiven sozialwissenschaftlichen Lehrforschungsprojekts«. *Neues Handbuch Hochschullehre* 92: 1–30.
- Grund, Julius und Mandy Singer-Brodowski. 2020. »Transformatives Lernen und Emotionen: Ihre Bedeutung für die außerschulische Bildung für nachhaltige Entwicklung«. *Außerschulische Bildung* 3: 28–36.
- Haubl, Rolf und Jan Lohl. 2020. »Tiefenhermeneutik«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 555–77. Wiesbaden: Springer.
- Hoffmann, Britt und Gerlinde Pokladek. 2010. »Das spezielle Arbeitsbündnis in qualitativen Forschungswerkstätten. Merkmale und Schwierigkeiten aus der Perspektive der TeilnehmerInnen«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 10 (2): 197–217.
- Hoffmann, Laura. 2021. *Ausstieg aus dem Drogenkonsum. Biographieanalysen zu Crystal-Meth-Abhängigkeit*. Dissertation. Wiesbaden: Springer VS.

- Hoffmann, Stefanie. 2021. »Erkenntnistheoretische Relevanzen von Standortgebundenheiten: Über die »zugreifende Kraft« seinsverbundenen Denkens für eine lebendige Theoriebildung«. In *Lebendige Theorie*, hrsg. v. Martin Karcher und Severin S. Rödel, 177–89. Hamburg: Textem.
- Huber, Ludwig. 2009. »Warum Forschendes Lernen nötig und möglich ist«. In *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*, hrsg. v. Ludwig Huber, Julia Hellmer und Friederike Schneider, 9–36. Bielefeld: UVW.
- Kiegelmann, Mechthild. 2021. »Adding listening and reading for social context to the voice approach of the listening guide method«. *Qualitative Psychology* 8: 224–43.
- Knoblauch, Hubert. 2007. »Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit qualitativer Methoden. Diskussionsbeitrag zur FQS-Debatte »Lehren und Lernen der Methoden qualitativer Sozialforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum Qualitative Social Research* 8 (1). <https://doi.org/10.17169/fqs-8.1.217>
- Koller, Hans-Christoph. 2009. »Bildung als Habituswandel? Zur Bedeutung der Sozialisationstheorie Bourdieus für ein Konzept transformatorischer Bildungsprozesse«. In *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten*, hrsg. v. Jürgen Budde und Katharina Willems, 19–34. Weinheim, München: Juventa.
- König, Julia, Nicole Burgermeister, Markus Brunner, Philipp Berg und Hans-Dieter König, Hrsg. 2019. *Dichte Interpretation: Tiefenhermeneutik als Methode Qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Konrad, Klaus. 2020. »Lautes Denken«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*, 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 373–93. Wiesbaden: Springer.
- Kühner, Angela, Andrea Ploder and Phil C. Langer. 2016. »Introduction to the Special Issue: European Contributions to Strong Reflexivity«. *Qualitative Inquiry* 22 (9): 699–704.
- Kunz, Alexa M. 2018. *Einführung in Diary-Verfahren. Theorie und Praxis in qualitativer Forschung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kunz, Alexa M., Günter Mey, Jürgen Raab und Felix Albrecht, Hrsg. 2021. *Qualitativ Forschen als Schlüsselqualifikation: Prämissen – Praktiken – Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Lettau, Antje und Franz Breuer. 2007. »Forscher/innen-Reflexivität und qualitative sozialwissenschaftliche Methodik in der Psychologie«. *Journal Für Psychologie* 15 (2). Zugriff 23.10.2023. <https://journal-fuer-psychologie.de/article/view/126>
- Lindner, Rolf. 1981. »Die Angst des Forschers vor dem Feld«. *Zeitschrift für Volkskunde* 77 (1): 51–66.
- Loke, Susanne. 2023. *Einsames Sterben und unentdeckte Tode in der Stadt: Über ein verborgenes gesellschaftliches Problem*. Dissertation. Bielefeld: transcript.
- Mey, Günter. 2021. »Qualitative Forschung findet immer in Gruppen statt. Das ist nicht einfach, aber produktiv – Reflexionen zur »Projektwerkstatt qualitativen Arbeiten«. In *Anselm Strauss – Werk, Aktualität und Potentiale. Mehr als Grounded Theory*, hrsg. v. Carsten Detka, Heike Ohlbrecht und Sandra Tiefel, 125–44. Opladen: Barbara Budrich.
- Mey, Günter und Paul S. Ruppel. 2018. »Qualitative Forschung«. In *Sozialpsychologie und Sozialtheorie. Band 1: Zugänge*, hrsg. v. Oliver Decker, 205–44. Wiesbaden: Springer VS.
- Mruck, Katja und Günter Mey. 1996. »Qualitative Forschung und das Fortleben des Phantoms der Störungsfreiheit«. *Journal für Psychologie* 4 (3): 3–21. Zugriff 23.10.2023. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-2576>
- Mruck, Katja und Günter Mey. 1998. »Selbstreflexivität und Subjektivität im Auswertungsprozeß biographischer Materialien – zum Konzept einer »Projektwerkstatt qualitativen Arbeitens« zwischen Colloquium, Supervision und Interpretationsgemeinschaft«. In *Biographische Me-*

- thoden in den Humanwissenschaften*, hrsg. v. Gerd Jüttemann und Hans Thomae, 284–306. Weinheim: Beltz/PVU.
- Mruck, Katja und Günter Mey. 2019. »Grounded theory methodology and self-reflexivity in the qualitative research process«. In *The Sage handbook of current developments in grounded theory*, hrsg. v. Antony Bryant und Kathy Charmaz, 470–96. Los Angeles: Sage.
- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sah. 2021. *Qualitative Sozialforschung: Ein Arbeitsbuch*. 5., überarb. u. erw. Aufl. Berlin: De Gruyter Oldenbourg.
- Reichertz, Jo. 2015. »Die Bedeutung der Subjektivität in der Forschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 16 (3): Art. 33. <https://doi.org/10.17169/fqs-16.3.2461>
- Riemann, Gerhard. 2011. »Grounded theorizing« als Gespräch – Anmerkungen zu Anselm Strauss, der frühen Chicagoer Soziologie und der Arbeit in Forschungswerkstätten«. In *Grounded Theory Reader*. 2., aktual. u. erw. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 405–26. Wiesbaden: VS.
- Rosenberg, Florian von. 2011. *Bildung und Habitustransformation. Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen*. Bielefeld: transcript.
- Ruppel, Paul S. 2015. »Flugmobilität als Herausforderung für Umwelt und Forschung«. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 39 (2/3): 129–50.
- Ruppel, Paul S. und Günter Mey. 2012. »Arbeiten nach dem Peer-to-Peer-Prinzip in einer onlinebasierten Forschungsumgebung. Die NetzWerkstatt – integrierte Methodenbegleitung für qualitative Qualifizierungsarbeiten«. In *GEW-Handbuch Promovieren mit Perspektive: Ein Ratgeber von und für DoktorandInnen*. 2. Aufl., hrsg. v. Franziska Günauer, Anne K. Krüger, Johannes Moes, Torsten Steidten und Claudia Koepernik, 293–98. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Schreier, Margrit und Franz Breuer. 2020. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 265–89. Wiesbaden: Springer.
- Schreier, Margrit und Paul S. Ruppel. 2021. »Entwicklungspotenziale im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften«. In *Begegnen, Bewegen und Synergien stiften: Transdisziplinäre Beiträge zu Kulturen, Performanzen und Methoden*, hrsg. v. Marc Dietrich, Irene Leser, Katja Mruck, Paul S. Ruppel, Anja Schwentesius und Rubina Vock. Wiesbaden: Springer VS.
- Söhner, Felicitas. 2023. »Zwischen Fürsorge und Disziplinierung. Handlungsorientierungen in Kinderheimen in der DDR aus professionstheoretischer Perspektive«. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 24 (1): 58–69. <https://doi.org/10.3224/zqf.v24i1.05>
- Stamann, Christoph und Markus Janssen. 2019. »Die Herstellung von Arbeitsfähigkeit als zentrale Herausforderung für das Gelingen einer gemeinsamen Praxis – Erfahrungen aus einer qualitativ inhaltsanalytischen Forschungswerkstatt und Ableitungen für die Gestaltung von Forschungswerkstattssitzungen«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 20 (3): Art. 21. <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-20.3.3379>
- Stamann, Christoph, Emily G. Lehwald und Paul S. Ruppel. 2023. »Lehren und Lernen qualitativer Forschung im Wandel: Transformationsprozesse, Anwendungszusammenhänge und Desiderate«. In *NWK 2023 – Tagungsband zur 23. Nachwuchswissenschaftler\*innenkonferenz*, hrsg. v. Frieder Stolzenburg, Christian Reinboth, Thomas Lohr und Kathleen Vogel, 390–97. Zugriff 23.10.2023. <https://www.hs-harz.de/dokumente/extern/Forschung/NWK2023/TagungsbandNWK2023.pdf>
- Steinke, Ines. 2012. »Gütekriterien qualitativer Forschung«. In *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, hrsg. v. Uwe Flick, Ernst von Kardorff und Ines Steinke, 319–31. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Stetten, Moritz von und Mila Brill. 2023. »Tagungssessay: Emotionale Relationen in der Feldforschung«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 23 (1): Art. 16, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-23.1.3852>
- Straub, Jürgen, Sandra Plontke, Paul S. Ruppel, Birgit Frey, Flora Mehrabi und Judith Ricken, Hrsg. 2020. *Forschendes Lernen an Universitäten: Prinzipien, Methoden, Best-Practices an der Ruhr-Universität Bochum*. Wiesbaden: Springer VS.
- Straub, Jürgen und Paul S. Ruppel. 2023. »Relationale Hermeneutik: Theoretisch-methodologische Systematisierungen interpretativer Forschung«. In *Kulturpsychologie – Eine Einführung*, hrsg. v. Uwe Wolfradt, Lars Allolio-Näcke und Paul S. Ruppel, 157–72. Wiesbaden: Springer.
- Thrun, Rebecca. 2020. »Jenseits des guten Geschmacks? Veganisierung im Alltag«. *Journal für Psychologie* 28 (2): 147–70. <https://doi.org/10.30820/0942-2285-2020-2-147>
- Wildt, Johannes. 2011. »Forschendes Lernen: als Hochform aktiven und kooperativen Lernens«. In *Ökonomisierung der Wissensgesellschaft: Wie viel Ökonomie braucht und wie viel Ökonomie verträgt die Wissensgesellschaft?*, hrsg. v. Ralf Diedrich, 93–108. Berlin: Duncker & Humblot.
- Witt, Harald. 2020. »Introspektion«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie: Band 2: Designs und Verfahren*. 2., erw. u. überarb. Aufl., hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 453–70. Wiesbaden: Springer.
- Zander, Michael. 2015. *Autonomie bei (ambulanten) Pflegebedarf im Alter. Eine psychologische Untersuchung*. Dissertation. Bern: Hans Huber.

## Die Autor:innen

*Ines Gottschalk*, Dr., Postdoc am Lehrstuhl für Sozialtheorie und Sozialpsychologie von Prof. Dr. Jürgen Straub an der Ruhr-Universität Bochum sowie Koordinatorin des IPU-KKC-Graduiertenkollegs »Traumata und kollektive Gewalt: Artikulation, Aushandlung und Anerkennung«. Forschungs- und Lehrschwerpunkte: Kulturpsychologie, qualitative Forschung, Biografieforschung, Flucht- und Migrationsforschung, Figurationssoziologie, Engagementforschung, öffentliche Soziologie, Forschendes Lernen, Transformatives Lernen, Digitalisierung und Schreiben.

*Kontakt*: Dr. Ines Gottschalk, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Sozialwissenschaft, Universitätsstraße 150, Gebäude GD, Raum E1.229, D-44801 Bochum; E-Mail: [ines.gottschalk@rub.de](mailto:ines.gottschalk@rub.de)

*Christoph Stamann* ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lehr-Lern-Labor »qualitativ\_diskursiv\_digital« (Leitung Prof. Dr. Günter Mey), Teil des von der Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekts »h<sup>2</sup>d<sup>2</sup> – didaktisch und digital kompetent Lehren und Lernen« an der Hochschule Magdeburg-Stendal. Zu seinen Arbeitsschwerpunkten gehören das Lehren und Lernen qualitativer Forschung, die Arbeit von und in Forschungswerkstätten sowie die Praxis qualitativer Inhaltsanalyse.

*Kontakt*: Christoph Stamann, Hochschule Magdeburg-Stendal, Osterburger Straße 25, D-39756 Hansestadt Stendal; E-Mail: [christoph.stamann@h2.de](mailto:christoph.stamann@h2.de)