

Inhalt

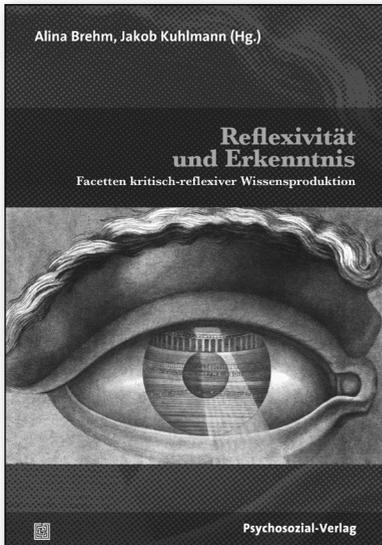
Psychologische Bildung im Psychologiestudium und Psychologieunterricht <i>Paul Georg Geiß</i>	3	Auf abgründigen Pfaden in die Sozialwissenschaft? Studentische Skepsis und didaktische Erwiderungen in der Lehre qualitativer Forschungsmethoden <i>Jirko Piberger</i>	72
Teaching with/out the F-Word Ein autoethnografischer Trialog auf der Suche nach einer feministischen Lehrhaltung <i>Sabine Klinger, Daniela Jauk & Nicole Pruckermayr</i>	30	Die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand machen Ein Impuls zum Umgang mit gegenstandsbezogener Literatur im Kontext qualitativer Forschungsarbeiten <i>Julia Riegler</i>	98
Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik <i>Dagmar Knorr & Melanie Brinkschulte</i>	51	Impressum	123



Psychosozial-Verlag

Alina Brehm, Jakob Kuhlmann (Hg.)

Reflexivität und Erkenntnis Facetten kritisch-reflexiver Wissensproduktion



2018 · 296 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2590-6

Das Verhältnis von Reflexivität und Erkenntnis – verstanden als das Verhältnis der Subjektivität des Forschenden zur Erkenntnisproduktion – steht im Zentrum des Bandes.

Die Autorinnen und Autoren diskutieren aus der Perspektive der Sozialpsychologie, der Soziologie, der Psychoanalyse, der Philosophie, der Pädagogik und der Sozialen Arbeit die Frage nach dem Erkenntnisvermögen einer forschenden Subjektivität, die sich vom Objekt anrühren lässt, um mittels (Selbst-)Reflexion zu Erkenntnis zu gelangen. In den Fokus genommen werden dazu nicht nur theoretische, sondern auch methodische, methodologische und berufspraktische Ebenen.

Mit Beiträgen von Dominic Angeloch, Karola Brede, Alina Brehm, Sebastian Carls, Manfred Gerspach, Rolf Haubl, Daniel Keil, Jakob Kuhlmann, Angela Kühner, Phil C. Langer, David Pavón-Cuéllar, Felix Roßmeißl, Tamara Schwertel, Christian Sperneac-Wolfer und Hauke Witzel

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Psychologische Bildung im Psychologiestudium und Psychologieunterricht

Paul Georg Geiß

Journal für Psychologie, 27(1), 3–29

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-3>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

In der amerikanischen und britischen Hochschuldidaktik wurde psychologische Bildung (»Psychological Literacy«) zur Leitidee für die Vermittlung von Psychologie. Psychologische Bildung ist auch ein anstrebenswertes Ziel für die Sekundarstufe II, da sie einen fachspezifischen Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten vermag. Die Definition von McGovern et al. (2010) ist jedoch nicht hinreichend domänenspezifisch ausgerichtet, um vor allem gymnasiale und universitäre Einführungskurse gut anleiten zu können. Dieser Beitrag zeigt, wie Sternbergs triarchisches Psychologiedidaktikmodell verwendet werden kann, um ein fachspezifischeres Verständnis von psychologischer Bildung zu entwickeln, das psychologisches Wissen, psychologische Denkfertigkeiten und reflexive psychologische Haltungen verbindet und dadurch einen kritischen Gebrauch der Alltagspsychologie ermöglicht. Wenn solche psychologische Denkfertigkeiten und Haltungen effizienter in Einführungskursen vermittelt werden sollen, dürfen die Lerngegenstände nicht unkritisch die disziplinäre Struktur des Faches »abbilddidaktisch« spiegeln, sondern müssen überlegter und selektiver hinsichtlich ihres Beitrags zur psychologischen Bildung ausgewählt werden. Gleichzeitig verweist der psychologische Bildungsbegriff auf die allgemeinbildenden Aspekte der Hochschuldidaktik, die in der Berufsbildung von Psychologen und Nichtpsychologen zu berücksichtigen sind.

Schlüsselwörter: Psychologiedidaktik, Fachdidaktik Psychologie, psychologische Bildung, Psychological Literacy, Einführungskurs

Summary

Psychological literacy in pre-tertiary and higher psychology education

In British and USA higher education psychological literacy has become a key concept for the teaching and learning of psychology. Psychological literacy is also a laudable goal of pre-tertiary psychology education, as it could enable a subject specific contribution to liberal arts education. Nevertheless, McGovern et al.'s definition is not subject specific enough to

focus introductory courses on psychology in upper high school and degree study. This paper shows, how Sternberg's triarchic model of psychology learning and teaching could be used to elaborate a more subject specific understanding of psychological literacy which interlinks psychological knowledge, psychological thinking skills and reflective psychological attitudes necessary to make critical use of common sense psychology. If psychological thinking and reflective psychological attitudes were more efficiently conveyed in introductory psychology classes, the teaching content should not uncritically mirror the disciplinary structure of the field and its unquestioned topical approach, indeed, teaching subjects should be more carefully reflected and selected to meet this general goal of psychology education. Similarly, our subject specific understanding of psychological literacy refers to the aspects of liberal education, which should not be neglected in the professional psychological training of both psychologists and non-psychologists.

Keywords: psychology education, higher education, pre-tertiary education, psychological literacy, introductory psychology, high school

Im letzten Jahrzehnt etablierte sich »Psychological Literacy« als Leitkonzept des Lehrens und Lernens von Psychologie an angloamerikanischen Universitäten, nachdem ein neues und umfassenderes Verständnis dieses Leitbegriffs bei der APA-Tagung 2008 zur Zukunft des Bachelorstudiums in Psychologie zur Diskussion gestellt worden war. Bei dieser Tagung berieten 80 führende amerikanische Professor/innen psychologischer Fakultäten eine Woche lang einen Entwurf für die Zukunft des Bachelorstudiums in den USA (Halpern 2010). Die Arbeitsgruppe Eins entwickelte unter der Leitung von Thomas McGovern das Konzept des/der »psychologisch gebildeten Bürgers/Bürgerin« (»Psychologically Literate Citizen«),¹ um weltweite fachbezogene Bemühungen um eine Neuaufstellung des Bachelorstudiums Psychologie aufzugreifen und einen »breiteren fachübergreifenden Leitbegriff der Hochschullehre mit ethischer und sozialer Verantwortung zu verbinden« (McGovern et al. 2010, 9). Diese Verknüpfung von psychologischem Fachwissen und fachlichen Fertigkeiten mit ethischen Haltungen als Ziele des Bachelorstudiums wurde in dem Tagungsband *The Psychologically Literate Citizen* mit Beiträgen aus europäischen und außereuropäischen Ländern vertieft (Cranney und Dunn 2011). In weiteren Publikationen versuchten Bildungspsycholog/innen zu bestimmen, inwiefern fachübergreifende und fachliche Fertigkeiten und Haltungen auf dieses Leitkonzept zu beziehen sind und diskutierten ethische und praktische Implikationen für die Ausbildung von Psycholog/innen in den Anwendungsfächern der Disziplin (Coulson und Hornewood 2016; Mair, Taylor und Hulme 2013).

Der oder die »psychologisch gebildete Bürger/in« sollte aber auch als bedeutsames Leitbild der Fachdidaktik Psychologie in der Sekundarstufe II in Betracht gezogen werden. Dies ist umso mehr der Fall, als das pädagogische Denken immer die ethischen Bezüge und die Ziele von Bildung im Blick behält und daher die meisten Lehrpläne darauf abzielen, Schüler/innen zu mündigen verantwortungsbewussten Bürger/innen zu befähigen, welche die historische, kulturelle und gesellschaftliche Verwurzelung ihrer Existenz kritisch reflektieren, Verantwortung im privaten, beruflichen und politischen Angelegenheiten übernehmen und nach einem gegliückten Leben streben.

Daniel R. DeNicola betonte in seiner »dünnen Darstellung« der Allgemeinbildung (»Liberal Education«), dass Persönlichkeitsentwicklung und das gute Leben immer schon Grundanliegen des Strebens nach Bildung waren, welche »Student/innen beginnen sich selbst zu eigen zu machen« und die »zum Motivationsgrund für ihr weiteres Streben« werden (2012, 42). Der gegenwärtige Bildungsdiskurs bestimmt jedoch fachliches Wissen und fachliche Fertigkeiten als Hauptziele des Bildungserwerbs und ist von Bemühungen geprägt, durch »Bildungsstandards« die Arbeitsmarktfähigkeit von Absolventen zu steigern (2012, 42). Die fehlende bildungstheoretische Reflexion der Grundinhalte des Curriculums macht Lernende »für die Auswahl und Deutung durch verschiedene Interessen anderer anfällig«, ohne dass je die Frage gestellt wird, ob das gute Bildung ist (2012, 43). Bildung bezieht sich jedoch immer auf die grundlegenden und existenziellen Fragen des Lebens: »Was bedeutet es, >menschlich< oder >menschenwürdig< zu leben? In welcher Beziehung stehen wir zur Welt und zu denjenigen, mit denen wir diese teilen? [...] Was sind im Gesamten gesehen unsere Möglichkeiten – und ist da eine uns eigene?« (2012, 51; vgl. Heymann 1997; Klafki 2007; Steenblock 1999)

DeNicolas Explikation der Allgemeinbildung – im Gegensatz zur Berufsbildung – beruht auf einem aristotelischen Verständnis des Wohlergehens, das mit der Frage nach dem guten Leben und jener, wie wir es gestalten können, verknüpft ist (Aristoteles 1969) und das sich auch in Martin Seligmans (2013) positiver Psychologie aufspüren lässt. In ähnlicher Weise argumentierte Martha Nussbaum, dass die »Kultivierung der Menschlichkeit«, wie sie auch von Seneca verstanden wurde, das Hauptziel der allgemeinen Bildung ist, die »mündige Bürger« befähigt, »bei eigenem Verstand zu sein« (1998, 293).

Hier wird die Auffassung vertreten, dass der Leitbegriff der psychologischen Bildung einen wertvollen und bedeutsamen fachspezifischen Beitrag auch zur gymnasialen Allgemeinbildung leisten kann. Er stellt ein geeignetes Leitkonzept dar, um die konkurrierenden Kursinhalte der Persönlichkeitsbildung (i. e. Lebenshilfe, Gesundheit, Individualität), die für den amerikanischen Psychologieunterricht bis in die 80er Jahre typisch waren (White, Marcuella und Oresick, 1979), und die wissenschaftspropädeutischen Lernziele des amerikanischen *Advanced Placement*-Programms (AP) seit

den 1990er Jahren (i. e. naturwissenschaftliche Forschungsprobleme, Methodologie, Statistik; Ernst und Petrossian, 1996) zu verbinden. Eine solche Verbindung dieser entgegengesetzten Lernziele entspricht der deutschsprachigen Tradition des allgemein- und berufsbildenden Psychologieunterrichts in der Sekundarstufe II, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung (Bovet 1993, 131–41; Geiß 2016, 22–43; Kowal 1987, 4–33).

An dieser Stelle kann weder der akademische Diskurs über die Psychologiedidaktik in der Sekundarstufe II (Badr Goetz 2011; Banyard 2008; Bovet 1993; BPS – Psychology Education Board 2013; Fendler 2018; Geiß 2016; Jarvis 2011; Keith et al. 2013; Kowal 2004; Mombelli-Matthys 2011) noch an der Hochschule (Buskist und Davis 2006; Krämer, Preiser und Brusdeylins 2016; Lucas und Bernstein 2014; Steinebach 2005) rekonstruiert werden.² Der Beitrag beschränkt sich auf eine domänenspezifische Explikation des Begriffs der psychologischen Bildung (»Psychological Literacy«) vor allem in Hinblick auf Einführungskurse in die Psychologie an Gymnasien und Hochschulen, indem das gängige Verständnis von »Psychological Literacy« (McGovern et al. 2009) kritisch hinsichtlich seines fachlichen Kerns präzisiert und auf Sternbergs triarchischen Psychologiedidaktikansatz bezogen wird.

Aus dieser Sicht soll verständlich werden, warum Schüler/innen und Student/innen Einführungskurse in Psychologie und nicht nur in Geschichte oder Literatur belegen sollten, die auch allgemeine Fertigkeiten und ethische Haltungen vermitteln und dem klassischen Verständnis der Allgemeinbildung besser entsprechen. Andererseits könnten auch einige Vorteile für Hauptfachstudenten sichtbar werden, wenn die unreflektierte »Abbilddidaktik« in Einführungskursen kritisch hinterfragt wird.

Von der »psychologischen Fachkundigkeit« zur »psychologischen Bildung«

Der Begriff der »Psychological Literacy« wurde ursprünglich von Alan Boneau (1990) in die Fachpsychologie eingebracht. Er versuchte, empirisch die 100 wichtigsten psychologischen Grundkonzepte in zehn Forschungsbereichen der Psychologie zu bestimmen, die Psychologiestudenten als Abschlussqualifikation kennen sollten. Seit damals stieg die Anzahl von Studierenden im Haupt- und Nebenfach Psychologie: An US-amerikanischen Colleges und Universitäten verdoppelte sich die Anzahl der Psychologiestudenten im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, sodass im Jahr 2012 mehr als 100.000 Studierende ein Bachelorstudium in Psychologie abschlossen und zwischen 1,2 und 1,8 Millionen Studierende einen Einführungskurs Psychologie belegten. Nur knapp über 25.000 Studenten schlossen ein Masterstudium in Psychologie ab und wurden Psychologen (Norcross et al. 2016, 89, 92). Im Vereinigten Königreich verdoppelte

sich in den Jahren von 1998 bis 2008 die Zahl der Psychologiestudierenden auf 77.000 (Trapp et al. 2011, 18). Auch dort werden nur 15 bis 20 Prozent der Bachelorabsolventen akademische oder professionelle Psychologen. Nur 25 Prozent der Absolventen ergreifen den Beruf des Psychologen (Quality Assurance Agency for Higher Education 2010, 2). In ähnlicher Weise stieg auch in Deutschland die Anzahl der Studierenden von 33.943 auf 44.009 Studierende um ein Viertel zwischen 2000 und 2010. Die Anzahl der Master- und Diplomstudienabschlüsse vergrößerte sich von 2.702 auf 3.469 um ein knappes Viertel. Aufgrund der inzwischen durchgeführten Bologna-Reform schlossen 2010 auch 1.787 Studierende das Bachelorstudium Psychologie erfolgreich ab. In einer 2012 durchgeführten Onlineumfrage unter Bachelorabsolventen (n = 482) gaben nur sechs Prozent an, einen Beruf aufgenommen zu haben, während 91 Prozent der Befragten ein Masterstudium Psychologie absolvierten (Frensch 2013, 2–3, 10–11). Die Frage der psychologischen Allgemeinbildung könnte auch in Deutschland zunehmende Relevanz in der Hochschuldidaktik bekommen, wenn die Akzeptanz für Bachelorabschlüsse in Psychologie auf dem Arbeitsmarkt steigt und die Curricula stark kognitions- und neurowissenschaftlich ausgerichtet bleiben (vgl. Mattes 2008).

Diese steigende Zahl von Absolventen ohne Masterabschluss, die von universitären Psychologen ausgebildet wurden, beflügelte in den USA Reformbemühungen und eine anhaltende Diskussion über die Ziele des Bachelorstudiums. Dozenten wurde zunehmend bewusst, dass die Struktur der Einführungskurse am College problematisch ist (Charles 2008). In diesem Kontext explizierten McGovern et al. (2010, 11) »Psychological Literacy« als Leitkonzept mit neun Merkmalen (1) bis (9) für die neuen Herausforderungen der Hochschuldidaktik und revidierten die frühere Gleichsetzung von »Psychological Literacy« mit »Fachkundigkeit«.

In der Folge blieben zwar der (1) »Besitz von differenzierten Fachbegriffen und von Grundwissen über die wichtigsten Gegenstandsbereiche der Psychologie« ein wichtiges Element des Begriffs. Das Begriffsverständnis wurde aber auch auf verschiedene Fertigkeiten, die oft mit dem »Critical Thinking« (Dunn, Halonen und Smith 2008) und der »reflektierten Praxis« (Coulson und Homewood 2016) assoziiert werden, erweitert: Auf diese Weise wurden zu Merkmalen der Definition

- (3) kritische und kreative Ansätze zum Problemlösen;
- (4) die Anwendung von psychologischen Prinzipien auf persönliche, berufliche und gesellschaftlichen Belange;
- (6) der Gebrauch von Information und Technologien;
- (7) effektive Formen der Kommunikation mit unterschiedlicher Zuhörerschaft;
- (9) das Verständnis über eigene und fremdpsychische innere Prozesse.

Darüber hinaus bezieht sich das Begriffsverständnis auch auf zwei epistemische und soziale Einstellungen, die sich psychologisch gebildete Bürger aneignen sollen:

- (2) der Wert des wissenschaftlichen Denkens und analytische Fertigkeiten für das Handeln und
- (8) der Respekt für kulturelle Diversität.

Diese erweiterte Definition inkludiert auch das menschliche Grundvermögen, (5) »ethisch zu handeln«, das Haltungen und Fertigkeiten in pragmatischer Weise verknüpft.

Durch diese Erweiterung der Bedeutungsdimension von »Psychological Literacy« auf fachspezifische epistemische und ethisch relevante Haltungen der Lernenden beziehen McGovern et al. auch allgemeinbildende Ziele der »Liberal Education«, wie sie an amerikanischen Colleges durch die freie Wahl von nicht fachgebundenen Kursen im Bachelorstudium gepflegt wird, in das Begriffsverständnis ein. Aus diesem Grunde entspricht dieses revidierte Verständnis von »Psychological Literacy« unserem Bildungsbegriff und kann gut mit »psychologischer Bildung« wiedergegeben werden (vgl. Geiß 2019).

Halpern und Butler stellen fest, dass das kritische Denken (»Critical Thinking«) und »Psychological Literacy« überlappende Didaktikkonzepte darstellen, deren wesentlicher Unterschied darin besteht, dass »Psychological Literacy« ein wünschenswerter, vielleicht sogar notwendiger Outcome *für alle* gebildeten Erwachsenen ist, weil jeder Mensch ein grundlegendes Wissen über die Entwicklung von Kindern, psychische Erkrankungen, das Denken und Lernen und andere Kernthemen der Psychologie« haben sollte und »Fertigkeiten des kritischen Denkens und die Bereitschaft, diese Fertigkeiten in verschiedenen Kontexten anzuwenden, benötigt« (Halpern und Butler 2011, 33). Dennoch ist festzuhalten, dass »Critical Thinking« ein allgemeindidaktisches Konzept ist, das für verschiedene Fächer relevant ist und Eingang in die jeweilige fachdidaktische Reflexion zur Überwindung des Problems des »trägen Wissens« fand, während »Psychological Literacy« ein genuin psychologiedidaktisches Konzept darstellt, das die Ziele des Psychologiestudiums bündelt.

Dieser psychologische Bildungsbegriff der Hochschuldidaktik ist auch für ein angemessenes Verständnis von psychologischer Bildung in der Sekundarstufe II ein guter Ausgangspunkt, da auch dort Wissen, Können und Haltungen als Lernziele aufeinander bezogen werden. Dieses Verständnis liegt auch dem gegenwärtigen Wandel von rein inhaltsbezogenen zu kompetenzorientierten Curricula in der Sekundarstufe II zugrunde (Jarvis 2011, 72–89; Geiß 2016, 44–101; Fendler 2018, 28–41).

Allerdings ist McGovern et al.s Definition von »Psychological Literacy« für Einführungskurse nicht hinreichend domänenspezifisch entwickelt, da sich die Mehrheit der Merkmale (2), (3) und (5) bis(8) auf fachübergreifende Fertigkeiten bezieht, die auch durch andere Fächer vermittelt werden können und die zu wenig das Fachspe-

zifische in Einführungskursen zum Vorschein kommen lassen. Aus diesem Grunde ist es psychologiedidaktisch wenig hilfreich, das Begriffsverständnis von McGovern et al. als »Meta-Literacy« zu explizieren, das Fachwissen und fachliche und allgemeine Fertigkeiten (numerische Bildung, kritisches Denken, Informationskompetenz, multikulturelle Kompetenz) umfasst und das Murdoch (2016) kürzlich für das Psychologiestudium vorgeschlagen hat. Wir müssen vielmehr ein stärker gebündeltes fachspezifisches Verständnis von psychologischer Bildung entwickeln, das für die Vermittlung von entsprechenden allgemeinen Fertigkeiten offen bleibt. Zu diesem Zwecke erscheint es sinnvoll, die drei Psychologiedidaktikansätze, die Sternberg unterscheidet, hinsichtlich ihres Beitrags zur psychologischen Bildung zu analysieren.

Psychologiedidaktische Ansätze nach Sternberg

Es besteht ein hochschuldidaktischer Grundkonsens darin, dass psychologische Bildung auf gut entwickelten Kenntnissen der Psychologie beruht, unabhängig vom psychologiedidaktischen Standpunkt (Sternberg 1999). *Erinnerungsbasierte* (»memory-based«) *Didaktikansätze* konzentrieren sich auf den Abruf von Wissen und die Rolle der Lehrkraft besteht darin, die Wichtigkeit von Begriffen und Tatsachen hervorzuheben und gegebenenfalls die fehlenden Informationen in den Lehrbüchern zu ergänzen. Oft halten Dozierende und Lehrende einen solchen didaktischen Ansatz nicht für wünschenswert, da er nur oberflächlich Lernprozesse anleitet und zu »trägem Wissen« führt, das Studierende nicht in ihrem lebensweltlichen Kontext anwenden können (Jarvis 2011, 72; Sternberg 2011, VIII–IX).

Aus diesem Grunde verbreitete sich der *Didaktikansatz des kritischen Denkens* an amerikanischen Hochschulen und Highschools. Die Vermittlung des »Critical Thinking« zielte darauf ab, dass Studierende analytisch *über* Domänen der Psychologie zu denken lernen. Sie versuchten weiterhin, psychologisches Wissen zu erwerben und zu verstehen, jedoch wurden sie zunehmend angehalten, sich mit den Trugschlüssen und Verzerrungen im wissenschaftlichen Denken auseinanderzusetzen (i. e. Bestätigungsfehler, falsche Schlussfolgerungen, Clustering-Illusion etc.) (Riggio und Halpern 2006; Sternberg 1999, 38–39). In der Folge entstand eine Fülle an Literatur, die zeigt, wie das kritische Denken in Psychologiekursen vermitteln werden kann (i. e. Dunn, Halonen und Smith 2008). Dieser inzwischen explizit gemachte Psychologiedidaktikansatz findet sich auch in Psychologielehrbüchern wie *Thinking about Psychology* von Blair-Broeker und Ernst (2008) oder *Psychology* des Oxford IB-Diplomprogramms von Crane und Hannibal (2012), die spezielle Aufgaben entwickelten, um Möglichkeiten für die Vermittlung des kritischen Denkens über psychologische Befunde und Theorien zu schaffen. Dadurch werden höhere kognitive Denkfertigkeiten entwickelt,

sodass Studierende befähigt werden, neben dem Erinnern und Verstehen auch analytische, evaluative und synthetische kognitiven Lernziele zu erreichen (vgl. Krathwohl 2004).

Sternberg brachte einen dritten didaktischen Ansatz für die Vermittlung von Psychologie ins Spiel, den er als *triarchische* Modell bezeichnet. Entsprechend seiner triarchischen Intelligenztheorie (Sternberg 1984) bestimmte Sternberg drei verschiedenen Denkweisen, die wechselseitig den Lernerfolg maximieren:

- a) Das *analytische* Denken kann mit dem kritischen Denken identifiziert werden (mit Operatoren wie »Prüfe ...«, »Kritisiere ...«, »Bewerte ...«, »Beurteile ...« etc.).
- b) Das *kreative* Denken entspricht dem synthetischen Denken (mit Operatoren wie »Erfinde ...«, »Entwickle ...«, »Nimm an ...« etc.).
- c) Das *praktische* Denken bezieht sich auf die Anwendung von psychologischem Wissen und Fertigkeiten auf Alltagserfahrungen und auf lebensweltlich relevantes Problemlösen (mit Operatoren wie »Verwende ...«, »Gib ein Beispiel ...«, »Setze praktisch um ...« etc.).

Sternberg liefert eine kognitionspsychologische Begründung für das triarchische Modell: »Studierende denken triarchisch, um zu lernen, und sie lernen, um triarchisch zu denken« (Sternberg 1999, 39). In dieser Weise werden Studierende angeleitet, die Inhalte zu nutzen, die sie gelernt haben. Dies ermöglicht ihnen, ihren Wissensbestand für den weiteren Gebrauch verfügbar zu machen und so das Problem des »trägen Wissens« zu überwinden. Sternberg hält den triarchischen Didaktikansatz gegenüber dem erinnerungsbasierten und kritisch-denkenden Ansatz für überlegen, da entsprechend unterrichtete Studierende bei analytischen, kreativen und praktischen Leistungstests besser abschneiden (1999, 41–42). Matt Jarvis empfiehlt daher auch Sternbergs triarchisches Modell für den Psychologieunterricht (2011, 78–80).

Es ist wichtig, darauf hinzuweisen, dass sowohl McGovern et al.s Verständnis von »Psychological Literacy« als auch Sternbergs triarchischer Didaktikansatz für die Vermittlung von Psychologie die Lernziele des Psychologiestudiums erweitern: von Fertigkeiten des kritischen Denkens über die Psychologie als Wissenschaft hin zu psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten für reale lebensweltliche Probleme der Lernenden in gegenwärtigen und zukünftigen privaten, beruflichen und gesellschaftlichen Belangen. Der praktische Gebrauch von psychologischem Wissen geht daher mit der Notwendigkeit einher, psychologische Fertigkeiten zu erwerben. Worin bestehen nun diese genuin psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten, im Gegensatz zu allgemeinen fachübergreifenden Fertigkeiten, die auch im Philosophie- oder Geschichtsunterricht vermittelt oder in einem Physik- oder Biologiestudium erworben werden können?

Grundlegende psychologische Denk- und Handlungsfertigkeiten

In der psychologischen Fachliteratur ist es nicht klar, wie psychologische Denk- und Handlungsfertigkeiten definiert werden sollen. Einige Definitionen wie jene von Larson als »psychologische Bewältigungsstrategien und interpersonale Helfertfertigkeiten« (Larson 1984, 4–6) sind zu eng an einem spezifischen Berufsfeld wie dem Gesundheitsbereich und der klinischen Psychologie ausgerichtet. Andere Begriffsverständnisse sind zu weit gefasst und vermischen allgemeine und fachspezifische Denkformen. So weist Halonens »entmystifizierende« Konzeption des kritischen Denkens in der Psychologie sowohl fachspezifische Kompetenzen wie das »Beschreiben und Interpretieren von Verhalten« als auch allgemeine wissenschaftliche Fertigkeiten wie die »Anwendung und Beurteilung von Theorien« und das »Generieren von Hypothesen« auf (Halonen 1995, 80). Auch Halperns und Butlers Verständnis des kritischen Denkens in der Psychologie bezieht sich auf allgemeine Fertigkeiten und Haltungen, die für das (natur-)wissenschaftliche Denken und das evidenzbasierte rationale Problemlösen von Relevanz sind (Halpern und Butler, 2011).

Dennoch scheint es einen Konsens im Fach darüber zu geben, dass psychologisches und (natur-)wissenschaftliches Denken nicht gleichzusetzen sind. Dieser Sachverhalt beruht nicht nur auf dem Umstand, dass die positivistische Epistemologie des naturwissenschaftlichen Ansatzes in der Psychologie nicht von allen Psychologen geteilt wird (Fox et al. 2009; Aronowitz und Ausch 2015), sondern ist auch dem Umstand geschuldet, dass die naturwissenschaftliche Methode nicht für alle Formen des professionellen Problemlösens geeignet ist. McGhee hat diesen Sachverhalt in folgender Weise zum Ausdruck gebracht: »Manchmal müssen Psychologen wie Naturwissenschaftler denken, bei anderen Gelegenheiten müssen sie aber wie Philosophen, Ethnologen, Historiker oder Therapeuten denken« (McGhee 2001, 4).

Hier wird die Ansicht vertreten, dass die grundlegenden psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten nicht durch eine privilegierte Forschungsmethode oder Epistemologie bestimmt werden, sondern durch die Denkformen, die sich auf den Gegenstandsbereich des Fachs beziehen: das Verstehen und Erklären von menschlichem Verhalten und mentalen Prozessen. Es ist dabei wichtig zu betonen, dass Laien ein gemeinsames Interesse mit professionellen Psychologen verfolgen, wenn sie versuchen, das menschliche Erleben und Verhalten

- a) zu beschreiben (»Mein Kind sitzt auf einer Rutsche am Spielplatz und zögert, hinunterzurutschen.«),
- b) zu verstehen und zu erklären (»Mein Kind fürchtet sich und wagt nicht, hinunterzurutschen, weil die Rutsche zu hoch ist.«),
- c) zu prognostizieren (»Mein Kind wird auch morgen nicht wagen, die Rutsche herunterzurutschen.«),

- d) zu beurteilen und zu bewerten (»Dies ist kein guter Spielplatz für mein Kind.«) sowie
- e) zu beeinflussen (»Ich werde in Zukunft einen anderen Spielplatz mit einer niedrigeren Rutsche aufsuchen.«).

Während Laien diese verschiedenen Tätigkeiten oft vermischen, versuchen Psychologen, diese klar voneinander zu trennen und sie in kontrollierter und differenzierter Weise durch kritisches und systemisches Denken auszuüben.

Um Sternbergs handlungsbezogene Denkfertigkeiten entwickeln zu können, darf sich die Psychologiedidaktik nicht nur mit dem kritischen Denken über empirische Studien und Theorien befassen, sondern muss auch stärker die psychischen Phänomene, wie sie in ihrer natürlichen, nicht labormäßigen Umgebung anzutreffen sind, zum Bezugspunkt machen. Diese mangelnde Beachtung der psychischen Phänomene ist – nach Norbert Bischof – ein Manko des gegenwärtigen Mainstreams in der Psychologie, der durch kontraintuitive, experimentelle und konstruktive Orientierungen geprägt ist (Bischof 2014, 24–31).

Das anwendungsbezogene psychologische Denken über realitätsnahe Phänomene beruht auf Tätigkeiten, die als Ziele der Psychologie bekannt sind und die Nolting als grundlegende Tätigkeiten für die Behandlung psychologischer Grundlagen- und Berufsprobleme herausgearbeitet hat (Nolting und Paulus 2018, 227–60). An dieser Stelle können nur einige Anmerkungen dazu gemacht werden:

- 1) Das *Beschreiben* des Erlebens und Verhaltens ermittelt, was der Fall ist. Dies impliziert nicht nur, psychische Phänomene zu benennen und zu charakterisieren, sondern Tatsachen werden oft festgestellt, indem Beobachtungen verbalisiert und psychische und verhaltensbezogene Ereignisse gezählt und gemessen werden. Solche verbalisierten Beobachtungen können sich auf *einzelne* aktuelle Verhaltensweisen beziehen (i. e. »Der Student kommt um 9.05 in den Seminarraum.«), auf verallgemeinerte Feststellungen, die auf *vielen* beobachteten Verhaltensweisen einer Person beruhen (i. e. »Der Student ist unpünktlich.«), und sie können bis hin zu abstrakten Begriffsdefinitionen reichen (i. e. »Unpünktlichkeit ist das Merkmal von Personen oder von bewegten Fahrzeugen, die nicht zeitgerecht eintreffen.«). Die Beschreibung solcher psychischen Elemente kann auf Selbstberichten (i. e. Interviews, Fragebogen) und anderen (un-)standardisierten Maßen in diagnostischen Verfahren (i. e. Test, systematische Beobachtung etc.) beruhen.
- 2) Das *Verstehen* und *Erklären* des Erlebens und Verhaltens überschreitet den Bereich der wahrnehmbaren Dinge, die für Beschreibungen charakteristisch sind. Das Verstehen von menschlichen Handlungen impliziert, dass der Sinn, der mit einem Verhalten verbunden ist, richtig erfasst wird. Es hängt von der Kultur und

von den Absichten der beteiligten Akteure ab, ob das beobachtete Verhalten einer schnellen Bewegung mit dem rechten Augenlid als Zwinkern, als Probe eines Zwinkerns, als Täuschungsmanöver oder als nervöse Zuckung zu deuten ist (Geertz 1973, 5–10). Das psychologische Verstehen bezieht sich auch auf das richtige Zuschreiben von inneren Prozessen (i. e. »Das Mädchen hat Angst.«) zu beobachtetem Verhalten (»Das Mädchen zögert, herunterzurutschen.«), das eine Ursache (Faktum X) mit einer Wirkung (Faktum Y) verknüpft. Wenn diese Verknüpfung als eine Beziehung zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen verstanden wird, kann diese Relation auch als *Erklärung erster Ordnung* bezeichnet werden. Erklärungen der zweiten Ordnung bestimmen die notwendige Bedingung (i. e. »Die Rutsche ist zu hoch.«; »Das Mädchen ist eine ängstliche Person.«) für die Verursachung eines Sachverhalts. Während Feldstudien und Umfragen oft nur Korrelationen feststellen können, werden Längsschnittstudien und Experimente zur Identifizierung von Kausalbeziehungen entwickelt.

- 3) Das *Vorhersagen* von Erleben und Verhalten stellt weiter psychologische Denkfertigkeiten dar, die sowohl für Laien als auch für Fachpsychologen wichtig sind. Wenn ein Verhalten personalen und situativen Faktoren richtig zugeschrieben wurde, werden Prädikatoren zugänglich, mit denen zukünftiges Verhalten vorhergesagt werden kann. Gemeinsame kulturelle und gesellschaftliche Normen befähigen Laienpsychologen als soziale Akteure, ihre Handlungen an den erwarteten Handlungen anderer Gesellschaftsmitglieder zu orientieren. Die Vorhersage eines einzelnen Verhaltens ist schwierig oder unmöglich, wo mehrere und verschiedene situative Faktoren bestimmend sind. Auch in diesem Fall kann ein Wahrscheinlichkeitswissen, das durch sorgfältig zusammengestellte Stichproben hervorgebracht wurde, keine zuverlässigen Prognosen für einzelne Fälle liefern, da das einzelne Verhalten nicht von Wahrscheinlichkeitsgesetzen determiniert ist. Aufgrund dieses einfachen, aber bedeutsamen Sachverhalts muss das psychologische Denken – wie es auch für berufstätige Psychologen der Fall ist – auch holistische Denkansätze verfolgen.
- 4) Das *Bewerten* und *Beeinflussen* des Erlebens und Verhaltens stellen notwendige Vorgangsweisen von Psycholog/innen in ihrem Berufsfeld dar. Das kritische Denken über psychologische Studien und Theorien ist etwa mit der Beurteilung von Behauptungen und impliziten Annahmen verbunden, für die Gütekriterien (Validität, Kohärenz etc.) ins Spiel gebracht werden. Die Anwendung von psychologischen Prinzipien zu realitätsnahen Fällen impliziert nicht nur richtige Einschätzungen und Urteile über das, was der Fall ist, sondern auch die Bewertung von Sachverhalten als gut, um sie anzustreben oder zu erhalten, und als schlecht, um sie zu überwinden oder durch Interventionen zu verändern. Die Sorge um das eigene Wohl und jenes von anderen ist dabei ein regulierendes ethi-

sches Prinzip. Richard Gross' Definition der Psychologie als spezielle Form der »menschlichen Tätigkeit« (2009, 1) bezieht sich auf dieses gemeinsame Fundament des alltags- und fachpsychologischen Denkens.

Während unbestritten ist, dass einige dieser Denkformen für das naturwissenschaftliche Denken typisch sind (i. e. das *Beschreiben*, das *Erklären* von Gesetzmäßigkeiten und das *Prognostizieren*) und andere für das geisteswissenschaftliche Denken (i. e. das *Beschreiben*, das *Verstehen* und das *Erklären* von Einzelfällen), stimmen Psychologen aufgrund von impliziten epistemischen Annahmen oft nicht darin überein, ob das menschliche Handeln wissenschaftlich durch Werturteile beschrieben werden kann und in welcher Weise das wissenschaftliche Denken sich auf die Außenwelt bezieht (McGhee 2001, 13–34). Durch die Verknüpfung dieser Denkformen mit dem Erleben und Verhalten von Menschen werden diese jedoch genuin psychologisch.

Kritische Reflexion und Differenzierung der Alltagspsychologie

Sternbergs triarischer Didaktikansatz zur Vermittlung von Psychologie bezieht die Alltagspsychologie in das Unterrichtsgeschehen ein, da sich das praktische psychologische Denken auf die Anwendung von psychologischen Prinzipien in realen Lebenssituationen von Studierenden und Schüler/innen bezieht. In ihrer Lebenswelt wachsen alle Studierende und Schüler/innen zu Alltagspsycholog/innen heran, weil sie zunehmend befähigt werden, ihre eigenen Erfahrungen und Verhaltensweisen wie jene von Dritten zu verstehen, die Wünsche und Absichten anderer als Ursachen für Handlungen zu deuten und das eigene und fremde Verhalten vorherzusehen und zu beeinflussen (Gross 2009, 1–2). Diese Fähigkeit zu einer sogenannten »Theory of Mind« entsteht bei dreis- bis fünfjährigen Kindern (Wellman 1990) und ist bei geistiger Behinderung oder bei Entwicklungsstörungen wie dem Autismus stark eingeschränkt (Baron-Cohen, Leslie und Frith 1985).

In vielen einführenden Lehrwerken werden meist die Implikationen der Alltagspsychologie für die Vermittlung des psychologischen Denkens nicht geklärt oder diskutiert. Lehrbuchautor/innen beschreiben eher die Grenzen der Alltagspsychologie, indem sie ihre widersprüchlichen und unspezifischen Weisheiten (i. e. »Gegensätze ziehen einander an!« und »Gleich und gleich gesellt sich gerne!«) und unhinterfragte Fehler (i. e. der Rückschaufehler) aufzeigen. Dadurch werden die Unzulänglichkeiten der Alltags- und Laienpsychologie herangezogen, um die Notwendigkeit der wissenschaftlichen Methode und den Bedarf nach psychologischem Wissen und kritischem Denken *über* Psychologie zu begründen (Myers 2008, 18–25; Blair-Broeker und Ernst 2008, 53–54; Crane und Hannibal 2012, 8).

Allerdings zeigte schon Fritz Heider in seiner klassischen Studie *The Psychology of Interpersonal Relation*, dass gewöhnliche Leute wie professionelle Wissenschaftler beobachtbaren Verhaltensweisen unbeobachtbare Ursachen wie zum Beispiel Absichten und Wünsche attribuieren. Ein wesentliches Merkmal der Alltagspsychologie bezieht sich auf den Glauben, dass das Verhalten auf Ursachen beruht und dass diese nicht direkt wahrnehmbaren Ursachen den Sinn für das, was Leute tun, konstituieren. Heider stellte fest, dass innerhalb einer Kultur Leute die gleichen Grundformen der Alltagspsychologie teilen, sodass das Verhalten in westlichen Gesellschaften eher durch Wünsche, Gefühlszustände und Persönlichkeitseigenschaften erklärt wird als beispielsweise durch Hexenglauben und Einfluss von Ahnen und Geistern. Dadurch vertritt Heider die These, dass »jede Person ein umfangreiches und differenziertes Verständnis ihrer selbst und der Mitmenschen besitzt« und dass dieses Verständnis »in unserer Alltagssprache und Alltagserfahrung zum Ausdruck gebracht wird« (1958, 2, 4).

Andere Psychologen wie Harold Kelley haben diesen Standpunkt bestätigt und weitere Forschungsergebnisse präsentiert, die zeigen, dass die Alltagspsychologie am gültigsten ist, »wenn sie sich auf Ereignisse bezieht, welche eher auf einer mittleren Ebene (als auf der Makro- oder Mikroebene) angesiedelt sind, welche eher vertraut (als fremd) sind und bei welchen die Leute eher Beobachter (als beteiligte Teilnehmer) sind« (1992, 6). Darüber hinaus stellt Kelley fest, dass die wissenschaftliche Psychologie ihre Erkenntnisse oft aus der Alltagspsychologie generiert, und sie zeigte auf, dass wissenschaftliche Theoreme manchmal nur auf Umformulierungen von alltagspsychologischen Erfahrungen beruhen, die im Gebrauch der Sprache sichtbar werden: Zum Beispiel lässt sich die Formel »Frustration führt zu Aggression« auf das 4.000 Jahre alte Konzept der Wut beziehen. Auch Banduras Theorem, dass die »Stärke der Überzeugung von Leuten in ihre eigene Effektivität mit großer Wahrscheinlichkeit ihr Bemühen beeinflusst, mit gegebenen Situationen zurecht zu kommen« (zit. n. Kelley 1992, 20), bezieht sich auf den Common Sense und ist logisch mit dem Begriff des »Versuchens« verknüpft (Kelley 1992, 20–21). Diese besondere Gültigkeit der Alltagspsychologie impliziert jedoch nicht, dass das alltagspsychologische Denken frei von Fehlern und Unzulänglichkeiten ist. Oft beeinträchtigen sehr sichtbare und leicht bestimmbare Merkmale, monokausale Erklärungen, die Überbewertung von Einzelfällen und die Verwechslung von kausalen Beziehungen mit Korrelationen den Alltagsverstand (Nolting 2012, 26–28; Tulis-Oswald 2018). Die Kluft, die oft zwischen dem alltags- und fachpsychologischen Denken festgestellt wird, könnte auch mit der allgemeinen Beobachtung zusammenhängen, dass Ergebnisse der Experimentalpsychologie vor allem dann bei Tagungen präsentiert und in Fachzeitschrift publiziert werden, wenn sie der Alltagsintuition widersprechen (Gordon und Hobbs 2017, 14).

Reflektierte psychologische Haltung

Die Anwendung von psychologischen Prinzipien auf reale Lebensprobleme macht die Klärung der unreflektierten alltagspsychologischen Intuition erforderlich. Das praktische psychologische Denken kann daher nur entwickelt werden, wenn unreflektierte Alltagsüberzeugungen kritisch geprüft, adaptiert, transformiert, und/oder verfeinert werden. Zu diesem Zweck werden Lehrkräfte und Dozierende nicht nur fachpsychologisches Wissen und Fertigkeiten im Bereich des kritischen Denkens vermitteln, sondern Studierende auch dazu anregen, eine reflektierte und kritische Haltung gegenüber den eigenen alltagspsychologischen Intuitionen zu entwickeln. Diese kritische psychologische Haltung kann psychogiedidaktisch auf den Kompetenzbegriff von Weinert (2002, 27–28) bezogen werden und hat *motivationale*, *volitionale* und *soziale* Aspekte:

Leute beginnen psychologisch zu denken, wenn Erwartungshaltungen mit dem beobachteten Verhalten nicht übereinstimmen (i. e. »Ein Schüler benimmt sich nicht angemessen im Klassenraum.«). Dieser motivationale Aspekt des psychologischen Denkens beruht auf einer Diskrepanzerfahrung, sodass bestehende kognitive Schemata die neuen Erfahrungen nicht assimilieren können und daher akkomodiert werden müssen (Piaget und Inhelder 1962).

Dieses entstandene kognitive Ungleichgewicht kann auf einer Veränderungserfahrung (i. e. »Der Schüler hat sich bisher nie so benommen.«), auf einer Alteritätserfahrung (i. e. »Ich verstehe nicht, warum sich ein Schüler so unangepasst in der Klasse verhält.«) oder auf einer fehlenden oder unangemessenen Intervention von handelnden Personen (i. e. »Ich verstehe nicht, warum sich andere Mitschüler über diesen Schüler noch nicht beschwert haben oder warum dieser Schüler nicht vom Schulbesuch ausgeschlossen wird.«) beruhen (vgl. Nolting und Paulus 1985, 13–17). Diese *motivationale* Einstellung geht auch mit einer Haltung des Staunens und der skeptischen Reflexion dieser Erfahrung und der Neigung, plausible alltagspsychologische Erklärungen als gegeben hinzunehmen, einher (i. e. »Es muss ein Problem im Elternhaus geben.«).

Das reflektierte praktische psychologische Denken wird nur dann zielführend sein, wenn auch die entsprechenden *volitionalen* Haltungen erworben werden: Einerseits benötigen Studierende eine kritische Haltung zur eigenen Alltagspsychologie (i. e. »Der Schüler könnte auf mich in der beobachteten Weise reagieren.«), andererseits müssen sie diese mit dem kritischen Erwerb von fachpsychologischem Wissen und von fachpsychologischen Prinzipien abgleichen (i. e. »Ich könnte mein Kommunikationsverhalten überdenken und mich zu diesem Zweck von erfahrenen Kollegen/innen coachen lassen oder mich mit der Forschungsliteratur auseinandersetzen.«) (Geiß 2016, 131–135).

McGovern et al.s (2010, 11) Interesse für ethisches Handeln ist auch für Studierende und Schüler/innen hinsichtlich der *sozialen* Haltungen, die das psychologische

Denken begleiten, relevant, da psychologische Fertigkeiten auch für egoistisch-narzisstische Zwecke missbraucht werden können. Aus diesem Grunde vermitteln wir Lehrende unseren Studierenden psychologische Denk- und Handlungsfertigkeiten für das eigene und fremde Wohlergehen. Auch wenn nur Sachwissen und einige der vermittelten Fertigkeiten als unmittelbarer Outcome unserer Lehre geprüft werden können, werden wir Lehrende unsere Studierenden und Schüler/innen anregen, diese kritischen psychologischen Haltungen zu entwickeln, ohne sie in diesen Belangen indoktrinieren zu wollen.

Die kritische Auseinandersetzung mit der Alltagspsychologie bringt auch mit sich, dass das Grundziel universitärer Einführungskurse und des Psychologieunterrichts nicht nur darin besteht, kritisch *über* psychologische Theorien und Studien zu denken, worauf der Ansatz des kritischen Denkens stärker bezogen ist. Sternbergs triarchisches Modell schenkt auch Phänomenen des Erlebens und Verhaltens mehr Aufmerksamkeit, die für die realen Lebenssituationen von Schüler/innen (i. e. das Verstehen der Handlungen anderer, Gruppenzwänge, effektives Lernen, Probleme der Identitätsbildung, die Überwindung von Vorurteilen) und von Studierenden (i. e. effektives Lernen, Arbeiten in Lerngruppen, zukünftige Berufskontexte etc.) von Bedeutung sind und die sie kritisch reflektieren. Lernen an realitätsbezogenen Fallbeispielen wurde auch für den *Problem-Based-Learning*-Ansatz (PBL) (Zumbach 2003) vorgeschlagen und wurde neulich auch für das Psychologiestudium in Form der *Reflective Praxis* empfohlen (Coulson und Homewood 2016). Auf diese Weise fördert die Vermittlung des praktischen psychologischen Denkens psychologische Bildungsprozesse und leistet einen fachspezifischen Beitrag zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen und Studierenden, die als mündige Bürger/innen in die Lage versetzt werden, Verantwortung in privaten, beruflichen und öffentlichen Angelegenheiten zu übernehmen.

Psychologische Bildung und allgemeine Fertigkeiten

Die Explikation des psychologischen Bildungsbegriffs für Einführungskurse in Schule und Hochschule hatte die ursprüngliche Gleichsetzung von »Psychological Literacy« mit »Fachkundigkeit der Psychologie« zum Ausgangspunkt. Nachdem die erweiterte Definition von »Psychological Literacy« (McGovern et al. 2010, 11) auf unseren Begriff der psychologischen Bildung bezogen und das Fachspezifische an der Definition von McGovern et al. herausgearbeitet wurde, wurden die grundlegenden Denk- und Handlungsfertigkeiten, die mit der Anwendung von psychologischen Prinzipien verknüpft sind, analysiert. Da das Konzept der »Psychological Literacy« und Sternbergs triarchisches Didaktikmodell auf die praktische Anwendung von psychologischen Prinzipien auf lebensweltliche Probleme verweisen und dadurch die Alltagspsycholo-

gie zum Bezugspunkt der Psychologie lernenden machten, wurden einige epistemische und ethische Haltungen beschrieben, die Studierende und Schüler/innen entwickeln sollten, um die Alltags- und akademische Psychologie kritisch zu reflektieren.

Zusammenfassend können wir daher psychologische Bildung als ein umfassendes Ziel von Einführungskursen ausweisen, das auch einen wünschenswerten Bezugspunkt für das Design von berufsbildenden Spezialisierungsmodulen an Schulen und Hochschulen darstellt. Sie besteht aus einem Komplex von Dispositionen,

- (1) psychologisches *Wissen* zu erwerben und darüber zu verfügen,
- (2) analytische und synthetische *Denkfertigkeiten* auszuüben,
- (3) die auf gegenwärtige und zukünftige lebensweltliche *Handlungssituationen* von Schüler/innen und Studierenden bezogen sind, und
- (4) entsprechende psychologische, epistemische und ethische *Haltungen* hervorzu- bringen. Diese auch motivational, volitional und sozial relevanten Haltungen beziehen sich auf die *Offenheit* für psychologische Probleme und die Suche nach richtigen psychologischen Erklärungen, auf die *skeptisch-kritische* Prüfung der eigenen und fremdpsychischen Alltagspsychologie und auf den Gebrauch des psychologischen Denkens für das *eigene und fremde Wohlergehen*.³ Diese kritische prüfende Haltung bezieht sich auch auf die lebensweltliche *Relevanz und Aussagekraft fachpsychologischer Erkenntnisse*.

Dieses fachspezifische Verständnis von psychologischer Bildung bezieht daher die Alltagspsychologie für die Entwicklung von kritischen psychologischen Haltungen ein. Diese Haltungen ermöglichen nicht nur den kritischen Umgang mit ihr, sondern helfen auch die Relevanz der akademischen Psychologie für die Lösung lebensweltlicher Probleme zu erkennen. Psychologisch gebildet sind daher Schüler/innen und Studierende, die durch selbstreflexive Lern- und Bildungsprozesse die *psychologische Grundkompetenz* des Fachs als Komplex von fachspezifischen Kenntnissen, Fertigkeiten *und* Haltungen erworben haben (Geiß 2016, 131–134).

Wenn in Einführungskursen und spezialisierten Modulen in diesem Sinne psychologische Bildung vermittelt wird, werden auch allgemeine fachübergreifende Fertigkeiten wie die Verwendung von Informationstechnologien und das wissenschaftliche Arbeiten geschult. Dies geschieht etwa, wenn Studierende psychologische Theorieansätze und Studien für realitätsbezogene Fallbeispiele bearbeiten und auswerten. Sie werden auch kommunikative Kompetenzen entwickeln, wenn zum Beispiel Lernumgebungen Gruppenarbeiten und die Präsentation der Ergebnisse in und außerhalb der Lerngruppe vorsehen.

Der Begriff der psychologischen Bildung ist ein normativer Bezugspunkt für die Vermittlung von psychologischer Allgemeinbildung, der auch für die berufliche Bildung zu berücksichtigen ist und der auch die Auswahl der Lerngegenstände mitbestim-

men sollte. Abbilddidaktisch strukturierte Einführungskurse, die bloß einen Überblick über Themen einzelner Fachbereiche liefern, sind wenig adressatenorientiert und selbst auf berufliche Bedürfnisse von Lernenden unzureichend bezogen (vgl. Dutke et al. 2018), sodass das Zusammenfallen der Lerngegenstände mit der disziplinären Struktur der fachlichen Forschungsbereiche in Einführungskursen zu vermeiden wäre. Darüber hinaus verweist der psychologische Bildungsbegriff auch auf die allgemeinbildenden Aspekte, denen auch in der Berufsbildung mehr Beachtung geschenkt werden sollte.

Implikationen für das Lehren und Lernen von Psychologie

Psychologische Bildung ist ein anstrebenswertes Ziel in der Psychologiedidaktik. Die begriffliche Erweiterung dieses Konzepts zum Ansatz des kritischen Denkens, mit dem es viele Merkmale teilt, liegt in der praktischen Anwendung von psychologischen Prinzipien auf lebensweltliche Probleme *von Bürger/innen*. Das Augenmerk auf ethische Belange und auf lebensweltliche Probleme zu legen, ist wichtig, um eine einseitig forschungsorientierte Ausrichtung von Einführungskursen und von Psychologiecurricula kritisch zu hinterfragen.

Solche curricularen Wünsche werden oft auch von Fachpsycholog/innen für den Psychologieunterricht der Sekundarstufe ins Spiel gebracht, um die erste Erfahrung mit Psychologie als Wissenschaft hinsichtlich eines möglichen Psychologiestudiums konsistenter zu machen (BPS – Psychology Education Board 2013, 23, 26). Die Vermittlung von psychologischer Bildung beruht zwar auf dem wissenschaftspropädeutischen Ziel, in der gymnasialen Oberstufe Psychologie und psychologisch denken zu lernen, da Psychologie nur wissenschaftsbasiert und mit akademischer Fundierung vermittelt werden sollte. Dieses Ziel impliziert aber eine bewusstere Reflexion über Inhalte hinsichtlich ihrer Eignung für die Initiierung von psychologischen Bildungsprozessen.

Die Vermittlung von psychologischer Bildung sollte auch im Rahmen der Gestaltung von psychologischen Einführungskursen und weiterführenden Modulen an Hochschulen stärker bedacht werden, um derzeitige curriculare Probleme der Vermittlung von Psychologie für Psychologen und Nichtpsychologen zu überwinden:

- a) An vielen Universitäten führen selbst Einführungsvorlesungen für Psychologen nicht mehr in das gesamte Fach mit seiner Entstehungsgeschichte und den unterschiedlichen Theorie- und Forschungsansätzen ein, sondern vermitteln Studierenden unproblematisiertes, additiv aneinandergereichtes psychologisches Wissen über eine Fülle von Theorien und Studien mit der damit verbundenen nomothetisch orientierten empirisch-analytischen Forschungsmethodologie. Die Beliebtheit solcher »theoriezentrierter« Einführungen in die Forschungsrichtungen der Mainstreampsychologie lassen oft die »Probleme des Gegenstandsfeldes«, die

aus der Phänomenorientierung des Faches erwachsen (> zu den Sachen selbst<), zu kurz kommen (Bischof 2014, 15–16).

- b) Als zweites Problem wurde die oft einseitige Ausrichtung des Studiums auf Forschungsmethoden und nomothetische Grundlagenforschung genannt, die zu wenig Praxisbezug und Anwenderorientierung auch für Hauptfachpsychologen aufweist (Kanning et al. 2007; Bergold 2008). Dieses Problem zeigt sich in der Anwendungsdisziplin der Psychologiedidaktik selbst, die bisher wenig adressatenspezifisch hinsichtlich des Lehramts Psychologie im allgemein- und berufsbildenden Bereich entwickelt wurde (vgl. Geiß 2016, 22).

Das Konzept der psychologischen Bildung könnte daher auch ein guter Bezugspunkt für die Wahl der Inhalte von Einführungskursen und spezialisierender Module sein. Psychologische Bildung ist daher nicht einfach nur etwas, was herkömmliche Einführungskurse in die Forschungsgebiete der Psychologie optimieren soll, sondern stellt einen normativen Bezugspunkt her, durch den die Auswahl von Inhalten und Lernzielen reflektiert und begründet werden kann. Dies hat Implikationen für Curricularentscheidungen bei Studiengängen und für die Lehrplanarbeit des Psychologieunterrichts:

- (1) Die Lerngegenstände in einführenden Psychologiekursen sollten nicht abbilddidaktisch strukturiert und unkritisch die disziplinäre Struktur des Fachs widerspiegeln, sodass Themen nur additiv aneinandergereiht vermittelt werden. Lerngegenstände sollten vielmehr selektiv nach intensiver und sorgfältiger Prüfung ausgewählt werden:
- Wie relevant und repräsentativ ist ein Thema oder eine Arbeitsmethode für das Fach der Psychologie, für ihre Kernprobleme, Grundprinzipien und für ihre unterschiedlichen Theorieansätze?
 - Wie bedeutsam ist ein Thema für die gegenwärtige und zukünftige Lebenswelt einer Lerngruppe?
 - Ist ein Thema auch geeignet, um psychologische Bildung zu fördern, oder schult es nur Fertigkeiten im Bereich des kritischen Denkens über ein spezialisiertes Forschungsgebiet oder einen bestimmten Forschungsansatz der Psychologie?

Die Abstimmung der adressaten- und fachorientierten Gesichtspunkte bei der Auswahl von Kursinhalten hängt stark von den Grundtypen einzelner Kurse, von den verfügbaren zeitlichen Ressourcen und von der Akzentuierung allgemeinbildender und berufsbildender Ziele für verschiedene Adressatengruppen ab: Ein einmaliger Einführungskurs in die Psychologie für Lehramtskandidat/innen vermittelt zielführende psychologische Bildung, wenn er etwa integrativ mithilfe des Modells des psychischen Geschehens (Nolting und Paulus 2018) hinsichtlich der

beruflich relevanten Anwendungsbereiche (Problem des Lernens, Motivation, Kommunikation mit Schüler/innen) erfolgt, während eine Einführungsvorlesung für Psychologielehrkräfte auf das ganze Fach mit seiner Geschichte und den unterschiedlichen Theorie- und Forschungsansätzen bezogen sein müsste. Dadurch wird nicht nur eine wissenschaftstheoretische Metaperspektive für die Einordnung der Inhalte einzelner weiterer Lehrveranstaltungen im Psychologiestudium ermöglicht, sondern auch die psychologiedidaktische Wahlmöglichkeit für die schulische Praxis geschaffen, aus den vielfältigen Theorieangeboten und Studien des Faches jene Inhalte hinsichtlich der jeweiligen Lerngruppe auszuwählen und didaktisch zu transformieren, um psychologische Bildungsprozesse zu initiieren. Auch Hauptfachstudierende könnten wissenschaftstheoretisch reflektierter ihr Studium absolvieren, wenn sie in einer Einführungsvorlesung mit allen Forschungsrichtungen der Psychologie und nicht nur mit dem Forschungsansatz der kognitivistischen und biologischen Psychologie vertraut gemacht werden. Psychologische Bildung wird im Hochschulstudium vor allem auch durch Wahlmöglichkeiten für Lehrveranstaltungen zu für Studierende relevanten Gegenwart- und Zukunftsthemen (z. B.: Umwelt-, Migrations-, Gender-, Queer- und Transpsychologie etc.) ermöglicht.

- (2) Psychologische Bildung als generelles Ziel von einführenden Psychologiekursen verweist auf die Notwendigkeit im Bereich der Psychologiedidaktik, die leitenden Lernziele zu reflektieren und die Auswahl der Lerngegenstände zu begründen. Die Psychologiedidaktik sollte daher einer geteilten Verantwortung gegenüber der Psychologie und der Bildungswissenschaft als Fach und der Berufs- und Allgemeinbildung von mündigen Bürger/innen verpflichtet sein. Sie sollte einen Reflexionsraum schaffen, um die berechtigten Ansprüche auf »Arbeitsmarktfähigkeit« von Studenten und »Studierfähigkeit« von Schüler/innen mit den Interessen von jungen Leuten, einen »eigenen Verstand auszubilden« (Nussbaum 1998), zu verbinden. Diese Doppelverantwortung öffnet die Psychologiedidaktik für die normativ-philosophische Reflexion der Ziele des Psychologiestudiums und des Psychologieunterrichts (Bildungsbegriff, Persönlichkeitsentwicklung, Relevanz von Alterität und Differenz etc.) und ermöglicht die psychologiedidaktische Erkundung des ganzen Fachs der Psychologie (gegenwärtige Forschungsansätze, Geschichte des Fachs, wesentliche Forschungsprobleme etc.) für die Auswahl von Lerngegenständen, um bei Studierenden und Schüler/innen entsprechende psychologische Bildungsprozesse zu initiieren. Aus dieser Sicht erscheint es psychologiedidaktisch als sehr sinnvoll, problemorientierte Einführungen in die Psychologie, wie sie Gross (2009) und Bischof (2014) für das Psychologiestudium empfohlen, auch für den allgemeinbildenden Psychologieunterricht der Sekundarstufe II zu entwickeln, während

die Problemorientierung im berufsbildenden Bereich stärker auf die beruflichen Themen- und Handlungsfelder auszurichten ist. Diese Doppelorientierung würde auch gegenwärtigen Bemühungen entsprechen, die Anwendungsfächer und den Praxisbezug der Psychologie als Fachwissenschaft zu stärken (Kanning et al. 2007; Bergold 2008).

- (3) Ein Ansatz, um die Probleme der *abbilddidaktischen* Anordnung von Lerninhalten in Einführungskursen zu lösen, wurde bereits 1979 von Mitgliedern der Psychologieabteilung am Ryerson Polytechnical Institute in Toronto unter der Leitung von John Medcof und John Roth entwickelt, als sie mit *Approaches to psychology* (Medcof und Roth 1979) erstmals eine kohärentere Einführung in die Psychologie vorlegten, welche die widersprüchlichen Theorien und Forschungsergebnissen des Fachs Haupt-, Neben- und Freifachstudierenden verständlich zu machen versuchte. Einen ähnlichen Ansatz verfolgten Carol Tavis und Carole Wade in den USA in ihrem Lehrbuch *Psychology in Perspective* (1995). Sie gingen dabei nicht mehr von der typischen hochschuldidaktischen Frage »Was sollte ein Student über die Psychologie wissen?« – wo die Antwort »Alles!« lautet – aus, sondern machten die Frage »Was sollte ein psychologisch gebildeter Bürger über die Psychologie wissen?« zum normativen Bezugspunkt der Auswahl und Anordnung von Kursinhalten (Tavis und Wade, 2001, XV). Beide Werke begründeten den paradigmensorientierten Psychologiedidaktikansatz (»perspective based approach«) in der anglo-amerikanischen Hochschuldidaktik, der die Vermittlung von Psychologie und psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten auf den biologischen, behavioristischen, kognitiven, soziokulturellen/humanistischen und psychodynamischen Forschungsansatz bezieht. William Glassman, der seit 1995 *Approaches to Psychology* in fünf weiteren Ausgaben herausbrachte, begründete die paradigmensorientierte Auswahl und Anordnung der Inhalte mit dem psychologiedidaktischen Ziel, ein »kohärenteres Bild über die Fachdisziplin als Ganzes« geben zu wollen (Glassman und Hadad 2009, XIV). Mit *Psychology. Six Perspectives* wurde ein weiteres Mal – diesmal von einem emeritierten Harvard-Professor – die Paradimensorientierung als psychologiedidaktisches Prinzip entwickelt (Fernald 2008). Der Ansatz selbst wurde 2000 von Jarvis auf den gymnasialen Psychologieunterricht in Großbritannien übertragen (Jarvis 2000). So wurde er auch zur Grundlage von Lehrbüchern, die für Prüfungsboards von A-Level-Exams zugelassen sind (z. B. Jarvis et al. 2000). Zeitgleich rekonstruierte der Erziehungswissenschaftler und Psychologiedidaktiker Günter Sämmer am umfassendsten und mit differenzierter wissenschaftstheoretischer Reflexion in einer Dissertation ebenso fünf Paradigmen der Psychologie (1999), die durch ihn als Lehrerbildner in Deutschland Verbreitung fanden (Paffrath 1998; Geiß 2016, 73–81, 125–129).

- (4) In Deutschland entstand ein vor allem universitär zu wenig beachteter weiterer Psychologiedidaktikansatz zur Überwindung der Abbilddidaktik: Hans Peter Nolting begründeten mit dem Modell des psychischen Systems die integrative Psychologiedidaktik, die er seit den 80er Jahren im Kontext der Unzulänglichkeiten der Hochschullehre entwickelte (Nolting 1985). Das heuristische Potenzial des Modells, psychologisches Wissen aus verschiedenen Disziplinen des Faches mit psychologischen Denk- und Handlungsfertigkeiten in Hinblick auf das System des Psychischen integrativ zu verknüpfen und dadurch Transfermöglichkeiten für das psychologische Denken aufzuzeigen, kann gewinnbringend in den allgemeinbildenden und berufsbildenden Bereich eingebracht werden (Nolting und Paulus 2018). Nolting machte vor fünf Jahren diesen Ansatz auch für Laienpsychologen in einem weiteren Buch *Abschied von der Küchenpsychologie* zugänglich (2012). Bei der EUROPLAT-Konferenz in Salzburg wurde gezeigt, dass dieser Ansatz auch für die Förderung psychologischer Bildungsprozesse im gymnasialen Psychologieunterricht zu empfehlen ist (Geiss 2017). In einigen deutschen Ländern wie in Sachsen-Anhalt fand dieser Psychologiedidaktikansatz auch Eingang in den Lehrplan für Grund- und Leistungskurse im Wahlfach Psychologie (Kultusministerium 2003).

Implikationen für das wissenschaftliche Schreiben

Die Vermittlung von psychologischer Bildung hat auch Implikationen für das Anleiten des wissenschaftlichen Schreibens:

- a) Psychologische Bildungsprozesse werden vor allem durch die *freie Wahl von belangvollen Themen* ermöglicht, die einerseits für die gegenwärtige oder zukünftige Lebenswelt von Schüler/innen und Studierenden von Bedeutung sind, andererseits auch eine fachliche Relevanz aufweisen. Während erste Formen des vorwissenschaftlichen Schreibens von Schüler/innen (Facharbeit, Hausarbeit, Vorwissenschaftliche Arbeit) und des wissenschaftlichen Schreibens von Studierenden dem Erwerb der damit verbundenen Denk-, Recherche-, Datenerhebung-, Datenauswertungs- und Schreibfertigkeiten dienen, ist darauf zu achten, dass diese einführenden (vor-)wissenschaftlichen Schreibanlässe mit relevanten und bedeutsamen Themen verknüpft sind, sodass sie nicht zu methodologischen Übungen verkommen und ein komplexes Methodenrepertoire auf triviale Fragestellungen bezogen wird. Wenn etwa für die Abfassung eines empirischen Vorwissenschaftlichen Portfolios (VWP) in der 10. Schulstufe, das die Vorwissenschaftliche Arbeit (VWA) in der 11. und 12. Schulstufe in Österreich vorbereiten soll, ein Unterrichtsmodell zum Themenkreis Mobbing verwendet wird, dann

wurde damit ein Thema gewählt, das sowohl lebensweltlich wie fachlich interessant ist, da Schüler/innen damit direkt und indirekt konfrontiert waren und in der Forschungsliteratur unterschiedliche Mobbingbegriffe verwendet werden, was eine kritische Reflexion von Wissenschaft ermöglicht. Die Anleitung des eigenen Schreibens zu einer sozialpsychologisch relevanten gegenwärtigen oder zukünftigen Situation und die kritische Auswertung der eigenen alltagspsychologischen Erklärung mit der psychologischen Fachliteratur stellen den Fach- wie Lebensweltbezug bei der Problembearbeitung eines solchen VWP sicher.

- b) Psychologische Bildung zeigt sich im wissenschaftlichen Schreiben, wenn möglichst lebensweltlich relevante Problemstellungen mit *adäquaten Forschungs- und Erkenntnismethoden* bearbeitet werden können. Dies setzt die Bekanntschaft der Studierenden mit dem Theorie- und Methodenpluralismus des Fachs voraus, um für ein relevantes Problem auch die geeignete Bearbeitungsmethode zu finden. Oft werden hingegen die Themen von Dissertationen oder Diplomarbeiten arbeitsteilig von betreuenden Dozierenden vergeben, die dieses Betreuungsverhältnis auch zur Generierung von Daten für eigene empirische Forschungsarbeiten nutzen. Viele psychologiedidaktische Fragestellungen wurden daher gar nicht gestellt oder fanden aufgrund der Methodenmonokultur im Fach kein Interesse bei betreuenden Dozent/innen. Auch die Bearbeitung von kleinteiligen, lebensweltlich wenig relevanten Fragestellungen mit großem methodischen und methodologischen Aufwand halten den psychologischen Bildungswert vieler Qualifikationsarbeiten eher gering, sodass der Qualifizierungsaspekt bei Jungforschenden im Vordergrund bleibt.
- c) Selbst wenn aufgrund der Spezialisierung und Arbeitsteiligkeit der Wissenschaften neue Forschungsergebnisse für Dissertationen in immer kleineren Fachbereichen zu erwarten sind, so könnte der meist verpflichtend verlangte empirische Teil von psychologischen Qualifikationsarbeiten besser lebensweltlich und fachpsychologisch verankert werden, wenn die zu überprüfende Forschungshypothese auf die Geschichte des damit verbundenen Forschungsproblems bezogen wird. Eine solche Rekonstruktion müsste sich auch mit der Theoriegeschichte des Fachs, mit den verschiedenen Forschungsansätzen und deren epistemischen Voraussetzungen auseinandersetzen und würde auch wieder dazu ermutigen, dass Qualifikationsschritte in Monografieform erfolgen. Eine solche Auseinandersetzung würde auch den lebensweltlichen Bezug der Themenbearbeitung erhöhen und die eigene Begriffsbildung mit der Begriffsgeschichte der klassischen Theoriebeiträge im Fach verknüpfen.

Psychologische Bildung als Leitkonzept der Fachdidaktik Psychologie kann einen wertvollen Beitrag zur Berufs- und Allgemeinbildung von Schüler/innen und Studierenden

leisten und ist auch für Hauptfachstudierende von Bedeutung. Studierende werden neben der fachlichen Bildung dadurch befähigt, Menschlichkeit in ihrer historischen, kulturellen und sozio-politischen Verwurzelung zu kultivieren und Verantwortung in privaten, beruflichen und öffentlichen Angelegenheiten zu übernehmen. Dies ist vor allem dann möglich, wenn Studierende den Pluralismus in Grundlagen- und Anwendungsgebieten des Fachs auch an ihrem (Aus-)Bildungsstandort kennenlernen und mehr Wahlmöglichkeiten und ein pluralistischeres und lebensweltlich relevantes Angebot an Lehrveranstaltungen und Forschungsmöglichkeiten vorfinden. – Von einer solchen epistemischen Öffnung der gegenwärtigen empirisch-naturwissenschaftlich orientierten Mainstreampsychologie würde auch die Fachdidaktik Psychologie als *kritisch-theoretische*, *unterrichtspraktische* und *historisch-* und *empirisch* orientierte Reflexionswissenschaft profitieren, wenn ihre Ergebnisse trotz ihrer teils unterschiedlichen Methoden der Problembearbeitung Akzeptanz bei Psycholog/innen fänden und dadurch die Fachdidaktik Psychologie stärker universitär unterstützt und verankert würde.

Anmerkungen

- 1 Da McGovern und seine Kolleg/innen – wie noch zu zeigen ist – die ursprüngliche Bedeutung von *Psychological Literacy* als Fachkundigkeit durch fachliche Fertigkeiten und Haltungen erweitert haben, entspricht dieses erweiterte Begriffsverständnis dem deutschsprachigen Begriff der psychologischen Bildung.
- 2 Der Band XI von *Psychologiedidaktik und Evaluation* sei stellvertretend für alle anderen Tagungsbände der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung des BDP genannt.
- 3 Dass die in der Psychologie gängige präferenzutilitaristische Deutung des eigen- und fremdpsychischen Wohlergehens einem reflektierten Verständnis des Bildungsbegriffs nicht entspricht, wäre psychologiedidaktisch in einer bildungstheoretischen Studie noch aufzuzeigen.

Literatur

- Aristoteles. 1969. *Nikomachische Ethik*. Stuttgart: Reclam.
- Aronowitz, Stanley und Robert Ausch. 2015. »A critique of methodological reason«. In *Against Orthodoxy. Social theory and its discontents*, hrsg. v. Stanley Aronowitz, 35–57. New York: Palgrave MacMillan.
- Badr Goetz, Nadja. 2011. »Allgemein- und persönlichkeitsbildender Pädagogik- und Psychologieunterricht«. *Gymnasium Helveticum*, Nr. 2: 41–45.
- Banyard, Philip. 2008. »Whose psychology is it anyway?«. *Psychology Teaching Review* 14 (2): 3–6.
- Baron-Cohen, Simon, Alan M. Leslie und Uta Frith. 1985. »Does the autistic child have a ›theory of mind?«. *Cognition* 21, Nr. 1: 37–46.
- Bergold, Jarg B. 2008. »Zurück in den Elfenbeinturm! Psychologiestudium ohne Praxis?«. *Journal für Psychologie* 16 (1): 1–19.
- Bischof, Norbert. 2014. *Psychologie für Anspruchsvolle*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Blair-Broeker, Charles T. und Randal M. Ernst. 2008. *Thinking about Psychology*. New York: Word Publisher.
- Boneau, C. Alan. 1990. »Psychological literacy. A first Approximation«. *American Psychologist* 45 (7): 1063–75.
- Bovet, Gislinde. 1993. *Wie sieht guter Psychologieunterricht aus?* Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- British Psychological Society (BPS) – Psychology Education Board. 2013. *The future of A-level psychology*. Leicester: The British Psychological Society.
- Buskist, William und Stephen F. Davis, Hrsg. 2006. *Handbook of the Teaching of Psychology*. Malden, MA: Blackwell.
- Charles, Eric Phillip. 2008. »Eight Things Wrong with Introductory Psychology Courses in America. A Warning to My European Colleagues«. *Journal für Psychologie* 16 (1): 1–17.
- Coulson, Debra und Judi Homewood. 2016. »Developing psychological literacy: is there a role for reflective practice?«. *Journal of University Teaching and Learning Practice* 13 (2): 1–18.
- Cranney, Jacquelyn und Dana Dunn, Hrsg. 2011. *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*. Oxford: Oxford University Press.
- Crane, John und Jette Hannibal. 2012. *Psychology. Course companion – Oxford IB diploma programme*. Oxford: Oxford University Press.
- DeNicola, Daniel R. 2012. *Learning to flourish. A philosophical exploration of liberal education*. New York: Continuum.
- Dutke, Stephan, Helen Bakker, Lenka Sokolová, Iva Stuchlikova, Sergio Salvatore und Ioulia Papa-georgi. 2018. »Psychology Curricula for Non-Psychologists? A Framework Recommended by the European Federation of Psychologists' Associations' Board of Educational Affairs«. *Psychology Learning & Teaching*, (November 2018). <https://doi.org/10.1177/1475725718810929>.
- Dunn, Danna S., Jane S. Halonen und Randolph A. Smith, Hrsg. 2008. *Teaching critical thinking in psychology. A handbook of best practices*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Ernst, Randal und Peter Petrossian. 1996. »Teachers of psychology in secondary schools (TOPSS): Aiming for excellence in high school psychology instruction«. *American Psychologist* 51 (3): 256–58.
- Fendler, Jan. 2018. *Psychologie unterrichten. Gegenstands- und zielorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts an berufsbildenden Schulen*. Haan-Gruiten: Europa-Lehrmittel-Verlag.
- Fernald, Dodge. 2008. *Psychology. Six Perspectives*. Los Angeles: Sage.
- Fox, Dennis, Isaac Prilleltensky und Stephanie Austin, Hrsg. 2009. *Critical psychology. An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Frensch, Peter A. 2013. »Zur Lage der Psychologie als Fach, Wissenschaft und Beruf. Erste Entwicklungen nach Einführung der Bologna-Reformen«. *Psychologische Rundschau* 64 (1): 1–15.
- Geertz, Clifford. 1973. *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Geiß, Paul Georg. 2016. *Fachdidaktik Psychologie. Kompetenzorientiertes Unterrichten und Prüfen in der gymnasialen Oberstufe*. Bern: UTB-Haupt.
- Geiss, Paul Georg. 2017. »Nolting's model of the mental system as a heuristic tool to promote psychological literacy in pre-tertiary psychology education«. Vortrag gehalten im Rahmen der European Psychology Learning and Teaching Conference (EUROPLAT) *Evidence-based Improvement for Learning and Teaching Psychology*, 18.–20.09.2017, Salzburg, Österreich.
- Geiss, Paul Georg. 2019. »Rethinking psychological literacy for introductory courses in pre-tertiary and higher psychology education«. *Psychology Teaching Review* 25 (1): 46–53.
- Glassman, William E. und Marilyn Hadad. 2009. *Approaches to psychology*. 5. Aufl. Maidenhead: McGrawHill.
- Gordon, Andrew S. und Jerry R. Hobbs. 2017. *A formal theory of commonsense psychology. How people think people think*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Gross, Richard. 2009. *Themes, issues and debates in psychology*. London: Hodder Education.
- Halpern, Diane F., Hrsg. 2010. *Undergraduate education in psychology. Blueprint for the discipline's future*. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Halpern, Diane F. und Heather A. Butler. 2011. »Critical thinking and the education of psychologically literate citizens«. In *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*, hrsg. v. Jacquelyn Cranney und Dana Dunn, 28–40. Oxford: Oxford University Press.
- Halonen, Jane S. 1995. »Demystifying Critical Thinking«. *Teaching of Psychology* 22 (1): 75–81.
- Heider, Fritz. 1958. *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heymann, Hans Werner, Hrsg. 1997. *Allgemeinbildung und Fachunterricht*. Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Jarvis, Matt. 2000. *Theoretical approaches in psychology*. London: Routledge.
- Jarvis, Matt. 2011. *Teaching psychology 14–19. Issues and technique*. London: Routledge.
- Jarvis, Matt, Julia Russell, Clara Flanagan und Larry Dolan. 2000. *Angles on psychology*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kanning, Uwe Peter, Lutz von Rosenstiel, Heinz Schuler, Franz Petermann, Friedemann Nerdinger, Bernad Batinic, Lutz Hornke et al. 2007. »Angewandte Psychologie im Spannungsfeld zwischen Grundlagenforschung und Praxis – Plädoyer für mehr Pluralismus«. *Psychologische Rundschau* 58 (4): 238–48.
- Keith, Kenneth D., Elisabeth Yost Hammer, Charles T. Blair-Broeker und Randal M. Ernst. 2013. »High School Psychology. A Coming of Age Story«. *Teaching of Psychology* 40 (4): 311–17.
- Kelley, Harold H. 1992. »Common-sense psychology and scientific psychology«. *Annual Review of Psychology* 43 (Feb.): 1–24.
- Kowal, Sabine, Hrsg. 1987. *Schüler lernen Psychologie*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Kowal, Sabine. 2004. »Giving Psychology Away. Psychologieunterricht an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen und die Patenschaft der Sektion Aus-, Fort- und Weiterbildung für die Anna-Freud-Oberschule in Berlin«. *Report Psychologie* 29 (6): 366–70.
- Kultusministerium des Landes Sachsen Anhalt. 2003. *Rahmenrichtlinien Gymnasium – Psychologie. Wahlpflichtfach – Schuljahrgänge 9–12*. Magdeburg: Lisa.
- Klafki, Wolfgang. 2007. *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Krämer, Michael, Siegfried Preiser und Kertin Brusdeylins, Hrsg. 2016. *Psychologiedidaktik und Evaluation XI*. Aachen: Shaker Verlag.
- Krathwohl, David R. 2004. »A revision of Bloom's taxonomy. An overview«. *Theory Into Practice* 41 (4): 212–18.
- Larson, Dale. 1984. »Giving psychology away: The skills training paradigm«. In *Teaching psychological skills. Models for giving psychology away*, hrsg. v. Dale Larson, 1–18. Monterey, CA: Brooks/Cole.
- Lucas, Sandra G. und Douglas A. Bernstein. 2014. *Teaching Psychology. A Step-By-Step Guide*. New York: Routledge.
- Mattes, Peter. 2008. »Psychologie als Kulturwissenschaft? Zur Positionierung der Wissenschaft Psychologie in den akademischen Disziplinen«. *Journal für Psychologie* 16 (1): 1–10.
- Mair, Carolyn, Jacqui Taylor und Julie Hulme. 2013. *An introductory guide to psychological literacy and psychologically literate citizenship*. Hestlington, York: Higher Education Academy.
- McGhee, Patrick. 2001. *Thinking psychologically*. Basingstoke: Palgrave.
- McGovern, Thomas V., Laurie Corey, Jacquelyn Cranney, Wallace E. Dixon Jr., Jeffrey D. Holmes, Janet E. Kuebli, Kristin A. Ritchey, Randolph A. Smith und Sheila J. Walker. 2010. »Psychologically literate citizens«. In *Undergraduate education in psychology: Blueprint for the discipline's future*, hrsg. v. Diane Halpern, 9–27. Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Miller, George A. 1969. »Psychology as a means of promoting human welfare«. *American Psychologist* 24 (12): 1063–75.
- Mombelli-Matthys, Domink. 2001. »Schwerpunktfach Pädagogik/Psychologie/Philosophie. Genese, Implementierung und Status quo eines neuen Unterrichtsfachs an Schweizer Gymnasien«. Diss., Universität Bern.
- Murdoch, David D. 2016. »Psychological literacy: Proceed with caution, construction ahead«. *Psychology Research and Behavior Management* 9 (1): 189–99.
- Myers, David G. 2008. *Psychologie*. Heidelberg: Springer.
- Nolting, Hans Peter. 1985. *Psychologie lehren: Zur Didaktik von Einführungen und Kurzstudiengängen*. Weinheim: Beltz.
- Nolting, Hans Peter. 2012. *Abschied von der Küchenpsychologie. Das Wichtigste für Ihre psychologische Allgemeinbildung*. Hamburg: Rowohlt.
- Nolting, Hans Peter und Peter Paulus. 1985. *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. München: Psychologie Verlags Union.
- Nolting, Hans Peter und Peter Paulus. 2018. *Psychologie lernen. Eine Einführung und Anleitung*. 15. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz.
- Norcross, John C., Leona S. Aiken, Robin Hailstorks, Rory A. Pfund, Karen E. Stamm und Peggy Christidis. 2016. »Undergraduate study in psychology: Curriculum and assessment«. *American Psychologist* 71 (2): 89–101.
- Nussbaum, Martha. 1998. *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Harvard: Harvard University Press.
- Paffrath, Gertrud. 1998. »Die paradigmensorientierte Didaktik des Psychologieunterrichts«. In *Psychologiedidaktik und Evaluation I – Konzepte, Erfahrungsberichte und empirische Untersuchungsbefunde aus Anwendungsfeldern der Aus-, Fort- und Weiterbildung*, hrsg. v. Günter Krampen und Hermann Zayer, 137–59. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Piaget, Jean und Bärbel Inhelder. 1962. *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA). 2010. »Subject Benchmark Statement. Psychology«. Zugegriffen am 08.08.2017. https://www.qaa.ac.uk/docs/qaa/subject-benchmark-statements/sbs-psychology-16.pdf?sfvrsn=af95f781_8.
- Riggio, Heidi R. und Diane F. Halpern. 2006. »Understanding human thought: Educating Students as Critical thinkers«. In *Handbook of the Teaching of Psychology*, hrsg. v. William Buskist und Stephen F. Davis, 70–77. Malden, MA: Blackwell.
- Sämmer, Günter. 1999. »Paradigmen der Psychologie – Eine wissenschaftstheoretische Rekonstruktion paradigmatischer Strukturen im Wissenschaftssystem der Psychologie«. Diss., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Seligman, Martin E. P. 2013. *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Atria.
- Steenblock, Volker. 1999. *Theorie der kulturellen Bildung. Zur Philosophie und Didaktik der Geisteswissenschaften*. München: Wilhelm Fink.
- Steinebach, Christoph, Hrsg. 2005. *Psychologie Lehren und Lernen. Beiträge zur Hochschuldidaktik*. Heidelberg: Winter »Editions S«.
- Sternberg, Robert J. 1984. »Toward a triachic theory of human intelligence«. *Behavioral and Brain Sciences* 7 (2): 269–87.
- Sternberg, Robert J. 1999. »A comparison of three models for teaching psychology«. *Psychology Teaching Review* 8 (1): 37–43.
- Sternberg, Robert J. 2011. »The Promise and Perils of Thinking like a Psychologist«. In *The psychologically literate citizen. Foundations and global perspectives*, hrsg. v. Jacquelyn Cranney und Dana S. Dunn, VII–X. Oxford: Oxford University Press.

- Tavris, Carol und Carole Wade. 2001. *Psychology in Perspective*. 3. Aufl. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Trapp, Annie, Peter Banister, Judi Ellis, Richard Latto, Dorothy Miell und Dominic Upton. 2011. *The future of undergraduate psychology in the United Kingdom*. York: University of York.
- Tulis-Oswald, Maria. 2018. »Da ist noch Luft drin! Zur Notwendigkeit einer didaktischen Konzeption kognitiver Umstrukturierungsprozesse im Psychologieunterricht«. In *Psychologiedidaktik und Evaluation XII*, hrsg. v. Michael Krämer, Siegfried Preiser und Kerstin Brusdeylins, 27–35. Aachen: Shaker.
- Weinert, Franz E., Hrsg. 2002. *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Wellman, Henry. 1990. *The Child's Theory of Mind. Learning, Development und Conceptual Change*. Cambridge, MA: MIT Press.
- White, Kathleen M., Henry Marcuella und Robert Oresick. 1979. »Psychology in the High Schools«. *Teaching of Psychology* 6 (1): 39–42.
- Zumbach, Jörg. 2003. *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.

Der Autor

Paul Georg Geiß, Dr. phil. (Politikwissenschaft), Dr. phil. (Philosophie), geboren 1969, studierte Politikwissenschaft, Geschichte, Psychologie und Philosophie an der Universität Wien, der Ludwig-Maximilians-Universität München, der London School of Economics and Political Science und der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er war wissenschaftlicher Mitarbeiter am Deutschen Orient-Institut in Hamburg (2000–2004). Seit 2004 ist er Geschichts-, Psychologie- und Philosophielehrer an Wiener Gymnasien und arbeitet als Lektor für Fachdidaktik an der Universität Wien, Graz und Salzburg. Er ist Autor von *Fachdidaktik Psychologie* (2016) und *Fachdidaktik Philosophie* (2017).

Kontakt: paul.geiss@univie.ac.at

Teaching with/without the F-Word

Ein autoethnografischer Dialog auf der Suche nach einer feministischen Lehrhaltung

Sabine Klinger, Daniela Jauk & Nicole Pruckermayr

Journal für Psychologie, 27(1), 30–50

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-30>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

In diesem Beitrag denkt und schreibt das interdisziplinäre Autor*innenteam im Rahmen von autoethnografischen Dialogen zum Thema feministische Lehre beziehungsweise Lehren inner- und außerhalb der Geschlechterforschung. Verbindend ist dabei die Suche nach einer feministischen Lehrhaltung und -praxis, die mit und/oder ohne den Begriff Feminismus respektive Feminismen gelingen kann. Diese Diskussion erfolgt vor dem Hintergrund verschiedener disziplinärer Perspektiven der Autor*innen. Angeregt wurde dieser Austausch durch voneinander unabhängige Erfahrungen der Autor*innen, dass das Wort *Feminismus* (F-Wort) bei unterschiedlichen Akteur*innengruppen (z. B. Studierende, Fördergeber*innen) im Kontext von Lehre und Forschung auf Widerstand und *Unbehagen* stößt. Diese Erfahrungen werden im Beitrag mittels theoretischer Referenzpunkte kontextualisiert. Dabei fokussieren wir auf aktuelle Gesellschaftsdiagnosen, die aktuelle Genderdiskurse als »rhetorische Modernisierung« (Wetterer 2003) identifizieren und einen »neuen Geschlechtervertrag« (McRobbie 2010) konstatieren, welche antifeministische Tendenzen beinhalten und wo Feminismen als etwas Überholtes in die Vergangenheit verlegt werden (McRobbie 2010). Vor dem Hintergrund dieser gesellschaftlichen Rahmenbedingungen diskutieren wir in diesem Beitrag die Frage, ob feministische Lehre und Forschung möglich oder notwendig ist, ohne das F-Wort anzusprechen und somit subversiv zu agieren. Wir wollen in diesem Beitrag bewusst nicht feministische Wissenschaft als Kanon oder Teil eines Kanons präsentieren, sondern zeigen in unseren Dialogen, dass wir Wissenschaft als historisch entlang von patriarchalen Machtlinien gewachsen verstehen, und es wichtig und notwendig ist, in die Gestaltung der Wissenschaft als soziale Produktion einzugreifen. Mit und ohne F-Wort.

Schlüsselwörter: Autoethnografie, feministische Pädagogik, Lehre, Interdisziplinarität, Geschlechterforschung

Summary

Teaching with/out the F-Word

In this paper the interdisciplinary team of authors analyzes a series of autoethnographic dialogues addressing feminist pedagogy, respectively teaching within and beyond gender studies environments. The authors find common ground in their search for a feminist stance in teaching and educational practices which may work with or without making the concept of feminism(s) explicit. The conversations evolved against the backdrop of the diverse disciplinary backgrounds of the authors and the universal experience by the authors that the mere mention of the word *feminism(s)* (the F-Word) evokes resistance among different actors (students, funders, etc.) in the field of education. We contextualize our experiences within the framework of »rhetorical modernization« (Wetterer 2003) and the »new gender contract« (McRobbie 2010) which both denote a re-traditionalization of gender discourses. Keeping in mind these contemporary developments we discuss if feminist teaching and research is necessary, and if it might be a legitimate strategy to avoid the F-Word and act more subversively. It is not our goal in this paper to present feminist research and teaching as a canon or part of a canon; instead we have developed an awareness in our dialogues that science is historically constructed along axes of inequality. Because of this fact it is particularly important to intervene in this ongoing social production. With and without the F-Word.

Keywords: autoethnography, feminist pedagogy, teaching, interdisciplinarity, gender studies

Einleitung

Wissenschaftliches Arbeiten ist ein zutiefst vergeschlechtlichter Prozess und wird als solcher auch in der Lehre rekonstruiert und multipliziert. Die Reflexion und Offenlegung eines heteronormativen und patriarchalen Bias in Wissensproduktionsprozessen sind essenzielle Strategien feministischer Wissenschaftskritik und feministischer Lehre. Aber was macht *feministische* Lehre aus, die im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Arbeiten und gesellschaftskritischem Impetus angesiedelt ist? Wie lassen sich Feminismen und feministische Inhalte in die Lehre integrieren und thematisieren? Wie gestaltet sich dabei das Verhältnis von Didaktik und feministischer Wissenschaft? Das sind einige der Fragen, denen das interdisziplinäre Autor*innenteam in diesem Beitrag nachgeht. Die im folgenden dargestellte Diskussion fußt auf einer Serie von dialogischen (eigentlich dialogischen) kritischen Reflexionen, Vorträgen und Gesprächen, die von 2016 bis 2018 stattgefunden haben und nach wie vor andauern. In diesen strukturierten Dialogen haben wir unsere feministische Lehrpraxis autoethnografisch hinterfragt und über disziplinäre, aber auch interdisziplinäre Zugänge, Positionen und Erfahrungen aus unserer Lehrpraxis debattiert. Unsere Diskussionen, aber auch die folgende Darstellung

dieser sind bestimmt von der feministischen Praxis des *Situierten Wissens* von Donna Haraway (1995). Dabei geht es uns darum, die Relevanz der jeweiligen subjektiven Perspektive anzuerkennen und durch Verknüpfungen verschiedener Perspektiven eine angenäherte Objektivität zu erreichen. Es geht letztlich um ein Eingeständnis, dass es Objektivität nicht gibt und eine vermeintliche Objektivität von Wissenschaft als Machtinstrument eingesetzt wird. Haraway (1995, 579) macht klar:

»Feminists don't need a doctrine of objectivity that promises transcendence, a story that loses track of its mediations just where someone might be held responsible for something, and unlimited instrumental power. We don't want a theory of innocent powers to represent the world, where language and bodies both fall into the bliss of organic symbiosis.«

Ganz in diesem Sinne versuchen wir hier nicht eine Theorie feministischer Lehre zu destillieren oder eine feministische Leistungsschau zu inszenieren. Wir diskutierten in unseren Trialogen vielmehr die feministische Praxis unserer jeweiligen eigenen sozialen Positionen, um Privilegien und die eigenen Schwachstellen zu bearbeiten und uns bewusst zu sein, dass unseres ein lokales, ein begrenztes Wissen ist, welches eben nicht für alle sprechen kann, welches aber eine gemeinsame Annäherung schafft. Denn »feminist objectivity means quite simply situated knowledges« (Haraway 1995, 581). Die verschiedenen Perspektiven sind auch relevant, um darauf hinweisen zu können, dass die unterschiedlichen Disziplinen keine strukturell anderen Herangehensweisen an feministische Lehre evozieren und dass wir uns solidarisieren können und sollen über Disziplinengrenzen hinweg. Zudem thematisieren wir hier, wie Formen von (Un-)Gleichheit, Differenz, Herrschaft, Ein- und Ausgrenzung unter feministischer Perspektive in der Lehre des wissenschaftlichen Arbeitens positioniert werden können. Letzteres beschäftigt uns besonders, da wir in Lehrpraxis und -erfahrungen immer wieder (nicht nur vonseiten der Studierenden) auf rhetorische Modernisierungsprozesse (Wetterer 2003, 2013) und eine »Politik der Desartikulation« (McRobbie, 2010) stoßen beziehungsweise diese sichtbar werden und wir uns die Frage stellen, wie wir produktiv damit umgehen können, ohne Abwehr und Widerstand zu provozieren. Laut Angela McRobbie wird heute jungen Frauen ein neuer Geschlechtervertrag angeboten, der die Desartikulation feministischer Forderungen und Inhalte im »neuen Gender-Diskurs« (2010) beinhaltet und im Gegenzug Frauen das Angebot macht, öffentlich sichtbar zu werden, um am Arbeits- und Bildungsmarkt zu partizipieren und an der Konsumkultur und Bürgergesellschaft teilzunehmen (2010). Vor diesem Hintergrund beschäftigen wir uns zudem mit der Frage, ob und wie es beim Einbringen feministischer Inhalte in die Lehre wissenschaftlichen Arbeitens oder auch in die künstlerische Produktion Sinn machen kann, das F-Wort (Feminismus) gerade *nicht* offensiv zu verwenden und dennoch subversiv feministisch zu bilden und zu inspirieren. Damit

meinen wir eine feministische Lehrhaltung, die das Sprichwort *action speak louder than words* ernst nimmt. Das heißt, eine Lehrhaltung zu verfolgen, die in Methoden und Didaktik feministisch geprägt ist, nicht nur in Texten und Lehrmaterialien.

Die Leser*innen, die sich im Folgenden einen linearen und *klassischen* Aufsatz erwarten, der interpretativ-hermeneutischen akademischen Formeln folgt, werden von unserem Beitrag überrascht sein, da dieser – wie auch die feministische Lehre selbst – von Multivokalität, Unstimmigkeiten und Zwischenräumen geprägt ist, (Selbst-)Kritik anregen soll und im Sinne des Situiereten Wissens (Haraway 1995) Anknüpfungspunkte für feministische (Lehr-)Praxen bieten soll. Wir gehen davon aus, in Lehr-/Lernräumen auf aktive und eigenständige Personen zu treffen. In *Teaching to Transgress* (hooks 1994) lernen wir, dass Lehre und Lernen auch heißt, verschiedenen Wissensarten Raum zu geben und auch Verbindungen zwischen akademischem Wissen und Lebensrealitäten zuzulassen und einzubringen. Der optimale Lernraum ist nicht existent, aber wir wollen uns ihm annähern. Mittels der Autoethnografie als Forschungsmethode und als Form wissenschaftlichen Schreibens wagen wir den Versuch der systematischen Introspektion und einer dreistimmigen Selbstreflexion/-befragung (Ellis und Bochner 2000; Ellis et al. 2011; Ploder und Stadlbauer 2013), um in einen Dialog mit den Rezipient*innen zu treten. In unserer Auseinandersetzung geht es also nicht darum, ein Konzept, ähnlich einer Vorlage, für die *perfekte* und universale feministische Lehre zu erarbeiten, sondern Strategien zu diskutieren und Themen zu beleuchten, die Anregungen für eine kritisch-feministische Lehrhaltung geben. Wie bereits bell hooks (2010) geht es uns um eine Lehrhaltung, die ermächtigt, die es Lernenden und Lehrenden ermöglicht, sich kritisch mit der sie umgebenden Welt auseinanderzusetzen und diese im nächsten Schritt zu verändern. Nicht nur innerhalb unserer Lehre sind wir überzeugt davon, mit konstruktiven Kritiken und einem »Im-Gespräch-Bleiben« herausfordernde (gesellschaftliche) Konfliktsituationen lösen zu können, die nicht immer, aber oft auf fehlender Geschlechtergerechtigkeit oder Dethematisierung von unterschiedlichen Bedürfnissen unterschiedlicher Geschlechter fußen.

Wege und Zugänge der Autor*innen

Auch wenn es sich bei diesem Text um eine theoretisch durchzogene Autoethnografie handelt, werden im Beschreiben der eigenen Erfahrungen, des subjektiven Erlebens die Grenzen zwischen Therapeutischem, Politischem und Wissenschaftlichem überschritten (Ellis und Bochner, 2000). Dabei geht es weniger um das Ausbreiten unserer eigenen Gefühle als Lehrende, Forschende und Kunstschaffende, sondern darum, die eigenen verkörperten Erfahrungen als Quelle von Wissen und Veränderung für die feministische Lehre zu nehmen. bell hooks illustriert dies, auf Basis ihrer eigenen Er-

fahrungen, folgendermaßen: »Those classrooms were the one space where teachers were willing to acknowledge a connection between ideas learned in university settings and those learned in life practices« (1994, 15). Die Auseinandersetzung mit (eigenen und fremden) Gefühlen und Erfahrungen ist dabei unvermeidlicher und unverzichtbarer Bestandteil des Forschungs- und Schreibprozesses (Ploder and Stadlbauer 2013, 375).

Für die interdisziplinäre Auseinandersetzung mit und (Selbst-)Reflexion über feministische(n) Konzeptionen von Lehre und von (künstlerischen) Interventionen in der Praxis wissenschaftlichen Arbeitens ist die Autoethnografie besonders geeignet, da sie an den Grenzen zwischen Wissenschaft und Kunst operiert und damit auch an den Grenzen des jeweiligen Faches beziehungsweise der jeweiligen Disziplin (Ploder and Stadlbauer 2013, 401). Die Auseinandersetzung mit und ein Denken an diesen Grenzen kann zu neuen Erkenntnissen inspirieren und das (Selbst-)Verständnis als Lehrende, Forschende und Kunstschaffende schärfen und akzentuieren. Diese Grenzen, egal ob von Disziplinen oder vom eigenen Selbstverständnis, können nicht nur überschritten, sondern auch verschoben werden. Zudem sehen wir bereits in unserer Wahl der Autoethnografie als Forschungsmethode und als Form wissenschaftlichen Schreibens einen wesentlichen (subversiven) feministischen Impetus, da hiermit die Reflexion von Macht und Hierarchie mit einem emanzipatorischen Anspruch belegt und verknüpft wird (Ploder and Stadlbauer 2013, 395ff.). Unsere Dialoge sind dabei gleichzeitig Prozess und Produkt der Forschung (Ellis et al. 2011).

Wir, die Autor*innen, unterrichten in verschiedenen Konstellationen, an verschiedenen deutsch- und englischsprachigen Universitäten, in Gender Studies und auch in anderen Disziplinen wie Soziologie, Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Kunst/Architektur, die wir ins unseren Dialogen *normative* Klassenzimmer nennen. In diesen Lehr- und Lernräumen steht die Reflexion von gesellschaftlichen Normen, Ordnungen und Hierarchien nicht im Zentrum, andere Wissensfragen werden fokussiert. Durch Vernachlässigen der Frage nach den Implikationen von Geschlechtlichkeit oder (im schlimmsten Fall) durch nichtreflektierendes, sondern normierendes Handeln gegenüber den Studierenden (z. B. durch Beharren auf Geschlechterdichotomie) werden unreflektierte *Normative* wiederholt und vertieft. Normativ kann auch in Bezug auf die Dichotomie zwischen den Lehrenden, die immer in hierarchischer Beziehung zu den Studierenden gesetzt sind, bedeuten. Das Aussprechen und die Reflexion darüber, in welchem Setting sich der Klassenraum befindet, wirkt hier klärend. Im nichtnormativen Klassenzimmer erkennen wir die Wichtigkeit von (Selbst-)Reflexivität als wesentliches Merkmal der feministischen Forschung (Hesse-Biber und Piatelli 2012) und Lehre (Schlüter und Justen 2009) an.

Wir haben uns zur Vorbereitung der 4. Jahrestagung der *Österreichischen Gesellschaft für Geschlechterforschung* versammelt und begonnen, uns Fragen zu unserer Lehrpraxis

zu stellen. Wir begannen Gespräche über die Fragen zu führen: Was zeichnet eine feministische Lernumgebung aus? Ist der Unterricht notwendigerweise feministisch, wenn wir über Geschlecht im Unterricht diskutieren? Wie können wir Feminismen und feministische Ideen im Unterricht über die Geschlechterforschung hinaus transportieren? Fühlen wir uns wohl mit dem in jedem Unterrichtskontext? Gibt es Situationen, in denen es strategisch sinnvoller ist, das F-Wort (Feminismen) (nicht) zu nutzen? Wir trafen uns zu internen Werkstattgesprächen und nahmen diesen gemeinsamen, praxisbezogenen Erfahrungsaustausch mit einem digitalen Aufnahmegerät auf. Unsere Dialoge und Diskussionen waren strukturiert durch die obigen Fragen und wurden transkribiert und dadurch zu Daten, die neue Fragen und Themen aufgeworfen haben. Basierend auf diesen Forschungsgesprächen haben wir auf der 4. Jahrestagung der Österreichischen Gesellschaft für Geschlechterforschung (2016) eine erste Analyse vorgestellt. Der vorliegende Artikel enthält das kritische Feedback, das wir beim Publikum auf der Konferenz erhalten haben, sowie eine Analyse weiterer Dialoge, die wir als Team und als wissenschaftliche Aktivist*innen in einer lokalen Radiosendung (Radio Helsinki 2017) geführt haben. Um unsere folgenden Ausführungen über das und Fragen nach dem Einbringen feministischer und gesellschaftskritischer Inhalte in die Lehre, in das wissenschaftliche Arbeiten und in Kunstproduktionen besser nachvollziehen zu können, braucht es aus unserer Sicht auch eine Vorstellung des Autor*innenteams und ihrer jeweiligen individuellen Hintergründe in unseren je eigenen Stimmen:

*Autor*in L:* Ich bin eine verpartnerte, kinderlose Cis-Frau und promovierte Erziehungs- und Bildungswissenschaftlerin, die aus einer Arbeiter*innenfamilie stammend als erstes Mitglied der Familie ein Hochschulstudium abgeschlossen hat und nun auch an der Universität lehrend und forschend tätig ist. Meine thematischen Schwerpunkte sind feministische Geschlechter- und Migrationsforschung und Prozesse der Digitalisierung in der Sozialen Arbeit. Mein Interesse an der Kategorie Geschlecht und den Zugang zu diesem Thema möchte ich hier kurz skizzieren: Ich selbst habe Erziehungs- und Bildungswissenschaften sowie Gender Studies studiert und mich bereits seit den Anfängen meines Studiums mit Geschlechterfragen beschäftigt. Durch den Besuch zahlreicher Seminare, Diskussionen mit Kommiliton*innen, Familie und Freund*innen sowie die Wahl, in geschlechterbezogenen Arbeitsfeldern pädagogisch tätig zu sein, fand eine Vertiefung in die Thematik statt. Außerdem war und ist es für mich selbstverständlich, dass ich mich mit Geschlechterfragen, -verhältnissen und -differenzen beschäftige und normative, hierarchische, polare Vorstellungen von Geschlechterrollen und -ordnungen kritisch hinterfrage. Im Austausch mit anderen habe ich aber bemerkt, dass diese Betrachtung von Geschlecht als (pädagogisch) relevante Kategorie längst nicht von allen geteilt wird und meine Position oftmals der Legitimation bedarf und als indivi-

duell geprägtes Interesse beziehungsweise individuelle Orientierung gesehen wird. Für mich kristallisierte sich zunehmend die Frage heraus, warum die feministische Thematisierung von Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Denken und pädagogischen Handeln oftmals als obsolet betrachtet wird, wenn (aus meiner Perspektive) ein reflektierender Umgang mit Geschlechtern (noch) nicht Teil (sozial-)pädagogischer Praxis ist.

*Autor*in X:* Ich war circa 13 Jahre alt, als ich mit rotem Autolack ein Frauenzeichen auf meine grüne 70er-Jahre-Schilftapete meines Kinderzimmers gemalt habe, zum Entsetzen meiner Eltern. Das Zimmer befand sich in einem Einfamilienhaus in einem steirischen Dorf, in dem es kein Geschäft, dafür aber viel familiäre Gewalt, Alkoholismus, und – nebst vielen Bauernhöfen – scheinbar nur einen Arbeiter*innenhaushalt gab: unseren. Ich habe mich mit dieser Wandmalerei der feministischen Arbeit verschrieben. In meiner Arbeit als Sozialarbeiterin und in meiner politischen Arbeit als Frauenbeauftragte der Stadt Graz habe ich viele individuelle Lebensgeschichten von Frauen, Mädchen und Transgender-Personen gesammelt, hinsichtlich derer ich später versucht habe, sie in einem soziologischen Rahmenwerk zu verstehen. Ich habe meinen PhD in Soziologie in den USA absolviert, wo ich nun verheiratet und Mutter eines Kindes bin – eine heteronormative Patina für eine queerfeministische Identifikation und Kalibrierung. Ich habe in den letzten Jahren an verschiedensten Universitäten in Österreich und den USA unterrichtet, komme aber aus der feministischen Gruppenarbeit mit Mädchen und habe Erfahrung in Erwachsenenbildung und Workshops. Derzeit versuche ich Biogärten in Frauengefängnissen im Auftrag eines »feministischen participatory action research frameworks« zu bauen. Hierbei bewege ich mich in dem Spannungsfeld einerseits Teil eines normierenden und disziplinierenden »prison industrial complex« zu sein und andererseits auch gegen dieses System zu arbeiten, es zu unterlaufen oder zumindest zu erodieren.

*Autor*in O:* Ich arbeite derzeit freiberuflich als Künstlerin, Kulturarbeiterin und in der Forstwirtschaft, habe Biologie und Architektur studiert, bin promoviert im Bereich Visuelle Kultur und Kulturanthropologie. Ich bin verheiratet und habe ein Kind, habe an verschiedenen österreichischen Universitäten unterrichtet, meist in der Regellehre im Fachbereich Zeitgenössische Kunst, aber oft anknüpfend an gendersensible Thematiken. Im Nachhinein würde ich behaupten, dass ich als Tomboy aufwuchs, damals kannte ich den Ausdruck noch nicht. Ich war stolz, wenn Unbekannte mich als Jungen identifizierten. Meine Eltern versuchten nicht, mich zu verbiegen. Mein Vater wünschte sich ja auch den Jungen, er unterstützte meine damals klassische männliche Ausbildung als Hochbautechnikerin und später zur Architektin. Er wollte unbedingt, dass ich den LKW-Führerschein mache, und noch später konnte ich ihm auch die Freu-

de einer Ausbildung im Bereich der Forstwirtschaft bereiten. Und dennoch gab es da Grenzen. Menschen, die mir subtil oder weniger subtil klarmachten, dass ich da in eine fremde Domäne eindringe und hier nichts verloren habe. Diese Grenzen konnte ich mit 15 Jahren noch nicht strukturell erfassen. Aber durch die kontinuierliche Suche, unzählige Diskussionen, Bücher, viele besuchte Lehrveranstaltungen der in den 1990er Jahren aufkommenden Gender Studies ergibt sich für mich ein klareres Bild dessen, was den kleinen Unterschied des Geschlechts darstellt. Durch inhaltliche Fokusverschiebungen meiner Interessen von anfangs stark technischen Ausrichtungen, unter anderem auch Medienkunst, hin zu vermehrt geisteswissenschaftlichen, kunst- und kulturwissenschaftlichen Themenbereichen habe ich auch die Problemfelder zur Frage der Möglichkeiten emanzipatorischer und feministischer Lebenskonzepte kennengelernt, die, egal ob sie sich jetzt im Bereich der Naturwissenschaften oder der Geisteswissenschaften darstellen, höchst ähnliche sind, teilweise gänzlich austauschbare.

Uns allen ist gemein, dass wir feministisch unterrichten (wollen) und Gemeinsamkeiten beziehungsweise ähnliche Erfahrungen haben, die uns zu unserem interdisziplinären Austausch und zum Schreiben dieses Beitrags inspiriert und motiviert haben: Beim Einbringen feministischer Inhalte in die Regellehre respektive in Kunstprojekte sind und waren wir immer wieder mit Widerständen beziehungsweise negativen Reaktionen konfrontiert (Liebig 2009). Feministische Lehre findet in einem Kontext statt, in dem Frauenfeindlichkeit und Antifeminismus (wieder) salonfähig sind (Scambor und Jauk 2018). Es gibt Personen, die behaupten, dass es sich um ein überholtes Thema handelt und dass sie kein Interesse haben, sich damit zu beschäftigen. Auch Anne Schlüter und Nicole Justen (2009) sahen sich in ihrer Untersuchung damit konfrontiert, dass viele Studierende eine Abwehrhaltung gegenüber den Genderthemen haben. Durch gesellschaftliche Transformationsprozesse wie die Entöfentlichung und Dethematisierung geschlechtshierarchischer Widersprüche und die Individualisierung gesellschaftlicher Konflikte, die ihre Lösung zu einer Privataufgabe machen, werden geschlechtsbezogene Ungleichheit, Hierarchie und Benachteiligung verdeckt (vgl. Bitzan 2002, 30). Alle drei kennen wir das desinteressierte, manchmal rötlich-erregte Gesicht, wenn das F-Wort *Feminismus* – oft bewusst, manchmal unbewusst – in den akademischen Lern- und Forschungsraum gesetzt wird. Unsere subjektiven Erfahrungen sind eingebettet in gesellschaftliche Rahmenbedingungen und Geschlechterarrangements, die sich im Spannungsfeld von Wandel, Beharrung und (Re-)Traditionalisierung befinden (Riegraf 2015, 11f). Die Geschlechterverhältnisse sind in den letzten Jahren in widersprüchlicher Weise in Bewegung geraten: Zum einen scheint es zu einer allmählichen Aufweichung geschlechtsspezifischer Trennungslinien in der Berufs- und Arbeitswelt zu kommen (Kutzner 1999). Zum anderen ist eine erstaunlich stabile Persistenz und sogar Verfestigung zu beobachten (Wetterer 2002).

Gesellschaftsanalytische Rahmung unserer subjektiven Erfahrungen: Rhetorische Modernisierungsprozesse und ein neuer Geschlechtervertrag

Die von uns (nicht nur in der Lehre) wahrgenommenen Zurschaustellungen des Nicht-mehr-nötig-Habens beziehungsweise die Annahme des Zu-weit-Gehens feministischer Politik (Fegter 2012) sind keine partikularen und individuellen Phänomene, sondern Teil aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen, der auch theoretisch gefasst wurde und dem wir uns nun zuwenden. Als Referenzrahmen beziehen wir uns auf Überlegungen zu rhetorischen Modernisierungsprozessen (Wetterer 2003) und nehmen Bezug auf einen neuen neoliberalen Geschlechtervertrag (McRobbie 2010). Angelika Wetterer merkt hinsichtlich der Fragen nach der Modernisierung und der Relevanz des Geschlechterverhältnisses in der heutigen westlichen Gesellschaft an, dass die gegenwärtige Situation vor allem durch Widersprüche, Brüche und Ungleichzeitigkeiten gekennzeichnet sei (vgl. 2003, 288). Sie beschreibt ein Nebeneinander von Gleichheit und Ungleichheit und die Diskrepanz zwischen den Überzeugungen und dem Handeln der Individuen. Angelika Wetterer beschreibt mit dem Begriff der »rhetorischen Modernisierung« eine Neuerung, »die sich im Diskurs und der Sprache, kaum jedoch in der Praxis zeigt« (2006, 12). Dieser Widerspruch wird von den Individuen mit der Dethematisierung der Ungleichheit aufgelöst, welche dadurch jedoch nicht aus der Welt geschafft, sondern vielmehr vor Kritik geschützt wird. Die hierarchische Struktur der Geschlechterunterscheidung wird aus dem individuellen Erfahrungs- und Sprachrepertoire ausgeschlossen und damit unsichtbar gemacht (vgl. Wetterer 2003, 290). In Anlehnung an Cornelia Koppetsch und Günter Burkart (1999) nennt Angelika Wetterer die Mechanismen, auf die dabei zurückgegriffen wird, die »Logik der Diskurse« (Wetterer 2003, 298). Dabei wird die Ungleichheit als »Folge einer freien und bewusst getroffenen Wahl« (2003, 298) verstanden, für welche die Akteur*innen selbst verantwortlich seien; strukturell angelegte Probleme werden so personalisiert und individualisiert. Die paradoxe Situation besteht somit darin, dass während in der Diskurslogik eine Gleichheitsrhetorik vorherrscht, in der Praxis soziale Ungleichheiten fortbestehen können. Angelika Wetterer spricht in diesem Zusammenhang davon, dass Gleichberechtigung als »Regulativ des Redens« fungiert (2013, 247).

Um die Frage nach der theoretischen Rahmung unserer subjektiven Erfahrungen zu konkretisieren, haben wir auch die Überlegungen von Angela McRobbie herangezogen. Sie konstatiert in ihrer Studie *Top Girls – Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes* (2010), dass gegenwärtig jungen und gut ausgebildeten Frauen aus westlichen Ländern vonseiten neoliberaler Regierungsformen und Popkulturen ein »neuer Geschlechtervertrag« (2010, 57) und »eine Art rhetorische Gleichheit« (2010, 18) angeboten würden. Ihnen wird offeriert, an der Öffentlichkeit

teilzuhaben, am Arbeitsmarkt erfolgreich zu partizipieren, sich weiterzubilden, selbstbestimmt einen oder auch keinen Kinderwunsch zu artikulieren und genug Geld zu verdienen, um an einer an Konsum orientierten Gesellschaft teilzuhaben (vgl. 2010, 37). Die damit (performativ) hervorgebrachten Frauen(-bilder) zeigen die erreichten Erfolge in der Gleichstellung der Geschlechter und legen nahe, dass feministische Interventionen und Kritik an (patriarchalen) Herrschaftsverhältnissen nicht mehr notwendig seien (vgl. Klinger 2014, 323). Im Gegenzug zur öffentlichen Sichtbarkeit wird von Frauen allerdings (implizit) erwartet, auf feministische Politik und Positionen zu verzichten (vgl. McRobbie 2010, 37). Zwar werden in dieser Vorgehensweise die Erfolge des Feminismus anerkannt – dies ist auch ein zentraler Unterschied zu traditionellen *Backlash*-Debatten –, doch feministische Gesellschaftskritik wird als unzeitgemäß abgetan. Den Verzicht auf feministische Inhalte und Forderungen nennt Angela McRobbie in Anlehnung an Stuart Hall »Politik der Desartikulation« (2010, 47ff.). Diese Überlegungen verbinden sich mit den von Susanne Maurer »Verheißungen des Neoliberalismus« (2006, 241) genannten Strukturen. Sie thematisieren das Aufgreifen und die Funktionalisierung emanzipatorischer, feministischer Anliegen, die diese auf die Frage nach Erwerbstätigkeit und Wettbewerbsfähigkeit reduzieren: So sind die hohen Erfolgsquoten bei der Erlangung von Qualifikationen zum Maßstab der bisher erreichten Gleichberechtigung geworden (vgl. McRobbie 2010, 113). Auch empirisch lässt sich nachzeichnen, dass bei der studentischen Auseinandersetzung mit Geschlecht und Geschlechterfragen auf den von Angela McRobbie konstatierten neuen Geschlechtervertrag (2010) sowie die »rhetorische Modernisierung« (Wetterer 2003) Bezug genommen wird und diese als Orientierungsrahmen rekonstruiert werden kann (Klinger 2014, 2015). Beide Konzepte scheinen den studiumsbezogenen und wissenschaftlichen Erfahrungsraum, in dem die akademische Sozialisation erfolgt, zu überlagern und zu dominieren.

Autoethnografische Dialoge/Trialoge: Vom Suchen und Finden feministischer Lehrhaltungen und -praxen

Wir gehen im Folgenden in einem dialogisch-autoethnografischen Prozess der Frage nach, was für uns Lehre ausmacht, die im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Arbeiten und gesellschaftskritischem Impetus angesiedelt ist. Gleichzeitig gehen wir der Frage nach, ob und wie es beim Einbringen feministischer Inhalte in die Lehre und das wissenschaftliche Arbeiten Sinn machen kann, das *F-Word* (Feminismus) gerade (*nicht*) offensiv zu verwenden und dennoch subversiv feministisch zu bilden und zu inspirieren. Unsere autoethnografische Narration ist nicht als fertige Analyse oder Forschungsergebnis zu verstehen und endet auch nicht mit der Produktion beziehungsweise Abgabe

dieses Textes, sondern erst mit dem sinnlichen, emotionalen Erleben der jeweiligen Leser*innen (Ellis und Bochner 2000). Der Text ist somit als Verstehensprozess aufseiten der Schreibenden zu verstehen, der auf Basis einer reflexiven Auseinandersetzung mit der Subjektivität der Autor*innen (Ploder und Stadlbauer 2013, 391) die Leser*innen dazu auffordert, durch die dargelegte Wirklichkeit und Wahrnehmung die erörterten Ergebnisse zu transformieren und mit zu produzieren (Ploder und Stadlbauer 2013, 378). Dahinter steht das Ziel feministischer Lehre, dass es neben der Vermittlung grundlegender Inhalte auch immer darum geht (Reflexions-)Räume und Möglichkeiten zu bieten, um über Hierarchien nachzudenken und diese zu brechen, und damit als Lehrende auch immer Lernende zu bleiben (hooks 2010). Für das Umsetzen und Ausdifferenzieren dieser Ziele respektive feministischer Lehrhaltungen und -praxen gibt es kein Rezeptwissen und auch keine einfachen Wenn-dann-Kausalitäten, sondern es handelt sich dabei um einen komplexen Prozess, der sich im permanenten Diskurs und Austausch mit anderen sowie in der omnipräsenten und -relevanten (Selbst-)Reflexion entwickelt. Im Folgenden werden wir anhand autoethnografischer Auszüge Einblicke in unseren gemeinsamen Prozess des *Suchens und Findens* feministischer Lehrhaltungen und -praxen geben. Hierfür diskutieren wir gleichsam dreistimmig die Frage, was feministische Lehre ausmacht, die im Spannungsfeld von wissenschaftlichem Arbeiten und gesellschaftskritischem Impetus angesiedelt ist.

*Autor*in L:* Für mich stellt sich immer wieder die Frage nach der Formation der Subjekte durch gesellschaftliche Diskurse. Somit eröffnet sich eine Perspektive auf das Zusammenwirken unterschiedlicher gesellschaftlicher Diskurse, mittels derer zentrale gesellschaftliche Normen transportiert werden und an denen sich die Individuen in ihren Lebens- und Existenzweisen orientieren (müssen). Laut Andrea Maihofer (2002) wird folgende wichtige subjektorientierte Frage entweder gar nicht mehr oder nur mehr in sehr reduzierter Form gestellt: Wie wird in »diesen konkreten Gesellschaftsverhältnissen unter Bedingungen eines hegemonialen Diskurses qualitativer, heterosexueller Geschlechterdifferenz aus einem kleinen Wesen eine erwachsene ›Frau‹ (und) oder ein erwachsener ›Mann‹ [...] und wie [...] modifiziert [sich] dies im Laufe des Lebens« (2002, 16)? Diese Frage nach dem »Subjekt und seiner Geschichte« (Dausien 2006, 17), also nach dem »Gewordensein« von Geschlecht, hat die Art und Weise im Blick, wie in dieser Gesellschaft Individuen – die sich als Frau oder Mann »geworden« und »seiend« empfinden – existieren, sich verändern, handeln und denken (Maihofer 1995). Deshalb ist es für mich neben der Vermittlung theoretischer und fachlicher Inhalte auch wichtig, gemeinsam mit den Studierenden die Analyse der gesellschaftlichen Diskurse und deren Einfluss auf Wahrnehmungs-, Handlungs- und Bewertungsprozesse stärker zu berücksichtigen. Dies bedeutet, die gegenwärtigen gesellschaftlichen Diskurse und gesellschaftlichen Transformationsprozesse stärker in der theoretischen

Konzeption wie auch der empirischen Forschung aufzugreifen. Dies bedenkend, kann in Zeiten neoliberaler Vereinnahmungen und Verkürzungen auch die Frage nach dem sozialisatorischen Horizont der (De-)Thematisierung von Geschlecht und damit zusammenhängend auch die Bedeutung von Feminismus und Feminismen (mit den Studierenden gemeinsam) neu verhandelt werden. In meiner Lehre versuche ich dies auf unterschiedlichen Ebenen umzusetzen. Hier steht die Vermittlung von theoretischem Fachwissen (a) ebenso im Zentrum wie die Berücksichtigung kritischer Gesellschaftsdiagnosen und geschlechterreflektierender und diversitätsbewusster Fachinhalte. Die theoretischen Bezüge variere ich hier je nach Lehrveranstaltungsschwerpunkt. Dabei ist eine interaktive anstatt einer instruktiven beziehungsweise unidirektionalen Bearbeitung der Inhalte von großer Bedeutung. Zur didaktischen Vermittlung erscheinen mir unter anderen folgende Lehrmethoden besonders geeignet: Murmelgruppen, Rotierende Partner*innengespräche, Fishbowl-Diskussion, World-Café (The World Café Community Foundation 2018), Gender-Activity und Wissens-Staffellauf (Portmann 2015). Um feministische Inhalte vermitteln zu können, ist ein praxisorientierter Zugang (b) für mich sehr wichtig. Als besonders bereichernd erleben Studierende die zu meinen Lehrveranstaltungen regelmäßig eingeladenen Gastvortragenden aus unterschiedlichen feministischen Kontexten und Kunstprojekten. Neben Gastvorträgen nutzen wir als didaktische Methoden fallbezogene kollegiale Beratung (Schlee 2012), soziometrische Aufstellungen (Ameln und Kramer 2014) und Beobachtungsaufträge, Analyse von Zeitungsartikeln und Youtube-Videos. Zudem habe ich mit der Integration einer biografieorientierten Herangehensweise in der Lehre besonders gute Erfahrungen gemacht. Insbesondere wenn es um den Umgang mit Widerständen geht, ist diese selbstreflexive Ebene und die wertfreie Befragung der jeweiligen Lebensrealitäten ein wichtiges Hilfsmittel. Das Bewusstmachen von Denk- und Handlungsmustern sowie das Heben und Nutzbarmachen lebensgeschichtlicher Ressourcen sind dabei wichtig, da soziale Fragen sowie Aspekte der Erziehung und Bildung biografischen Einflüssen unterliegen, die häufig unbewusst bleiben. Es steht dabei aber nicht nur das Individuum selbst im Zentrum, sondern auch gesellschaftliche, historische und kulturelle Kontexte werden lernwirksam. Um dies zu ermöglichen, arbeiten wir in den Lehrveranstaltungen je nach Schwerpunkt mit unterschiedlichen didaktischen Lehrarrangements, zum Beispiel Kartenspiel-Barnga (Local Players o.J.), Privilegientest (Portal Intersektionalität; Bergische Universität Wuppertal o. D.), angeleitete Selbstreflexion (Mafalda 2014), Freewriting (Wolfsberger 2010), Biografische Interviews (Kirchhof 2008), Autoethnografie (Ploder und Stadlbauer 2013).

*Autor*in O:* Meine Handlungen und mein Denken sind wesentlich geprägt von der Biologin Anne Fausto-Sterling. Anne Fausto-Sterling hat meine Sichtweise auf Geschlechtsidentität maßgeblich geformt. Ihre Konzeptionierung eines multidimensiona-

len Geschlechtsraumes Anfang der 1990er Jahre kennt keine Polbildung wie männlich oder weiblich, Sex und Gender, sondern hat ein vieldimensionales Achsensystem (z. B. genetisch, zellulär, hormonell, anatomisch, Umwelteinflüsse, Erfahrungen, Alter etc.) (Fausto-Sterling 1993, 2000). Die Auflösung der Kategorisierungen, aber auch das verqueeren unserer Identitäten bieten enorm wichtige Anhaltspunkte, um allen unterschiedlichen Geschlechtern ihre Menschlichkeit zu gewährleisten und die Möglichkeit geben zu können, ihre friedvollen Auseinandersetzungen miteinander auszuleben. Ich arbeite im Moment an einem umfangreicheren interdisziplinären Kunst-, Forschungs- und Friedensprojekt, welches sich mit Demokratie und Frieden auf der Straße auseinandersetzt (vgl. <https://comradeconrade.mur.at>). Mein Startpunkt war, eine wirklichkeitsgerechtere Sichtbarkeit von unterschiedlichen Geschlechtern im öffentlichen Raum zu thematisieren und zu forcieren. Hier geht es um Würde, ein Leben ohne Herabwürdigung und vor allem auch darum, Grenzüberschreitungen anzusprechen. Es geht darum, alle Menschen als vollwertige Menschen zu sehen und zu hören, intersektional mit unseren jeweiligen Geschlechtsidentitäten und Herausforderungen. Mit dem, wie wir sind und was wir können, sind wir in der Lage, gemeinsam eine positive Zukunftsvision zu entwickeln, aber dazu müssen alle Geschlechter dialogisch hereingeholt werden. In der Arbeit mit Studierenden, aber nicht nur dort, versuche ich diskursive Räume aufzumachen, die nicht in starren Gegenpositionen enden, sondern im besten Fall eine konstruktive Resonanz (Rosa 2016) hervorrufen. Projektorientiertes und forschungsgeleitetes Arbeiten bietet hier gute Möglichkeiten. Im Kontext der Lehre ist es für mich wichtig, einen sicheren Raum aufzumachen und diesen dann auch durchgängig geschützt und reflexiv zu halten. Verletzungen und gewaltvolle Erfahrungen (zu denen ich *auch* sprachliche Unterdrückungsprozesse zähle), die innerhalb von geschützten Räumen passieren, sind noch viel erniedrigender als anderswo, da sie innerhalb der scheinbaren Sicherheit erfolgen. Nicht nur innerhalb meiner Lehre bin ich überzeugt davon, mit konstruktiven Kritiken und einem »Im-Gespräch-Bleiben« herausfordernde (gesellschaftliche) Konfliktsituationen lösen zu können, die nicht immer, aber oft auf fehlender Geschlechtergerechtigkeit oder Dethematisierung von unterschiedlichen Bedürfnissen unterschiedlicher Geschlechter fußen.

Autorin X: Ich bin inspiriert von Halberstams Gagafeminismus (für eine Zehn-Minuten-Videoperformance zu *gagafeminist didactics* siehe Jauk et al. 2017). Die »Kunst des Gaga« ist »eine Politik des freien Falls, wilden Denkens, und der fantasievollen Neuerfindung, die am besten von Kindern unter Acht, Frauen über 45 und den Armeen marginalisierter, verlassener und unproduktiver Menschen repräsentiert wird« (Halberstam 2012, xv). Das heißt für uns, die wir Lernen möglich machen sollen, selbst an nichtnormativen Orten zu lernen, aber Studierenden auch zu erlauben, die Ränder und Ungewöhnliches zu untersuchen, um die soziale Welt rund um sie besser

zu verstehen. Also: Was wäre, wenn wir hinausgehen und an einem sozialen Protest teilnehmen, anstatt die 67. PowerPoint-Folie zu projizieren? Lasst uns auch ungewöhnliche Lernorte in unsere Klassenräume bringen. Das heißt, Verbindungen herzustellen zu sozialer Praxis und die soziale Welt in unsere Lernumgebungen zu bringen durch Gastreferent*innen und Aktivist*innen, kurz: auch Platz zu machen für Menschen, die man typischerweise nicht an der Universität sieht und auch ihnen unsere Kursräume zugänglich zu machen. Lernen für uns heißt auch, Lehrbücher um mehr Lernmaterialien zu erweitern, zum Beispiel um Kunst, Artefakte, Multimedia. Und das heißt auch, technik- und communitypositive Feminismen auf vielen Wegen in das Klassenzimmer zu holen: Das können Gastreferent*innen sein, die aus Guatemala eingeskyppt werden, das können Cyberfeministinnen sein, die uns online *feminist hacking* beibringen, das kann feministische Netzkunst sein, das sind lokale Farmer*innen, die *food insecurity* bekämpfen und biologische Tomaten als Snack bringen, das sind queere Aktivist*innen, die ein von ihnen entwickeltes Theaterstück im Unterrichtsraum aufführen. Als feministische Lehrende möchte ich auch Studierende in die Communitys bringen (auf ressourcensensitive Weise, sodass sie beitragen, nicht wegnehmen oder belasten). Ich möchte Lernräume ko-kreieren und den Studierenden als Lerner*in begegnen, die sich bewusst ist, dass sie Verantwortung trägt für gerechten Informationsinput, aber kein mechanischer und konsumorientierter »Lektionsautomat« ist. Ich möchte Fragen evozieren und aushalten, dass Feminismen nicht im Entweder-oder, sondern im Sowie-als-auch existieren. Ich möchte mich und andere(s) hinterfragen dürfen.

In den gemeinsamen Gesprächen, Dialogen und Reflexionen der Autor*innen stand auch die Umsetzung unserer feministischen Lehrhaltung im Zentrum. Dabei teilten wir die Erfahrungen, immer wieder mit Widerständen, Abwehrhaltungen beziehungsweise negativen Reaktionen konfrontiert zu sein. Unterschiedlich war hingegen unser individueller und kontextabhängiger Umgang mit dem F-Word, welcher in einem regen und interessierten Austausch mündete. Die Essenz dieses Diskurses wird entlang folgender Frage dargestellt: Wie kann eine feministische Lehrhaltung und -praxis aussehen, die mit und/oder ohne den Begriff »Feminismus« respektive »Feminismen« auskommt? Wie sieht der Umgang mit dem F-Word aus?

Autorin X: Ich bin in den meisten Lernräumen, in denen ich unterrichtet habe, sehr klar und stecke mir das F-Word an den Hut. Ich trage es vor mir her, ich spreche es aus, ich setze es in die Mitte des Raumes am ersten Tag. Ich behandle es wie einen Diamanten, ich bin stolz auf Feminismen und all die denkenden Praktiker*innen, die Wege für uns aufbereitet haben. Ich finde es wichtig, transparent und authentisch zu sein, und »feministisch« ist, was ich BIN, was ich immer war, auch wenn sich Bedeutungen des Wortes verändert haben und immer multipel sind. Ich mache mich angreifbar und ich

mache Werbung. Wenn Studierende das »rötlich-erregte Gesicht« bekommen, dann bekomme ich manchmal Angst, aber ich habe mich noch nie geschämt. Dann ist es so wunderbar und hilfreich, alle daran zu erinnern, dass wir in der Wissenschaft verankert sind und evidenzbasiert arbeiten. Her mit den Daten! Her mit der systematischen Forschung. Meine Teamteacherkolleg*in Dr. Solveig Haring hat mich im gemeinsamen Lehren gelehrt, in der ersten Einheit klarzumachen, dass »Privatstatistiken« in diesem Lernraum nicht willkommen sind. Das sind die einzelnen Beispiele und Ausnahmen, die wir alle kennen. Etwa die Nachbarin, die mehr verdient als ihr Ehemann, der seinerseits jede Woche das Haus reinigt. Oder der Opa, der 50 Jahre geraucht hat und keinen Lungenkrebs bekam. Als Wissenschaftler*in will ich Daten sehen. Ich will Muster erkennen helfen. Und dabei auch eines klarmachen: Lohnunterschiede, Gewalt, Geschlechterstereotypen, das binäre Geschlechtersystem als Zwangskorsett für alle Menschen – da geht es nicht nur um Frauen. Feminismus ist für alle gut. Aber ich hatte auch das Privileg, in Soziologie und Geschlechterforschung zu unterrichten, unter der Käseglocke. Ich bin mir sicher, in Architektur und Technik trifft man auf viele rötlich-erregte Gesichter und untergräbt vielleicht eigene Autorität mit dieser offensiven F-Wort-Strategie. Wenn ich im Lernraum offensiv feministisch »performiere« und Machtunterschiede in den Mittelpunkt aller Themen stelle, dann nehme ich den Studierenden vielleicht auch das »Aha-Erlebnis« des Entdeckens, die Überraschung, die da ist, wenn mensch Daten verstehen lernt, und sieht, dass »Gender« manchmal buchstäblich Leben und Lebenschancen zerstört und Leben verhindert (Stichwort: selektive Abtreibungen, Femizid).

*Autor*in L:* In meiner Lehre gehe ich mit meiner eigenen feministischen Grundhaltung eher defensiv um. Auch das F-Wort wird von mir vor allem zu Beginn der Lehrveranstaltungen selten verwendet. Aus meiner Erfahrung ist Feminismus – Feminismen sind kaum bekannt – für Studierende etwas Verstaubtes, das obsolet geworden ist, obendrein noch nervt und nur vereinzelt auf Zuspruch stößt. Um die Studierenden also sozusagen nicht mit dem gleisenden und hellen Licht des feministischen Diamanten in der Mitte des Raumes (siehe oben) zu blenden, favorisiere ich es, vor allem feministische Prinzipien und Anliegen (z. B. Solidarität, Hinterfragen von Normativitäten, Aufzeigen struktureller Ungleichheit, die Lebenswelten der Studierenden ernstnehmen, Intersubjektivität, Emanzipation) zu vermitteln und nach diesen zu agieren. Dabei stehen unterschiedliche Kategorien sozialer Ungleichheit (Klasse, Rasse, Gender, Alter etc.) im Zentrum. Hier greife ich auch gerne auf didaktische Strategien der geschlechterreflektierten Pädagogik zurück. Dabei handelt es sich um die Dramatisierung, die Entdramatisierung und die Nichtdramatisierung von Geschlecht (Debus 2012, 150f.). Dramatisierende Herangehensweisen sind unter anderem sinnvoll, wenn die pädagogische Arbeit die Teilnehmenden zum Nachdenken über Geschlechterverhältnisse anregen soll. Durch eine entdramatisierende Herangehensweise kann sichtbar

gemacht werden, dass Geschlecht nicht die einzige Differenzkategorie ist. Die Strategie der Nichtdramatisierung zeichnet sich dadurch aus, dass sie Geschlecht unter anderem als Analyseansatz im Hinterkopf behält, es aber nicht in den Mittelpunkt der pädagogischen Aktivitäten stellt. Nichtdramatisierende Angebote beginnen in einem Raum, in dem Geschlecht nicht als zentral gesetzt ist. Ziele dieser Strategie sind: Förderung individueller Vielfalt und individueller Kompetenzen, Auseinandersetzung mit anderen Themen als Geschlecht (Debus 2012, 155). Das kann auch bedeuten, immer wieder aufs Neue infrage zu stellen, ob bestehende Kategorien der Komplexität menschlicher Lebensrealitäten entsprechen, und die Frage nach »anderen« Kategorien zu stellen und somit diverse Relevanzsysteme mit einzubeziehen. Mir ist es wichtig, einen grundlegenden gesellschaftlichen Bezug herzustellen, der mit den gesamten Lebenserfahrungen der Studierenden verwoben ist. Zudem ist es mir wichtig, begeisternd zu bilden und nicht (immer) »kämpferisch und ernst« zu überzeugen. Mein Ziel ist es, die Normativität gesellschaftlicher Kompetenz- und Handlungserwartungen nicht ungebrochen zu transportieren. In meinen Lehrveranstaltungen gilt es, diese Normen selbst kritisch zu hinterfragen und diese gegebenenfalls in Bezug auf eine alternative Lebensführung und eine humanere Welt zu verändern. Spätestens wenn diese »subversive« Strategie Früchte trägt und die Studierenden ihre eigenen Vorstellungen und Vorurteile aufgrund der geführten inhaltlichen Diskussionen zumindest einmal infrage stellen wollen und können, ist es für mich Zeit, mir das F-Word stolz, offensiv und mit Begeisterung an meinen Hut zu heften. Von den Studierenden verlange ich in diesem Zusammenhang, sich einen Abstand zur umgebenden Welt zu verschaffen und sich auf ein Reflektierend-Abwägendes einzulassen sowie auf möglicherweise Neues und Unbekanntes.

*Autorin*O:* Aus meiner Erfahrung ist es wichtig, feministischen Inhalten in der Lehre treu zu bleiben. Das heißt, die beständige Einforderung feministischer Thematiken ist notwendig, da sie sonst leicht zu verschwinden drohen, nicht aus Absicht, sondern auch aus Gewohnheit, da sie sonst eben oft auch nicht vorhanden sind. Beispielsweise habe ich viele Jahre mit definitiv nicht feministisch Agierenden zusammengearbeitet, auch in Lehrräumen. Mir war hier wichtiger, eine Bevorzugung eines Geschlechts – sei es jetzt auf Studierendenseite, sei es in der Auswahl der Anschauungsbeispiele – nicht zuzulassen und aktiv eine feministische Haltung zu zeigen. Dabei auch noch zu proklamieren, offen zu sagen, dass es aus einer feministischen Überzeugung heraus kommt, hätte mehr Probleme als Gewinne gebracht. Wobei dies nicht bedeutet, dass ich immer eine subversivere Gangart wähle. Das ist kontextabhängig. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass ich in manchen Kontexten einfach kein Gehör mehr finde, wenn ich offensiv formuliere. Und mir ist es wichtig, in einen Dialog zu kommen, um mit einem Gegenüber Austausch haben zu können, nicht Konfrontation. Für mich macht es Sinn, subversiv zu arbeiten, da es manchmal schlicht unmöglich ist, es nicht zu tun! Gayatri Spivaks

»Strategischer Essentialismus« (Spivak 1996) scheint hier eine mögliche Antwort, um handlungsfähig zu bleiben. Dabei geht es Spivak darum, dass es politisch notwendig sein kann, sich in Identitäten hineinzudenken, aus strategischer Perspektive, um diese Identitäten als falsch zu entlarven und auf den Konstruktionscharakter hinzuweisen. Das reflektierte Handeln ist hier oberste Prämisse.

Abschließende Gedanken und mehr offene Fragen

Im Sinne einer kollektiven Wissensgenerierung möchten wir zusammenfassend festhalten, dass es für uns auch immer wieder zu hinterfragen gilt, inwiefern wir feministische Diskurse legitimieren und normalisieren und sie damit zu Instrumenten der Macht und Ermächtigung machen, indem wir radikale Wissensstränge *kanonisieren*. Stattdessen versuchen wir, diese in selbstreflexiver Praxis zu *denaturalisieren* und bewusst Fragen offenzulassen, wie auch die Beiträge von Luke und Gore (2014) aufzeigen. Wenn es ein vorläufiges Resümee unserer Trialoge gibt, dann ist es nicht *die* eine Antwort auf die Frage, was genau feministische Lehre ist, oder die Forderung danach, dass es ausschließlich profeministische Lehre geben soll. Wichtiger erscheint es uns, dass es keine antifeministischen oder misogynen oder xenophoben Haltungen und Positionen in der Lehre und Wissenschaft geben sollte, die empirische Ergebnisse und im wahrsten Sinne des Wortes Wissenschaft aus der Ungleichheitsforschung ignorieren oder verzerrt darstellen. Dennoch besteht Einigkeit darüber, dass wir feministische Lehre brauchen, da wir uns in einem politischen Klima bewegen, das von Radikalisierung, legitimiertem Antifeminismus und sozialer Ungleichheit geprägt ist.

Wir sind in der Lehre mit Entsolidarisierung aufgrund der rhetorischen Sättigung von Gleichheit und Gender (Klinger 2014) konfrontiert und herausgefordert. *Feminismus und Feminismen* sollten dadurch verstärkt in der Lehre aufgegriffen werden, auch um Möglichkeiten der reflektierenden Auseinandersetzung auf mehreren Ebenen zu schaffen und somit mit Widerständen umzugehen zu lernen. Dazu ist es nötig, dass wir uns formell und informell auch weiterhin austauschen. Dieser Beitrag ist ein Versuch, *beides* simultan zu tun. Das systematische Erfahren und Analysieren unserer autoethnografischen Trialoge hat sich dabei als ideales Vehikel für unseren Austausch erwiesen, der ganz im Sinne der Methode zugleich Prozess und auch Produkt ist. Zudem hat die Autoethnografie auch didaktisches Potenzial, das von uns noch erprobt werden soll. Sie bietet den Studierenden die Gelegenheit, sich mit dem eigenen Erleben als Dokument von Gesellschaft auseinanderzusetzen und so den Einsatz des eigenen Ichs als Forschungsinstrument zu schulen und gleichzeitig die Macht- und Herrschaftsverhältnisse unter einem emanzipatorischen Anspruch kritisch zu reflektieren (Ploder und Stadlbauer 2013, 403).

Da dieser Prozess niemals abgeschlossen ist, bleiben auch am Ende dieses Beitrags noch viele Fragen offen. Zum Beispiel die Frage nach der Ambivalenz von Lehrenden wie uns, die wir in einem System arbeiten, das wir auch gleichzeitig kritisieren und verändern wollen. Meyerson und Scully (1995) nennen solche Individuen »tempered radicals«. Es ist radikal, das System verändern zu wollen, aber mensch muss »temperiert« vorgehen, also oft strategisch und mit Maß. Im Englischen heißt »tempered« auch »gehärtet, gestählt«. Eine dritte Interpretation ist die von »temper« als »Wut.« Meyerson und Scully (1995) sehen dabei die Ambivalenz nicht als Problem, das »gelöst« werden muss, sondern als Ressource, die nuanciertes Vorgehen zulässt. Es ist möglich, ambivalent zu sein und gleichzeitig sehr klar über eigene Identitäten und Werthaltungen. In diesem Sinne möchten wir auch weiter reflektieren über unsere eigene Ambivalenz dem F-Word gegenüber. Es taucht zum Beispiel die berechtigte Frage auf, ob es paternalistisch sei, den Lernenden das F-Word vorzuenthalten, und welches Bild von Lehre als strategischer Interaktion denn einer subversiven Strategie zugrunde liegen könnte. Neben dem bereits erwähnten »Strategischen Essentialismus« (Spivak 1996) als subversive und strategische Perspektive könnte auch eine weiterentwickelte Form von Gagafeminismus einen Weg weisen, der Raum macht für ein kreatives Kombinieren von Methoden und Didaktiken. Denn Gagafeminismus ist »a scavenger feminism that borrows promiscuously, steals from everywhere, and inhabits the ground of stereotype and cliché all at the same time« (Halberstam 2012, 5). In einem gagafeministischen Rahmen können wir »spielen«, ausprobieren, Fehler machen und experimentieren (wie etwa in diesem Artikel), denn »[g]aga feminism [...] is a form of political expression that masquerades as naive nonsense but actually participates in big and meaningful forms of critique« (Halberstam 2012, xxv). Offen bleiben viele Fragen. – Und das ist gut so. – Das ist gewollt so – unsere Dialoge gehen weiter.

Literatur

- Ameln, Falko und Josef Kramer. 2014. *Psychodrama: Grundlagen*. 3. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer Verlag.
- Bergische Universität Wuppertal. o. D. »Portal Intersektionalität«. Zugegriffen am 17.02.2014. <http://portal-intersektionalitaet.de/startseite>.
- Bitzan, Maria. 2002. »Sozialpolitische Ver- und Entdeckungen. Geschlechterkonflikte und Soziale Arbeit«. *WIDERSPRÜCHE. Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich* 84 (22): 27–42.
- Dausien, Bettina. 2006. »Geschlechterverhältnisse und ihre Subjekte. Zum Diskurs um Sozialisation und Geschlecht«. In *Sozialisation und Geschlecht. Theoretische und methodologische Perspektiven*, hrsg. v. H. Bilden und B. Dausien, 17–44. Opladen & Flamington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Debus, Katharina. 2012 »Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der Geschlechterreflektierten Bildung. Oder (Wie) Kann ich geschlechterreflektiert arbeiten, ohne

- geschlechtsbezogene Stereotype zu verstärken?«. In *Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule*, hrsg. v. Dissens e. V., Katharina Debus, Bernhard Könnecke, Klaus Schwerma und Olaf Stuve, 150–58. Berlin: Dissens e. V. Zugegriffen am 07.09.2015. <http://www.dissens.de/de/publikationen/jus.php>.
- Crabtree, Robbin und David Allen Sapp. 2003. »Theoretical, political, and pedagogical challenges in the feminist classroom: Our struggles to walk the walk«. *College Teaching* 51 (4): 131–40.
- Ellis, Carolyn und Arthur Bochner. 2000. »Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity. Researcher as Subject«. In *Handbook of Qualitative Research*, hrsg. v. N. K. Denzin und Y. Lincoln, 733–68. London: Sage.
- Ellis, Carolyn, Tony E. Adams und Arthur P. Bochner. 2011. »Autoethnography: an overview«. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung* 12 (4): 273–90.
- Fausto-Sterling, Anne. 1993. »The Five Sexes«. *The Sciences* (März/April): 20–25.
- Fausto-Sterling, Anne. 2000. »The Five Sexes, Revisited«. *The Sciences* (Juli/August): 18–23 [frz. Übers. 2001–2002. »La fin programmée du dimorphisme sexuel«. *La Recherche* 6: 58–62].
- Fegter, Susanne. 2012. »Oder müsste ihnen nur mal jemand richtig zuhören?« Eltern, Schule und Gesellschaft als Adressaten im Mediendiskurs um Jungen als (Bildungs-)Verlierer«. In *Jungen – Pädagogik. Praxis und Theorie von Genderpädagogik*, hrsg. v. M. Diaz, S. Fegter, U. Graff und T. Doro, 34–48. Chwalek & Wiesbaden: Springer VS.
- Halberstam, Jack. 2012. *Gaga feminism: Sex, gender, and the end of normal*. Boston: Beacon Press.
- Haraway, Donna. 1988. »Situated knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective«. *Feminist studies* 14 (3): 575–99.
- Hesse-Bibber, Sharlene N. und Deborah Piatelli. 2012. »The feminist practice of holistic reflexivity«. In *Handbook of feminist research: Theory and praxis*, hrsg. v. Sharlene N. Hesse-Biber, 557–582. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781483384740.n27>.
- hooks, bell. 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York & London: Routledge.
- hooks, bell. 2010. *Teaching Critical Thinking: Critical Wisdom*. New York & London: Routledge.
- Jauk, Daniela und Nicole Pruckermayr. 2016. »Sex (and Genders) in der Seestadt – (De!-)Konstruktionen von Geschlecht im öffentlichen urbanen Raum«. *fiber. werkstoff für feminismus und popkultur* 25: 117–19.
- Jauk, Daniela, Sabine Klinger und Nicole Pruckermayr. 2016. »Working with/out the F-Word: Interdisziplinäre Konzeptionen und Interventionen in der feministischen Lehre«. Interaktiver Vortrag bei der Österreichischen Gesellschaft für Geschlechterforschung (ÖGGF) – Austrian Society for Gender Research, Österreich.
- Jauk, Daniela, Solveig Haring und Anita Mörth. 2017. »bloody mary hairy!« a DIY (gaga-)feminist didactics cock*tail tale«. Videoperformance zu »Gagafeminist Teaching«. Zugegriffen am 05.06.2018. <https://www.youtube.com/watch?v=ThWI01zO-Fc&t=353s>.
- Kirchhof, Steffen. 2008. *Biografisch lernen & lehren. Möglichkeiten und Grenzen zur Entwicklung biografischer Kompetenz*. Flensburg: University Press.
- Klinger, Sabine. 2014. *(De-)Thematisierung von Geschlecht. Rekonstruktionen bei Studierenden der Erziehungs- und Bildungswissenschaften*. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Klinger, Sabine. 2015. »Die (De-)Thematisierung von Geschlechterhierarchien im Verhältnis akademischer Sozialisationsprozesse und gesellschaftlicher Diskurse«. In *Geschlecht – Sozialisationsprozesse – Transformationen. Jahrbuch der Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. B. Dausien, C. Thon und K. Walgenbach, 111–28. Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrich.
- Koppetsch, Cornelia und Günter Burkart. 1999. *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechternormen im Milieuvvergleich*. Konstanz: UVK Verlag.

- Kutzner, Edelgard. 1999. *Die Un-Ordnung der Geschlechter. Industrielle Produktion, Gruppenarbeit und Geschlechterpolitik in partizipativen Arbeitsformen*. München: Rainer Hampp Verlag.
- Liebig, Brigitte. 2009. Gender Studies als Ausbildungsgang: Berufsqualifikation und Orientierungswissen. In *Gender Studies in Ausbildung und Arbeitswelt. Das Beispiel Schweiz.*, hrsg. v. B. Liebig, M. Dupuis, T. Ballermer-Cao, A. Maihofer, 77-92. Zürich: Seismo Verlag.
- Local Players. o.J. »Handbuch. Zur Nachahmung gedacht für Profis gemacht«. Zugegriffen am 18.09.2019. https://www.vielfalt-mediathek.de/data/handbuch_local_players.pdf.
- Luke, Carmen und Jennifer Gore. 2014. *Feminisms and critical pedagogy*. New York, NY: Routledge.
- Mafalda. 2014. »Meine Erfahrungen, Interessen und Stärken. Methoden & Materialien zur Arbeit mit Kompetenzen«. Zugegriffen am 07.03.2015. https://www.mafalda.at/dafje746ne/wp-content/uploads/meine_erfahrungen.pdf.
- Maher, Frances und Mary Kay Thompson Tetreault. 2001. *The feminist classroom: Dynamics of gender, race, and privilege*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Maihofer, Andrea. 1995. *Geschlecht als Existenzweise. Macht, Moral, Recht und Geschlechterdifferenz*. Frankfurt a. M.: Ulrike Helmer.
- Maihofer, Andrea. 2002. »Geschlecht und Sozialisation. Eine Problemskizze«. *Erwägen Wissen Ethik* 13 (1): 13–26.
- Maurer, Susanne. 2006. »Gouvernementalität ›von unten her‹ denken. Soziale Arbeit und soziale Bewegungen als (kollektive) Akteure ›beweglicher Ordnungen‹«. In *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen – Macht – Transformation*, hrsg. v. S. Maurer und S. Weber, 233–52. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Messerschmidt, Astrid. 2011. »Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration«. *kpb* 76: 105–14.
- Meyerson, Debra und Maureen Scully. 1995. »Tempered Radicalism and the Politics of Ambivalence and Change«. *Organization Science* 6 (5): 585–600.
- McRobbie, Angela. 2010. *Top Girls. Feminismus und der Aufstieg des neoliberalen Geschlechterregimes*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Ortner, Rosemarie und Elisabeth Hammer. 2015. »Involviert-Sein in gesellschaftliche Verhältnisse«. In *facing differences. Materialien für differenzsensible Vermittlung in pädagogischer Aus- und Weiterbildung*, hrsg. v. A. Czejkowska, R. Ortner und M. TUswald, 26–46. Wien: Löcker.
- Ploder, Andrea und Johanna Stadlbauer. 2013. »Autoethnographie und Volkskunde? Zur Relevanz wissenschaftlicher Selbsterzählungen für die volkswissenschaftlich-kulturanthropologische Forschungspraxis«. *Österreichische Zeitschrift für Volkskunde* 116 (3/4): 373–404.
- Portmann, Rosemarie. 2015. *Die 50 besten Spiele für mehr Genderkompetenz*. München: Don Bosco.
- Radio Helsinki. 2017. »Working with/out the F-Word: Interdisziplinäre Konzeptionen und Interventionen in der Lehre«. Interview der Autor*innen mit Reni Hofmüller, Hotel Passage. Produziert am 24.01.2017, veröffentlicht am 15.02.2017. <https://cba.fro.at/334546>.
- Riegraf, Birgit. 2015. »Konstruktionen der Geschlechterdifferenz in Bewegung: Wandel, Beharrung und (Re-)Traditionalisierung?«. In *Des eigenen Glückes Schmied_in!?*, hrsg. v. C. Micus-Loos und M. Plößer, 11–26. Wiesbaden: Springer.
- Rosa, Hartmut. 2016. *Resonanz: Eine Soziologie der Weltbeziehung*. 2. Aufl. Berlin: Suhrkamp.
- Scambor, Elli und Daniela Jauk. 2018. »Mander es isch Zeit – Akteur_innen, Denkformen, Diskurse und Argumente antifeministischer Männerarbeit in Österreich«. In *Antifeminismus in Bewegung. Aktuelle Debatten um Geschlecht und sexuelle Vielfalt*, hrsg. v. U. Peter, J. Lang und R. Claus. Hamburg: Marta Verlag.
- Schlee, Jörg. 2012. *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe. Hilfe zur Selbsthilfe. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Schlüter, Anne und Nicole Justen. 2009. »Pädagogische Biographiearbeit mit Studierenden zur Förderung der Genderkompetenz«. In *Gender als Indikator für gute Lehre. Erkenntnisse, Konzepte und Ideen für die Hochschule*, hrsg. v. N. Auferkorte-Michälis, I. Stahr, A. Schönborn und I. Fitzek, 169–79. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress.
- Sprague, Joey. 2005. *Feminist Methodologies for Critical Researchers*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Spivak, Gayatri. 1996. *The Spivak Reader: Selected Works of Gayatri Chakravorty Spivak*. London & New York: Routledge.
- Wetterer, Angelika. 2002. *Arbeitsteilung und Geschlechterkonstruktion. »Gender at Work« in theoretischer und historischer Perspektive*. Konstanz: UVK-Verlag.
- Wetterer, Angelika. 2003. »Rhetorische Modernisierung: Das Verschwinden der Ungleichheit aus dem zeitgenössischen Differenzwissen«. In *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*, hrsg. v. G. Knapp und A. Wetterer, 286–319. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wetterer, Angelika. 2006. Ordentlich in Unordnung? Widersprüche im sozialen Wandel der Geschlechterverhältnisse. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*. 31. 5–22.
- Wetterer, Angelika. 2013. »Das erfolgreiche Scheitern feministischer Kritik. Rhetorische Modernisierung, symbolische Gewalt und die Reproduktion männlicher Herrschaft«. In *Gesellschaft. Feministische Krisendiagnosen*, hrsg. v. E. Appelt, B. Aulenbacher und A. Wetterer. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Wolfsberger, Judith. 2010. *Frei geschrieben: Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Köln: UTB.
- The World Café Community Foundation. 2018. »The WorldCafé«. Zugegriffen am 03.09.2018. <http://www.theworldcafe.com>.

Die Autorinnen

Sabine Klinger, Mag.a phil., Dr.in phil., M. A., ist Universitätsassistentin am Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungswissenschaft der Universität Graz. Ihre Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Diversität und Intersektionalität, geschlechterreflektierende Sozialpädagogik, Digitalisierung und Soziale Arbeit, Geschlechterforschung, und interpretativ-rekonstruktive Sozialforschung.

Kontakt: sabine.klinger@uni-graz.at

Daniela Jauk, Ph.D. ist assistant professor am Department for Sociology and Department of Criminal Justice and der University of Akron, Ohio. Sie forscht und lehrt in den Bereichen Geschlechterforschung, Kriminalsoziologie, und qualitative Sozialforschungsmethoden.

Kontakt: djauk@uakron.edu

Nicole Pruckermayr, Dlin Dr.in, ist freischaffende Künstlerin, Theoretikerin, Kuratorin, Forstarbeiterin und Mutter. Bevorzugt arbeitet und denkt sie mit sozialen sowie physischen Räumen/Orten, den handelnden Menschen/menschlichen Körpern, ihren Geschlechtern und Bedürfnissen. Ein besonderes Interesse gilt Handlungsfähigkeiten auf verschiedensten Ebenen.

Kontakt: nap@umlaeute.mur.at

Akademisches Schreiben lehren und lernen – Spektren einer prozessorientierten Schreibdidaktik

Dagmar Knorr & Melanie Brinkschulte

Journal für Psychologie, 27(1), 51–71

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-51>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Von Studierenden wird erwartet, dass sie akademische Texte verfassen können, die fachlichen und sprachlichen Anforderungen gerecht werden. Der Umgang mit fachlichen und textuellen Konventionen sowie das Schreibhandeln der Studierenden sind wichtige Bestandteile der Arbeit von Schreibzentren. Gemeinsam mit Lehrenden werden Anforderungen an Texte herausgearbeitet. Zudem werden die Anforderungen an Texte untersucht, die Lehrende an Texte stellen. Denn je besser fachliche und sprachliche Anforderungen an Texte beschrieben werden können, desto eher können diese vermittelt werden. Schreiben im Studium wird in drei Dimensionen beschrieben: das Nutzen des Schreibens für das kritische Denken, die produktive Steuerung des eigenen Schreibprozesses sowie die Kenntnis von Textkonventionen zur angemessenen sprachlichen Realisierung. Anhand von Beispielen wird gezeigt, wie die Arbeit von Schreibzentren sowohl fachübergreifend als auch in den Fächern selbst gestaltet werden kann. Die Kooperation mit Fachlehrenden ist ein wichtiger Baustein. Hinzu kommt die Arbeit mit Studierenden und die Ausbildung von Studierenden zu studentischen Schreibberater_innen und Writing Fellows. Es wird gezeigt, wie hieraus Nutzen für die gesamte Hochschule entstehen kann. Abschließend wird die derzeitige Stellung von Schreibzentren in der Hochschullandschaft kritisch beleuchtet.

Schlüsselwörter: Schreibdidaktik, wissenschaftliches Schreiben, Schreibwissenschaft, Hochschulentwicklung, Schreibkompetenz

Summary

Teaching and Learning Academic Writing – principles of a process-oriented writing pedagogy

Instructors expect students to submit academic texts that do not contain any traces of the writing process and that conform to disciplinary and stylistic conventions. These conventions and the practices of student writers are at the core of writing center work. We work closely with faculty staff to understand professors' expectations concerning student work in

particular and academic writing in general. The results of this collaborative effort can be used to improve the quality of instruction in and outside of the classroom, to develop new instructional formats, or to provide high-quality feedback on disciplinary writing. Here, we discuss three dimensions of this kind of writing: writing as a means to develop critical thinking and facilitate active learning; an understanding of writing processes and the ability to design the processes; and an understanding of conventions and the ability to apply this kind of knowledge. Discussing several successful approaches taken at German writing centers, we show that it is possible to work both across and within disciplines. Key elements are a close cooperation with faculty, individual consultations and workshops and peer tutor and writing fellows programs. All of these programs can, we suggest, be beneficial to universities. We conclude by discussing the potential contributions of writing centers to higher education.

Keywords: writing center work, academic writing, writing studies, strategic development, writing competences

Einleitung

Schreiben ist ein wesentlicher Bestandteil wissenschaftlichen Arbeitens und Denkens. Schreibend können Inhalte erarbeitet werden und somit trägt Schreiben zum Lernen bei; Ergebnisse von Lern- und Arbeitsprozessen werden wiederum schriftlich festgehalten und können auf diese Weise Leser_innen weitergegeben werden. *Schreiben* hat also eine doppelte Funktion: Es ist Denkwerkzeug *und* Präsentationsmedium. Für Schreibdidaktiker_innen und Schreibwissenschaftler_innen ist Schreiben zudem der Gegenstand ihrer Lehre und Forschung. Sie untersuchen das Schreiben, als wissenschaftlich zu untersuchenden Gegenstand, sie interagieren mit Personen und gehen in dieser Arbeit auf die individuellen Schreibpraxen ein, und sie reflektieren über die Art und Weise, wie sie das Schreiben und Schreibprodukte betrachten, um das eigene Handeln zu kontrollieren (vgl. Kruse und Ruhmann 2006).

Schreiben ist zudem eine situierte Handlung (Ehlich 2003). Hochschulen sind Orte, an denen schriftsprachliche Konventionen gepflegt werden und deren Einhaltung von Studierenden erwartet wird. Dies zeigt sich unter anderem in den verschiedenen Formaten schriftlicher Prüfungsleistungen.

Die Konventionen sind nicht nur durch die Hochschule selbst, sondern auch fachspezifisch, kulturell, sprachlich und zeitlich geprägt (Jakobs 1997). Studierende haben die Aufgabe, sich diese Konventionen im Verlauf ihres Studiums anzueignen. Hierbei hat die Fachlehre einen entscheidenden Anteil, die jedoch zu einem großen Anteil mündlich geprägt ist. In Veranstaltungsformen wie der Vorlesung und dem Seminar stehen mündliche Kommunikationen im Vordergrund. Die Überprüfung des Aneignungsprozesses erfolgt

dann in den meisten Fächern auf der Basis eines schriftlichen Produkts. Das schriftliche Produkt, der akademische Text, kann sehr unterschiedliche Formen annehmen: So gehören Protokolle, Essays, Portfolios oder Haus- oder Seminararbeiten zu den akademischen Textarten (vgl. Ehlich 2003). Unabhängig von der abzuliefernden Textform wird geprüft und bewertet, inwieweit der abgelieferte Text der Anforderung entspricht, eine Aufgabenstellung inhaltlich und sprachlich angemessen und mit wissenschaftlichen Methoden bearbeitet zu haben. Anders ausgedrückt: Es wird neben der fachlichen Einordnung geprüft, inwieweit Konventionen der Disziplin umgesetzt werden konnten:

- Konventionen des Faches: Wahl und Ausführung der Methode;
- Konventionen des Textmusters: Aufbau und Gliederung des Textes;
- Konventionen der sprachlichen Realisierung: angemessener schriftsprachlicher Sprachgebrauch, der sich unter anderem in der Verwendung fachlicher Ausdrücke, aber auch in der Verbindung dieser Ausdrücke, also der Verwendung »alltäglicher Wissenschaftssprache« (Ehlich 1999) zeigt.

Ob der Prozess, der zu dem Produkt geführt hat, in die Bewertung einbezogen wird oder nicht, obliegt der Verantwortung der Lehrenden. Eine wichtige Rolle spielen hierbei die zu erbringenden Prüfungsleistungen: Während bei Hausarbeiten der Prozess in der Regel nicht berücksichtigt wird, eröffnet die Arbeit mit Portfolios entsprechende Möglichkeiten (vgl. G. Bräuer 2016). Inwieweit prozessuale Aspekte in die Bewertung von Texten eingehen, stellt ein Forschungsdesiderat der Schreibwissenschaft dar.

Im Folgenden möchten wir den Prozess des Entstehens von Textprodukten in den Fokus rücken und zeigen, welche Aspekte eine Schreibausbildung unseres Erachtens im Studium aufgreifen sollte. Denn der Aufbau wissenschaftlicher Schreibkompetenz ist ein länger dauernder Prozess, der eine bewusste Auseinandersetzung und Übung erfordert (vgl. Steinhoff 2007a). Studierende sind oftmals unsicher, wie sie ihre Schreibprozesse gestalten können, um komplexe Qualifikationstexte, wie zum Beispiel Hausarbeiten, zu verfassen. In Schreibberatungen und Lehrveranstaltungen zum wissenschaftlichen Schreiben greifen Schreibdidaktiker_innen diese Unsicherheiten, Lernbedarfe, aber auch vorhandene Ressourcen von Studierenden auf, um ihnen individualisierte und zielorientierte Handlungswege aufzuzeigen (vgl. Alagöz-Bakan, Knorr und Krüsemann 2016; Ballweg 2016; Brinkschulte 2016).

Auch Lehrende sehen zunehmend die Notwendigkeit, Studierende im wissenschaftlichen Schreiben auszubilden, sei es, dass sie es in den zu bewertenden Texten bemängeln oder wenig Engagement aufseiten der Studierenden wahrnehmen, beispielsweise wenn es um das Wahrnehmen von Beratungsangeboten oder Hausarbeitsbesprechungen geht. In der schreibdidaktischen Begleitung von Lehrenden entwerfen Schreibdidaktiker_innen gemeinsam mit den Lehrenden Konzepte zur Integration von Schreiben als Lerngegenstand in der Lehre (vgl. bspw. Böhner et al. 2016).

Im Folgenden werden wir zentrale Inhalte einer prozessorientierten Schreibdidaktik skizzieren. Im nächsten Abschnitt werden anhand eines Beispiels typische Merkmale eines wissenschaftlichen Textes illustriert. Im dritten Abschnitt werden die drei Dimensionen wissenschaftlicher Schreibkompetenz näher erläutert: das Nutzen des Schreibens für das kritische Denken, die produktive Steuerung des eigenen Schreibprozesses sowie die Kenntnis von Textkonventionen zur angemessen sprachlichen Realisierung. Im vierten Abschnitt legen wir dar, wie Schreibzentren die Schreibeentwicklung von Studierenden unterstützen, indem wir Tätigkeitsfelder von Schreibzentren beschreiben. Hieraus leiten wir die Frage ab, welchen Nutzen Fakultäten, Fachbereiche, Institute, Lehrende und Studierende aus der Arbeit mit Schreibdidaktiker_innen ziehen können und wie Schreibdidaktik als Querschnittsaufgabe von Hochschulen institutionalisiert werden kann.

Vom Produkt zum Prozess – Schreibprozesse untersuchen

Studentische Texte können als »Lernformen« (Pohl und Steinhoff 2010) betrachtet werden, die den Stand des Erwerbs wissenschaftlicher Schreibkompetenz widerspiegeln. Im schreibwissenschaftlichen Diskurs hat sich für die Beschreibung studentischer Textproduktionen der Begriff »akademisches Schreiben« (Jakobs 1999) durchgesetzt. Akademisches Schreiben bedarf zwar ebenfalls einer an wissenschaftssprachlichen Konventionen orientierten Sprache, jedoch wird von einem studentischen Text beispielsweise nicht erwartet, dass in ihm neues Wissen präsentiert wird. Auch kann – zumindest in den ersten Jahren des Studiums – nicht davon ausgegangen werden, dass die Diskursgemeinschaft bekannt ist, in dem der Text mit seinem Ansatz verortet werden müsste. Was jedoch erwartet wird, ist die Verortung des eigenen Textes im Kontext einer wissenschaftlichen Diskussion, eines Diskurses. Die Verknüpfung der eigenen Gedanken mit in der Forschungsliteratur vorhandenen ist ein wesentlicher Bestandteil jedes wissenschaftlichen und auch jedes akademischen Textes. In solchen Punkten zeigen sich Unterschiede zwischen wissenschaftlichen Texten, die beispielsweise in Zeitschriften publiziert sind, und studentischen Texten (vgl. Graefen 1997; Stezano Cotelo 2011).

Inwieweit die Annäherung an die für wissenschaftliche Texte geforderten Kriterien gelingt, zeigt sich unter anderem in der jeweiligen kommunikativen Angemessenheit (vgl. Steinhoff 2007a). Angemessenheit im Bereich der Darstellung von Forschungspositionen zeigt sich besonders darin, wie auf Fachtexte Bezug genommen wird. Das Zitieren, Paraphrasieren und Verweisen auf Fachliteratur gehört damit zu den wichtigsten Kriterien »guter wissenschaftlicher Praxis« (Deutsche Forschungsgemeinschaft 2013), da hier die Art des Umgangs mit Wissen von anderen deutlich wird.

Was dies im Einzelnen bedeutet, soll an einem Beispiel aus einer Masterarbeit illustriert werden (vgl. Abb. 1).

2014, S. 20) eine umso herausragendere Bedeutung in der Vermittlung zu (vgl. Bräuer 2017, S. 51). Zur Veranschaulichung lohnt sich ein Blick in die von Feilke (2010, S. 10) vorgeschlagene Sport-Analogie:

Beim Fußball z.B. ist das Überschreiten der Zweck des Spiels und der ist allgemein bekannt. Aber entscheidend ist, wie man unterhalb der globalen Ebene des je individuellen Spiels macht. Es geht ums Vorbecken, darum wie man eine Maner macht oder diese beim Freistoß überlistet, ums Dribbeln und Übersteigen, um Set- und Rückfallzieher. Das sind, könnte man sagen, Fußballprozeduren. Im Unterschied zum kontingenten und hochvariablen Spielprozess sind sie lehr- und lernbar. Sie sind sinvollerweise Hauptbezugspunkt für die didaktische Instanzion.

Analog verhalte es sich bei den literalen Prozeduren, die im Gegensatz zum Schreibprozess der Vermittlung zugänglich seien. Feilke (2010, ebd.) treibt diese Analogie noch etwas weiter, indem er konstatiert, dass die Spielprozeduren von dem spezifischen Spiel abhängig seien. So seien für Fußball andere Techniken und Spielroutinen zu erwerben als für Basketball. Dies sei vergleichbar mit den literalen Prozeduren, die ebenfalls aufgabenbezogen seien; zum Beispiel funktionieren die Leserinvolvierung beim Erzählen anders als beim Argumentieren. Neben diesen Handlungstypen lassen sich die spezifischen Schreibkompetenzen nach Textsorten und Domänen differenzieren. Daraus schlussfolgert der Didaktiker, dass eine Förderung der Schreibkompetenzen dementsprechend aufgabenspezifisch zu modellieren sei (vgl. Feilke 2010, ebd.). Feilke (2012, S.10) stellt besonders die Textprozeduren als didaktisch relevant heraus.³

2.2.1 Textprozeduren

Die Textprozeduren, oder auch Textroutinen, beziehen sich auf den Text und dessen Komposition. Hinter dem Sprechen von Textprozeduren steht die Annahme, dass Schreibprodukte handlung hergestellt werden, dass sie also Kompositionen verschiedener Handlungen darstellen, „die aus unterschiedlichen Texthandlungstypen wie Erzählen, Beschreiben, Berichten, [...] aber auch metatextuellen wie Gliedern, Zusammenfassen, Kommentieren, etc. bausteinartig aufgebaut werden können.“ Demzufolge können die Textprozeduren als die „kommunikativ-sprachlichen Handlungskomponenten“ eines Textes definiert werden (Feilke 2014, S. 21); sie betreffen die Ausführung und Formulierung von sprachlichen Handlungen, die den Text aufbauen. Textsorten können in diesem Sinne als sprachlichelle Kompositionsmuster von diesen Textbausteinen verstanden werden.⁴ Als stabile, dem Schreibenden zur Verfügung stehenden Ressourcen stellen die Textprozeduren wichtige

3 Diese starke Gewichtung der Textprozeduren, die die zitierten Werke von Feilke ansprechen und mit seinem Verständnis als Textprozedurendidaktiker zusammenhängen, wird im empirischen Teil dieser Arbeit noch zu prüfen sein und muss bei der Lektüre und Wiedergabe seiner Aufsätze mitsichtlich werden.
 4 Die Bausteineapher erscheint sinnvoll zur Beschreibung der Textbaubaus, da sie dessen kompositionellen Charakter hervorhebt (vgl. Schneider 2003, S. 201; vgl. auch Feilke 2014, S. 21).

Für Prozesse der Vermittlung sind die literalen Prozeduren zentral, da sie im Gegensatz zum individuellen Schreibprozess, der von vielen situativen Faktoren abhängig ist, lehr- und lernbar sind und somit für das Schreibenlernen eine wichtige didaktische Bezugsgröße darstellen. Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden. Dazu wird auf die von Feilke (2012) vorgeschlagene Differenzierung von literalen Prozeduren zurückgegriffen, die in Schreib- und Textprozeduren untergliedert werden können und zusammen das prozedurale Schreibwissen umfassen.

Die folgende Graphik soll den Zusammenhang zwischen den Ebenen des Schreibprozesses, der Prozeduren und des Produkts veranschaulichen und kombiniert wesentliche Punkte aus Feilke (2014, S. 20) und Feilke (2012, S. 11).

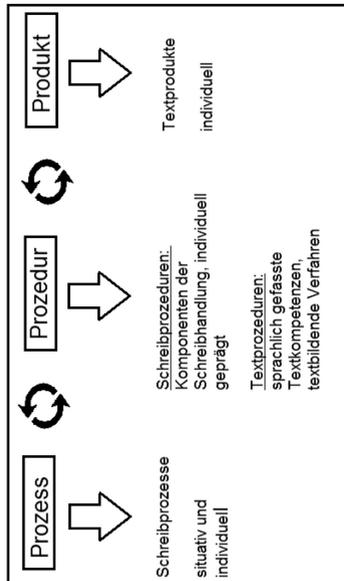


Abb. 1: Literale Prozeduren

Wie die Graphik verdeutlicht, kommt den literalen Prozeduren eine Art Mittelfunktion zwischen Prozess und Produkt zu. Sie haben die Funktion von „sozial bewährte(n) Lösungsmustern für spezifische Problemstellungen“ (Bräuer et al. 2017, S. 49). Dementsprechend können sie auch von anderen kompetenten Schreibenden übernommen werden, die als Modelle für das Schreibenlernen fungieren können. Dieser Zusammenhang könne als „doppelte Sozialität“ beschrieben werden, in der die didaktische Chance des Lehrens und Lernens von Prozeduren bestehe (Feilke 2014, S. 16; vgl. auch Graumann 1990, S.124). Da sich vom Textprodukt nicht auf vorhergehende Schreibprozeduren schließen lässt und sich umgekehrt auch von den Prozessen ausgehend keine zuverlässigen Vorhersagen über das letztendliche Produkt treffen lassen, kommt den literalen Prozeduren als „stabile(n) und verfügbare(n) Komponenten von Prozessen“ (Feilke

Abbildung 1: Ausschnitt aus einer Masterarbeit

Der Ausschnitt erlaubt die Bestimmung von Merkmalen eines akademischen Textes: Es wird auf andere Fachtexte Bezug genommen, indem zitiert, paraphrasiert und verwiesen wird, in Fußnoten finden sich Anmerkungen und der Text ist sichtbar gegliedert sowie formal mit einem einheitlichen Satzspiegel gestaltet. Des Weiteren wird eine Abbildung verwendet, auf die im Text sprachlich verwiesen wird.

Als Schreibwissenschaftlerinnen interessiert uns neben dem Schreibprozess mit seinen Handlungsphasen auch, was auf sprachlicher Ebene geschieht, damit ein Text für eine_n Leser_in nachvollziehbar wird. Das bedeutet, wir schauen beispielsweise, auf welche Art und Weise sprachliche Bezüge realisiert werden und ob und wie die eigene Position deutlich wird.

Der gewählte Ausschnitt beginnt mit »Für Prozesse der Vermittlung sind die literalen Prozeduren zentral«. Hier positioniert sich die Autorin als Forscherin, indem sie die Relevanz eines vorhandenen Ansatzes für ihre eigene Arbeit als »zentral« markiert. Die Begründung liefert der nachfolgende Nebensatz: »da sie [...] lehr- und lernbar sind und somit für das Schreibenlernen eine wichtige didaktische Bezugsgröße darstellen«. Der nächste Satz dient der Leser_innenführung: »Dies soll im Folgenden verdeutlicht werden.« Und schließlich verortet sich die Autorin, indem sie ihren Ansatz an einen vorhandenen anbindet: »Dazu wird auf die von Feilke (2012) vorgeschlagene Differenzierung von literalen Prozeduren zurückgegriffen.« Im Text selbst erfolgt dann die Darstellung des Ansatzes von Feilke sowie die Auseinandersetzung mit ihm unter Einbeziehung weiterer Literatur.

An diesem kurzen Ausschnitt wird Folgendes deutlich: Die Schreiberin versteht es, ihre eigenen Gedanken mit vorhandenen in Beziehung zu setzen und dies sprachlich angemessen zu realisieren. Doch wie ist sie zu ihrem Text gekommen? Welche Strategien hat sie verfolgt, um ihre Gedanken zu entwickeln? Welche sprachlichen und fachlichen Aspekte spielen eine Rolle? In welcher Form hat sie Gelesenes aus den zugrunde liegenden wissenschaftlichen Publikationen aufgearbeitet? Fiel es ihr leicht, die Gedanken in dieser sprachlichen Form zu produzieren oder schwer? Wie vieler Überarbeitungen bedurfte es, um zu diesem Produkt zu gelangen? Auf all diese Fragen gibt der Text keine Antwort, weil der komplexe Schreibprozess mit all seinen Arbeitsprozessen nicht im Text sichtbar ist und die Spuren der Entstehung von einer ersten Rohfassung bis zur Endversion getilgt sind. Krings (1992, 48) bezeichnet dies als »Produkt-Prozess-Ambiguität«: »Produkte sagen wenig oder gar nichts darüber aus, welche Prozesse ihnen jeweils vorausgegangen sind.«¹

Die Schreibwissenschaft fragt unter anderem nach der Verbindung zwischen Prozess und Produkt. Wir möchten mehr darüber wissen, welche Kompetenzen notwendig sind, um zu einem guten Produkt zu gelangen, und wie man diese Kompetenzen vermitteln kann. Schreibwissenschaft legt Kriterien für gute Texte und für zugrunde liegende Schreibprozesse – also bewusst auszuwählende Handlungsmöglichkeiten – offen, so dass sie Vermittlungsprozessen zugänglich werden.

Betrachtet man Schreiben kognitionspsychologisch, so ist eine in der Schreibwissenschaft zentrale Forschung zum Schreiben als Problemlösen von Hayes und Flower (1980) durchgeführt worden. Ihr Verdienst ist es, dass der komplexe Arbeitsprozess beim Schreiben sichtbar gemacht wird, der durch das Individuum in einem Zusammenspiel von Arbeits- und Langzeitgedächtnis und dem mentalen Monitor bewältigt werden muss. Kognitiv orientierte Modellierungen des Schreibprozesses nehmen daher bei ihren empirischen Untersuchungen von Schreibprozessen auf kognitionspsychologische Erkenntnisse Bezug (vgl. Flower und Hayes 1980; Hayes 2012). Schreibprozesse empirisch zu untersuchen, beinhaltet methodische Herausforderungen, die in den letzten 30 Jahren auch im deutschsprachigen Raum intensiv diskutiert wurden (vgl. Becker-Mrotzek, Grabowski und Steinhoff 2016; Brinkschulte und Kreitz 2017; Jakobs und Perrin 2014; Knorr, Heine und Engberg 2014). Es hat sich eine Methodenvielfalt entwickelt, die es ermöglicht, entsprechend der Fragestellung gezielt Teilkomponenten des Schreibprozesses zu untersuchen oder Gesamtverläufe abzubilden und zu analysieren. Schreibdidaktik nutzt diese Erkenntnisse empirischer Schreibforschung (vgl. 3.1).

Schreibkompetenz im Studium erwerben

Wissenschaftlich zu schreiben, beinhaltet eine Reihe von Anforderungen. Wir definieren Schreibkompetenz, die im Studium erworben werden soll,

» als Fähigkeit, Texte zum Lernen und als Anknüpfungspunkte für eigene Textproduktionen zu nutzen und sich schriftsprachlich angemessen auszudrücken. Diese Fähigkeit setzt sich aus fachübergreifenden und fachspezifischen Komponenten zusammen und kann in drei Dimensionen beschrieben werden: Kompetente Schreibende nutzen Schreiben zum kritischen Denken, steuern produktiv den eigenen Schreibprozess und kommunizieren entsprechend den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft« (Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2018).

In diese Definition sind Erkenntnisse aus der Schreibentwicklungsforschung, Schreibdidaktik, Textlinguistik und Kognitionspsychologie eingeflossen. Im Zentrum stehen die Schreibenden selbst und ihr Umgang mit Texten. Texte werden rezipiert und produziert. Die Verbindung von Lese- und Schreibprozessen ist der Definition von Schreibkompetenz inhärent. Texte lesen und verstehen zu können, ist Voraussetzung für wissenschaftliche Schreibkompetenz. Daher spielt auch das Lesen in der Schreibzentrumsarbeit stets eine wichtige Rolle.

Die Definition der Schreibkompetenz umfasst drei Dimensionen, die auf der Basis des vorhandenen, aber auch weiterzuentwickelnden sprachlichen Wissens betrachtet

werden müssen. Das sprachliche Wissen bildet die Ressource, auf die beim Schreiben und Lesen zurückgegriffen wird (Kruse und Jakobs 1999, 22). Je umfangreicher das sprachliche Wissen ist, desto besser kann es gelingen, Angemessenheit im wissenschaftlichen Sprachgebrauch herzustellen. Im Umkehrschluss bedeutet dies: Je geringer das sprachliche Wissen ist, desto eher stellt es eine Einschränkung beim Schreiben dar (Portmann-Tselikas 1991, 427). Schreibzentren wie das in Göttingen und Lüneburg unterstützen Studierende daher nicht nur im Erwerb komplexer akademischer Schreibkompetenzen in der Erstsprache, sondern befähigen Studierende im fremd- und zweitsprachlichen Schreiben. Zudem fördern sie Studierende, ihre individuelle Mehrsprachigkeit für das akademische Schreiben situationsangemessen und zielorientiert einzusetzen und die Wissenschaftssprachen – zumeist Deutsch und Englisch – sinnvoll in den Arbeitsprozess zu integrieren (vgl. Barczaitis, Brinkschulte und Grieshammer 2017; Brinkschulte 2012; Knorr et al. 2015; Lange 2015).

Das Schreiben zum kritischen Denken nutzen

Die Kultusministerkonferenz (2017) verfolgt für hochschulische Bildung unter anderem das Ziel, Studierende zum eigenständigen und kritischen Denken und Handeln zu befähigen, das sie während ihres Studiums erwerben und welches sie als Absolvent_innen in Beruf und Gesellschaft nutzen können sollen. Es handelt sich um eine »geistige Haltung«, die »vor das Urteil eine genaue Reflexion setzt« (Kruse 2017, 10). Es geht also um eine rationale, sorgfältige Art des Umgangs mit Wissen und Unwissen, bei der Fakten und Positionen abgewogen und hinterfragt werden. Kritisch Denkende legen ihre Argumentationen einer Wissensgemeinschaft zur Prüfung vor und treten in eine Diskussion ein. Wenn sich in der Diskussion ergibt, dass die eigene Position nicht haltbar ist, ist eine kritisch denkende Person in der Lage, diese zu revidieren beziehungsweise zu differenzieren.

Wir gehen davon aus, dass sich das Schreiben für die Förderung kritischen Denkens in besonderer Weise eignet, zumal es in allen Fächern eingesetzt werden kann, um disziplinspezifische Denkweisen zu fördern (vgl. Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung 2018). Das Lesen spielt für die Entwicklung kritischen Denkens im Fach eine wichtige Rolle, da über das Rezipieren von Fachtexten ebenfalls ein Zugang zu Denkweisen im Fach erfolgt, deren Inhalte zunächst nachvollzogen und zunehmend kritisch diskutiert werden können (mündlich und schriftlich). Empirische Wissenschaften, wie zum Beispiel die Psychologie, erfordern von Studierenden eine systematische, kritische Auseinandersetzung mit Daten, die es mit geeigneten Methoden auszuwerten gilt. In Texten manifestieren Studierende ihre Ergebnisse kritischen Denkens. Das Schreiben können Studierende nutzen, um kritisches Denken zu praktizieren. Dabei können Schreibtechni-

ken, wie das Freewriting oder das Mehr-Versionen-Schreiben, die Schreibenden in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit fachwissenschaftlichen Inhalten unterstützen.

Hochschulische Schreibaktivitäten können im Fachstudium vielfältig als Lerngelegenheiten genutzt werden: So ist beispielsweise das Mitschreiben in Lehrveranstaltungen eine hochkomplexe Handlung, da gleichzeitig verschiedene kommunikative Aufgaben, nämlich Hören und Schreiben, bewältigt werden müssen (Ehlich 2003, 19). Die für den erfolgreichen Wissenstransfer nötigen mental-rezeptiven und -produktiven Handlungen stellt Brinkschulte (2015) dar. So kann das Mitschreiben in Vorlesungen zum Lerngegenstand werden, um beispielsweise eigene Mitschriften zu analysieren und zu reflektieren, was von einer Vorlesung sinnvollerweise aufgeschrieben werden sollte, was nicht und wofür Mitschriften überhaupt eingesetzt werden können (Steets 2003, 61–62). Die Auseinandersetzung hierüber führt gleichzeitig zu einer vertieften Beschäftigung mit den Inhalten der Lehrveranstaltung sowie mit dem eigenen Lernverhalten.

Beim Zusammenfassen und Exzerpieren von Fachtexten wird geübt, wie Positionen und Aussagen von anderen neutral oder im Hinblick auf eine eigene Fragestellung sprachlich angemessen wiedergegeben werden können. Darüber hinaus wird erwartet, dass sich Studierende mit Inhalten kritisch auseinandersetzen und eine eigene Haltung in den Texten deutlich wird. Hierfür ist es notwendig, dass sich Studierende über ihre Rolle als Autor_innen bewusst werden und über sprachliche Mittel verfügen, Selbstreferenz zu formulieren (vgl. Kruse 2012; Steinhoff 2007a). Kruse (2012, 14) sieht in der »Konstruktion einer klaren Autorenrolle [...] eine große Herausforderung für Schreibende«. Diese Herausforderung zeigt sich beispielsweise in der Frage, ob »ich« verwendet werden darf oder nicht.

Ob »ich« in einem wissenschaftlichen Text verwendet werden darf oder nicht, ist eine Frage, die unter Lehrenden und damit in den Disziplinen nicht einheitlich gehandhabt wird. Kretzenbacher (1995, 26) verwendete erstmals den Begriff »Ich-Tabu«, der seitdem durch die Wissenschaft geistert. Dabei zeigen korpuslinguistische Untersuchungen, dass der Gebrauch von »ich« (und »wir«) zwischen Disziplinen, Genres und Sprachen erheblich variiert (Kruse 2012, 14–15). Steinhoff (2007b) plädiert für einen differenzierten Ich-Gebrauch. Er differenziert zwischen der Verwendung eines Forscher_in-, Verfasser_in- und Erzähler_in-Ichs. Während die Forscher_in- und Verfasser_in-Ichs in wissenschaftlichen und akademischen Texten akzeptiert werden, wird das Erzähler_in-Ich in der Regel abgelehnt, da es autobiografische Informationen und subjektive Wertungen in den Text bringt, die von Wissenschaftler_innen, die diese Texte beurteilten sollten, als »nicht wissenschaftlich« angesehen werden (Steinhoff 2007b, 22–23).

Um für das eigene Schreiben Sicherheit im Umgang mit »ich« und der Konstruktion von Selbstreferenz zu erlangen, kann beispielsweise in Lehr-/Lernsituationen eine Auseinandersetzung mit der Ich-Typologie von Steinhoff erfolgen, um anschließend das erworbene Wissen auf Korpusbeispiele anzuwenden (vgl. Andresen und Knorr 2017) oder

Formulierungsalternativen wie Verfahren der Deagentivierung zu erarbeiten. Auf diese Weise wird das theoretische Wissen über die Möglichkeiten zur Formulierung von Selbstreferenz vertieft und für den Umgang beim Schreiben mit »ich« sensibilisiert. Dabei ist anzumerken, dass die Verwendung von »ich«-Formen nur eine von vielen Möglichkeiten der Selbstreferenz in akademischen Texten darstellt. Durch die Bewusstmachung, wie Autor_innen ihre Positionierung in ihre akademischen Texte einbringen und wie sie diese sprachlich ausdrücken können, erfahren sie einen Zugang zum Ausdruck ihres kritischen Denkens in ihrer Disziplin. Damit wird unter anderem mit der Fehlannahme von einigen Studienanfänger_innen aufgeräumt, dass sie ihre begründeten Positionierungen zu fachwissenschaftlichen Diskussionen in Texten nicht einbringen dürften.

Den eigenen Schreibprozess produktiv steuern

Kompetente Schreibende können ihren eigenen Schreibprozess produktiv steuern. Sie wählen also aus einem Repertoire an Schreibstrategien diejenige aus, mit der sie die gerade anstehende Aufgabe im Schreibprozess gut bewältigen können. Hierzu benötigen sie Wissen über die verschiedenen Anforderungsbereiche des Schreibens, wozu sprachliches Wissen, aber auch solches über Textorganisation und die Konstruktion der Autor_innenrolle sowie – nicht zuletzt – Wissen über den Schreibprozess selbst gehören (vgl. Baumann und Pohl 2011; Becker-Mrotzek und Schindler 2007; Schindler und Siebert-Ott 2011).

Wissen über den Ablauf von Schreibprozessen, mögliche Schreibstrategien und die Auswirkungen des Einsatzes dieser Strategien auf das eigene Schreibhandeln kann einerseits durch Vermittlung erfolgen, andererseits sind eigene Erfahrungen notwendig. Die Vermittlung von Wissen über den Schreibprozess beinhaltet die Beschreibung von verschiedenen Phasen (vgl. Knorr 2016b) ebenso wie die der Funktionen des Schreibens für die Erkenntnisgewinnung (vgl. Kellogg 2008) sowie praktische Tipps zur Umsetzung (vgl. Bräuer, Brinkschulte und Halagan 2016). Der Aufbau metakognitiven Wissens beziehungsweise die Reflexion des eigenen Schreibhandeln unterstützt die Weiterentwicklung der eigenen Schreibkompetenz (vgl. Heine und Knorr 2017) sowie die einer fundierten Reflexionskompetenz (Bräuer, Brinkschulte und Halagan 2017).

Den Textkonventionen der jeweiligen Fachgemeinschaft angemessen kommunizieren

Wissen über Textarten², Textmuster und fachliche Konventionen wird ebenfalls benötigt. Denn ein Protokoll eines chemischen Versuchs folgt anderen Vorgaben als eine

Seminararbeit in der Erziehungswissenschaft. Und selbst ein und dieselbe Benennung eines Genres, wie beispielsweise Seminar- oder Hausarbeit, meint – wie Kruse und Chitez (2012) zeigen – in verschiedenen Fächern und an verschiedenen Standorten noch lange nicht dasselbe. Fachliche und kulturelle Einflüsse prägen die verschiedenen Textarten. Von Studierenden wird erwartet, dass sie im Laufe ihres Studiums die jeweiligen Anforderungen erkennen und sprachlich angemessen agieren können.

Studien aus verschiedenen Feldern der Sprachwissenschaft sowie aus anderen Disziplinen, wie zum Beispiel der Psychologie, Soziologie oder den Kulturwissenschaften, geben Aufschluss über den Aufbau von wissenschaftlichen Texten, deren Argumentationsstrukturen und die Art und Weise, wie sprachlich in diesen Texten gehandelt wird und wie Texte in Wissenschaftskulturen verankert sind sowie deren Weiterentwicklung mit prägen. Diskurstheoretische, sozio- und textlinguistische sowie funktional-pragmatische Ansätze liefern Erkenntnisse über das sprachliche Handeln in Texten und korpuslinguistische geben Aufschluss über die Sprachverwendung.

Benötigt wird hier jedoch noch weitere interdisziplinäre Forschung, die disziplinen-spezifische und fachübergreifende Schreibprozesse, Charakteristika von Textkonventionen und wissenschaftssprachlichem Handeln aufdecken. Auch interkulturell angelegte Forschungen sind nötig, um zu sehen, wie Schreibende ihr bereits vorhandenes literales Wissen für das Schreiben in anderen Wissenschaftssprachen, Konventionen und Kontexten einbringen können. Das Ziel schreibwissenschaftlicher Forschung ist, sowohl Schreibprozesse als auch fachliche und sprachliche Konventionen sichtbar und damit vermittelbar zu machen. Denn eine immer wieder auftretende Schwierigkeit von Studierenden ist die implizite Wissensvermittlung fachlicher und sprachlicher Konventionen. Studierende – so zeigt es die Praxis – sind häufig unsicher ob ihres Sprachgebrauchs und der Umsetzung von Textkonventionen. Sie vermissen eine explizite Vermittlung von Schreibprozessen, die sie in verschiedenen Schreibarrangements üben können. Ob das Geschriebene »wissenschaftlich genug« sei oder wie ein Text wissenschaftlich aufgebaut sein müsse und wie ein Schreibprozess für einen akademischen Text organisiert sei, sind häufig gestellte Fragen in Schreibberatungen. Hierauf werden in Schreibberatungen Antworten erarbeitet, die zu den individuellen Haltungen, dem Vorwissen sowie zu den Anforderungen und der konkreten Schreibsituation passen, sodass der_ die Schreibende sie für das Schreibprojekt umzusetzen weiß.

Tätigkeitsfelder der Schreibzentrumsarbeit

Schreibzentren und Schreibwerkstätten können als zentrale Einrichtungen oder als Teil einer Fakultät oder eines Instituts an Hochschulen verankert sein. Die Verankerung bestimmt zumeist die Art der Tätigkeit und die Zielgruppe, die angesprochen werden

soll. Als zentrale Einrichtungen sind Schreibzentren in der Regel Ansprechpartner_in für die gesamte Hochschule; sind sie einzelnen Fakultäten oder Instituten zugeordnet, sind sie meist fachspezifisch ausgerichtet. Dementsprechend gibt es fachübergreifende Angebote oder solche, die in einem Fach verankert sind. Darüber hinaus nehmen einige Schreibzentren auch die sprachliche Diversität in den Blick, sodass hier zu den fachübergreifenden und fachnahen Angeboten noch ein weiterer Arbeitsschwerpunkt hinzukommt.

Neben der fachlichen Orientierung ist die Ausstattung mit Personal ein wesentlicher Faktor für die möglichen Tätigkeitsfelder von Schreibzentren. Knorr (2016a) gibt einen Überblick über die Ausstattung von Schreibberatungsprojekten, die über den Qualitätspakt Lehre finanziert werden: Einige Schreibberatungsprojekte bestehen aus einer halben wissenschaftlichen Mitarbeiter_innenstelle. Das Bielefelder Schreiblabor verfügt über neun Stellen und die Schreibwerkstatt Duisburg-Essen über 7,5 Stellen. Von den 20 Schreibprojekten, die aufgeführt werden, arbeiten drei Viertel mit Schreib-Peer-Tutor_innen. Schreib-Peer-Tutor_innen sind Studierende, die schreibdidaktisch ausgebildet sind und auf Peer-Ebene mit Studierenden zusammenarbeiten, indem sie sie beraten und Lehrveranstaltungen übernehmen. Sie stärken damit das Peer-Learning und den Ansatz des Lernens durch Lehren. Gleichzeitig entwickeln sie durch ihre Tätigkeit ihre eigene Schreibkompetenz weiter.

In vielen Fällen war die Förderung studentischer Schreibfähigkeit ausschlaggebend für die Einrichtung eines Schreibzentrums. Die individuelle Beratung von Studierenden gehört daher zu den Standards. Allerdings ist dies nur ein Aspekt der Schreibzentrumsarbeit. Denn um studentische Schreibfähigkeit nachhaltig zu fördern, bedarf es der Unterstützung der Fachlehrenden. Gerade die Fachlehrenden sind diejenigen, die, neben den fachwissenschaftlichen Inhalten, das Schreiben als Lernfeld und als Medium zum kritischen Denken in ihre Lehre integrieren können. Schreibdidaktiker_innen unterstützen Fachlehrende dabei, das Schreiben in die Lehre zu integrieren und Konzepte schreibintensiver Lehre umzusetzen (Lahm 2016). Dabei sinkt im gelingenden Fall sogar die Arbeitsbelastung von Lehrenden und ermöglicht es Lehrenden, den eigenen Unterricht zu reflektieren. Dass hierfür jedoch Überzeugungsarbeit mit Geduld geleistet werden muss, zeigen vielfältige Berichte aus der Praxis der Schreibzentrumsarbeit. Darüber hinaus kooperieren Schreibzentrumsmitarbeitende mit anderen Einrichtungen der Hochschulen (bspw. Bibliotheken; vgl. Knorr 2019), um vorhandene Kompetenzen der Hochschulen zu verbinden, die beim wissenschaftlichen Schreiben benötigt werden. Auf diese Weise entsteht ein Kooperationsmodell, das am Beispiel des ersten Schreibzentrums in Deutschland, dem Schreiblabor Bielefeld³, illustriert werden soll. Das Schreiblabor Bielefeld wurde 1993 gegründet und ist mit seiner personellen Ausstattung eines der größten in Deutschland. Es ist an der Hochschule etabliert (inzwischen als Teil des Zentrums für Lehre und Lernen), sodass bei seiner Betrachtung

auf Erfahrungswerte zurückgegriffen werden kann, die es bei vielen noch jüngeren Einrichtungen noch nicht geben kann.

Das Schreiblabor wendet sich an Studierende, Promovierende und Postdocs, Lehrende und Tutor_innen. Die Angebotspalette für Studierende reicht von Workshops über Einzel- und Gruppenberatungen, Vermittlung und Organisation von Schreibgruppen bis hin zur Veranstaltung von Schreibevents. Für Promovierende und Postdocs stehen individuelle Beratungen im Mittelpunkt.

Solche Angebote finden sich in ähnlicher Form in vielen anderen Schreibzentren. Zu den Workshopangeboten zählen solche über Schreib- und Lesestrategien und solche, die spezifische Herausforderungen des Schreibprozesses aufgreifen, wie beispielsweise das Überwinden von Hürden und Blockaden. Je nach Ausrichtung des Schreibzentrums können Angebote für bestimmte Zielgruppen innerhalb der Studierendenschaft hinzukommen. So gibt es beispielsweise an den Schreibzentren in Göttingen, Lüneburg und Tübingen Angebote für zweit- und fremdsprachig Schreibende oder auch die Thematisierung des akademischen Schreibens und Handelns in mehrsprachigen Kontexten für Studierende in internationalen Studiengängen. Die sprachübergreifende Herangehensweise hat unseres Erachtens den besonderen Vorteil, dass zusätzlich zu fachübergreifenden und fachspezifischen Aspekten des Schreibens die Schreibenden auf sprachübergreifende Schreibstrategien zurückzugreifen lernen und das Potenzial mehrsprachigen Schreibens kennenlernen, zum Beispiel einen Text mehrsprachig zu planen, um sich auf die Inhalte zu konzentrieren und Spracharbeit sowie die Berücksichtigung von Textkonventionen anzuschließen.

Um das fachnahe Schreiben zu stärken, hat das Schreiblabor Bielefeld das Programm »Schreiben in den Fächern« entwickelt. Lehrende werden dazu angeregt, für sich zu explizieren, »wie und warum sie als fachliche Expert/innen schreiben«⁴. Ziel ist es, diese Erkenntnisse zu nutzen, um das Schreiben »als Lernmedium in der Lehre« einzubinden. Mitarbeiter_innen des Schreiblabors moderieren die Diskussion hierüber während eines monatlichen Jour fixe, bieten individuelle Beratungen und Kooperationen in Lehrveranstaltungen an.

Die Kooperationen in Lehrveranstaltungen sind schreibdidaktisch von besonderem Interesse. Schreibdidaktiker_innen entwickeln gemeinsam mit Fachlehrenden didaktische Umsetzungen schreibintensiver Lehre, sodass das Schreiben zum Lerngegenstand in der Fachlehre wird. Zudem wird ein weiterer zentraler Baustein der Schreibzentrumsarbeit integriert: das Peer-Learning. Hier werden zwei Formen unterschieden: die Ausbildung und schreibdidaktische Schulung von Studierenden zu studentischen Schreibberater_innen und die weitere Ausbildung dieser Studierenden zu »Writing Fellows«, sodass diese gezieltes Feedback auf Rohfassungen geben können.

Die schreibdidaktische Ausbildung von Studierenden ist nicht nur für das Bielefelder Schreibzentrum, sondern für viele Schreibzentren ein zentrales Anliegen. Im

»Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen« (Special Interest Group »Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung« 2016) sind didaktische Grundlagen und Lernziele der Ausbildung erarbeitet worden, an denen sich immer mehr Schreibzentren orientieren. Das Verständnis der Peer-Schreibberatung beruht auf dem Prinzip des Gesprächs auf Augenhöhe, in dem die studentischen Schreibberater_innen ihre Expertise für Texte und das Schreiben, die ratsuchenden Studierenden ihre für den Gegenstand mitbringen. Sie sind Peers, da es sich um Studierende handelt. Die Aufgabe von studentischen Schreibberater_innen ist es, ein professionelles Gespräch zu führen und die ratsuchenden Studierenden beim Finden von Lösungen zu unterstützen. Hierbei sollen sie überwiegend nicht instruierend vorgehen. Schreibberatung auf Peer-Ebene sei dabei lösungs- und ressourcenorientiert, personen- und kontextorientiert sowie ergebnisoffen (Special Interest Group »Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung« 2016, 2).

Writing Fellows sind »studentische Schreibberater*innen, die schreibintensive Seminare an der Hochschule begleiten« (Voigt 2018, 15). Die Aufgaben der Writing Fellows besteht zum einen darin, Lehrenden ein Feedback aus ihrer studentischen Sicht auf Schreibaufgaben zu geben, die die Studierenden während des Semesterverlaufs bearbeiten. Zum anderen geben die Writing Fellows ein Feedback auf erste Versionen der Studierendentexte, sodass die Autor_innen ihre Texte zielorientiert überarbeiten können, bevor diese an die Lehrperson weitergereicht werden (Dreyfürst, Liebetanz und Voigt 2018). Writing Fellows nehmen eine Mittlerfunktion zwischen Studierenden und Lehrenden ein. Sie können gemeinsam mit den Lehrenden Erwartungen und Bewertungskriterien für wissenschaftliche Texte entwickeln und beim Design der Schreibaufgaben unterstützen (Voigt 2018, 15). Zu dieser Rollenspezifikation kommen Beschreibungen, was Writing Fellows nicht sind (Dreyfürst, Liebetanz und Voigt 2018, 3–4): Als Tutor_innen sind sie zwar keine Kursteilnehmende, aber sie sind selbst noch Studierende und damit keine Fachkraft in der Disziplin. Sie bieten kein Korrektorat und sollen weder von Studierenden noch von Lehrenden als Korrektor_innen in Anspruch genommen werden.

Da die Aufgaben von Schreib-Peer-Tutor_innen – Schreibberatungen durchzuführen, akademische Schreibprozesse zu vermitteln oder ein Textfeedback zu geben – sehr komplex sowohl inhaltlich als auch sozial äußerst anspruchsvoll sind, bedarf es einer fundierten Ausbildung, die Wissen über Erkenntnisse der Schreibprozessforschung und über Beratungsansätze, Kompetenzen in Didaktisierungen und für Schreibberatungen vermittelt, anwendet und übt. Ein wesentlicher Aspekt in der Ausbildung besteht darin, Rollen zu definieren und sich über die eigene Rolle im institutionellen Handeln bewusst zu werden. Dies ist eine Aufgabe, die in der Schreibberatungsausbildung intensiv behandelt werden muss, um Klarheit

über Grenzen studentischer Tätigkeit als Schreibberater_in oder Writing Fellow zu gewinnen.

Nutzen der Schreibzentrumsarbeit für die Hochschule

Schreibzentren leisten einen Beitrag zur hochschuldidaktischen Entwicklung von Hochschulen. Über ihre schreibdidaktische Ausrichtung können sie mit allen Fächern, aber auch mit den verschiedenen Einrichtungen einer Hochschule ins Gespräch kommen, da sich ihr Blick auf eine Basiskompetenz wissenschaftlichen Arbeitens richtet. Ihre interdisziplinäre Ausrichtung ermöglicht eine Reflexion der Stellung und des Einsatzes von Schreibprozessen innerhalb von Fächern und das Herausarbeiten von fachspezifischen und fachübergreifenden Komponenten. Schreibzentrumsmitarbeiter_innen können solche Reflexionsprozesse initiieren und moderieren. Einmal sichtbar gemacht, können die Komponenten didaktisch aufbereitet und auf diese Weise lehrbar gemacht werden. Die Erfahrung von Schreibzentrumsmitarbeiter_innen in der Zusammenarbeit mit Fachlehrenden auf dieser Ebene zeigt, dass auf diese Weise alle Akteur_innen profitieren können: Im Vorfeld der Durchführung von Lehrveranstaltungen werden Fachlehrende durch die Kooperation mit Schreibzentrumsmitarbeiter_innen unterstützt, indem sie prüfen können, in welcher Form das Schreiben sinnvollerweise, also um das Lernziel der Veranstaltung zu erreichen, eingesetzt werden kann. In dieser Form leisten Schreibzentren einen hochschuldidaktischen Beitrag, um das Schreiben als Lerngegenstand in die Fachlehre zu integrieren. Notwendig sind hierfür vertrauensbildende Maßnahmen vonseiten der Schreibzentrumsmitarbeiter_innen gegenüber den Fachlehrenden: Schreibzentrumsmitarbeiter_innen bringen ihre Expertise hinsichtlich der Gestaltung von Schreibaufgaben ein, Fachlehrende entscheiden, inwieweit diese für die Erarbeitung von Fachinhalten geeignet sind. Auch wenn es aus schreibdidaktischer Perspektive sinnvoll wäre, Schreibkompetenzförderung in jedem Fach zu etablieren, ist schon aus personellen Gründen ein solcher Ansatz nicht durchführbar. Schreibzentrumsmitarbeiter_innen suchen daher an ihren Hochschulen Fachlehrende als Verbündete, die offen für schreibdidaktische Ideen und Konzepte sind. Dies sind in der Regel Fachlehrende, die ihre Lehre verändern möchten, weil sie mit den studentischen Texten unzufrieden sind. Diese kommen von sich aus auf das Schreibzentrum zu oder es ergeben sich Gesprächssituationen, aus denen Kooperationen entstehen. Die persönlichen Kontakte sind – so zeigt es der Erfahrungsaustausch unter Schreibzentrumsmitarbeiter_innen – zurzeit der am häufigsten gebrauchte Schlüssel zur Kooperation mit Fachlehrenden, da es an institutionellen Strukturen zur Förderung von Schreibkompetenz im Studium mangelt.

In der Arbeit mit Fachlehrenden können beispielsweise Schreibaufgaben besprochen und Anforderungen präzisiert und konkretisiert werden. Diese können dann

wiederum den Studierenden vermittelt werden. Auf diese Weise entsteht Transparenz, die es Studierenden besser ermöglicht, die Schreibaufgaben zu bewältigen. Es wird aktiv gegen das sogenannte *hidden curriculum* gewirkt. Ein *hidden curriculum* meint die impliziten, also nicht formulierten Anforderungen, die Dozierende an die von Studierenden abzuliefernden Leistungen stellen. Die vorab erarbeitete Klarheit der Anforderungen erleichtert dem Lehrenden die Korrektur und Bewertung der schriftlichen Leistungen. Die Darlegung von Anforderungskriterien führt in der Regel zu einem besseren Verständnis der Studierenden für die gegebenen Noten.

Zudem unterstützen Schreibzentren Studierende durch ihre Angebote dabei, ihre Schreibkompetenz individuell zu entwickeln, indem sie selbst Lehrveranstaltungen zu verschiedenen Themen des akademischen Schreibens, Schreibwerkstätten, moderierte Schreibgruppen bis hin zu individuellen Schreibberatungen anbieten. Die meisten Schreibzentren setzen in der Arbeit mit den Studierenden ihre Schwerpunkte und eröffnen durch ein vielseitiges Programm, das die steigenden Ansprüche an das akademische Schreiben im Studienverlauf berücksichtigt, Studierenden die Möglichkeit, die Schlüsselkompetenz Schreiben auszubauen. Dies trägt maßgeblich zum Studienerfolg bei. Einige Schreibzentren, zum Beispiel Göttingen, bieten darüber hinaus eine gezielte Förderung beruflicher Schreibkompetenzen an. Vielfach sind die Angebote der Schreibzentren in den Schlüsselkompetenzen verankert.

Ausblick

Schreibzentrumsarbeit kann einen förderlichen Einfluss auf die hochschulische Bildungsqualität nehmen. Allerdings bedarf es hierfür struktureller und institutioneller Rahmenbedingungen, die erst an wenigen Hochschulen umgesetzt wurden. Wir, die Autorinnen dieses Beitrags, arbeiten an Hochschulen, an denen die Schreibzentrumsarbeit nachhaltig in die Struktur der Hochschule eingebunden wird. Dies zeigt sich daran, dass an der Leuphana Universität Lüneburg das Schreibzentrum/Writing Center vom Präsidium mit zwei unbefristeten Stellen sowie weiteren finanziellen und personellen Mitteln ausgestattet wurde. An der Georg-August-Universität Göttingen wurden vier Stellen entfristet sowie weitere personelle Maßnahmen und Sachmittel genehmigt, um das Internationale Schreibzentrum langfristig zu sichern. Für die allermeisten Schreibzentren und Schreibprojekte an deutschen Hochschulen gilt dies nicht. Sie sind über den Qualitätspakt Lehre finanziert, der 2020 endet. Die Diskussionen um die Weiterführung der Einrichtungen werden hochschulintern geführt. Allerdings ist die Aufgabe der akademischen Schreibausbildung von Studierenden nicht allein von den Hochschulen zu regeln; vielmehr handelt es sich um ein bildungspolitisches Anliegen, da der Bildungsauftrag von Hochschulen in einer Ausbildung von Studierenden zu Persön-

lichkeiten liegt, die der Kraft sachlicher Argumente vertrauen und diese einzusetzen wissen (HRK 2018).

Der Aufgabe der nachhaltigen Etablierung von Schreibzentrumsarbeit an Hochschulen sowie der Etablierung von Begleitforschung der Schreibzentrumsarbeit widmet sich die Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung e. V., die international mit weiteren Gesellschaften zum akademischen Schreiben vernetzt ist. Die Schreibzentrumsarbeit steht im deutschsprachigen Hochschulkontext am Beginn ihrer Entwicklung, kann jedoch auf vielfältigen Erfahrungen und Forschungsergebnissen aus dem angloamerikanischen Raum aufbauen und verfügt über etablierte Konzepte, die durch Forschung zunehmend gesichert werden (vgl. bspw. Girgensohn 2017). Seit ihrem Start vor nunmehr 25 Jahren hat sie zentrale Schritte für die nachhaltige Etablierung von Schreibdidaktik sowie deren Erforschung an deutschsprachigen Hochschulen erreicht. Viele Fragen sind nach wie vor offen beziehungsweise werden bisher auf der Basis von Erfahrungswissen bearbeitet.

Die Förderung von Schreibkompetenzen ist unseres Erachtens eine gesamtuniversitäre Aufgabe, für die es weiterer Forschung und vor allem der Konzeptentwicklung bedarf, mit der auf die zunehmende sprachliche Heterogenität und bildungsbiografische Diversität der Studierenden reagiert werden kann. Rückmeldungen von Studierenden, Lehrenden, Studiendekanen und aus Präsidien von Hochschulen zeigen, dass die Arbeit von Schreibdidaktiker_innen zunehmend wertgeschätzt wird und als notwendiger Bestandteil für eine fundierte Ausbildung von Studierenden wahrgenommen wird. Allerdings fehlt es bislang an der nachhaltigen institutionellen Verankerung von Schreibzentren sowie schreibdidaktischer Tätigkeit an Hochschulen. Bislang fehlt es der Schreibdidaktik an empirisch fundierter Theoriebildung, die für die Etablierung des interdisziplinären Forschungsgegenstands *Schreiben* notwendig ist. Diese voranzubringen ist eine Aufgabe, der sich die schreibdidaktische Community gerne stellt beziehungsweise stellen möchte.

Anmerkungen

- 1 Die US-amerikanische Schreibausbildung, die bereits in den 1970er Jahren an Colleges und Universitäten weit verbreitet war, verfügt über eine breite Forschung zu schreibdidaktischen Handlungsfeldern. Emig (1971) kommt damals zu dem Schluss, dass ein überzeugender Text wenig über die Handlungen aussagt, die ein_e Schreiber_in durch- beziehungsweise ausgeführt hat, um diesen Text zu verfassen.
- 2 Zur theoretischen Fundierung und Differenzierung von Textart, Textsorte und Genre siehe Adamzik (2004).
- 3 <http://uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/> (zugegriffen am 19.08.2018).
- 4 http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/SLK/schreiblabor/lehrende/schreiben_in_den_faechern.html (zugegriffen am 19.08.2018).

Literatur

- Adamzik, Kirsten. 2004. *Textlinguistik: Eine einführende Darstellung. Germanistische Arbeitshefte, Bd. 40*. Tübingen: Niemeyer.
- Alagöz-Bakan, Özlem, Dagmar Knorr und Kerstin Krüsemann, Hrsg. 2016. *Akademisches Schreiben (Halbband 2). Sprache zum Schreiben – zum Denken – zum Beraten. Universitätskolleg-Schriften, Bd. 14*. Hamburg: Universität Hamburg.
- Andresen, Melanie und Dagmar Knorr. 2017. »KoLaS. Ein Lernendenkorpus in der Schreibberatungsausbildung einsetzen«. *Zeitschrift Schreiben* 05.07.2017: 10–17. Zugriffen am 08.09.2019. https://zeitschrift-schreiben.eu/globalassets/zeitschrift-schreiben.eu/2017/andresen_knorr_lernendenkorpus-kolas2.pdf.
- Ballweg, Sandra, Hrsg. 2016. *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Emperie und Praxis. Wissen – Kompetenz – Text, Bd. 11*. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.
- Barczaitis, Irina, Melanie Brinkschulte und Ella Grieshammer. 2017. »MultiConText: Ein Konzept zur Förderung akademischer Schreibkompetenz für mehrsprachige Wissenschaftskontexte«. In *Internationalisierung der Curricula an Hochschulen. Konzepte, Initiativen, Maßnahmen*, hrsg. v. Hiltraud Casper-Hehne und Tanja Reiffenrath. Bielefeld: wbv.
- Baurmann, Jürgen und Thorsten Pohl. 2011. »Schreiben – Texte verfassen«. In *Bildungsstandards für die Grundschule*, hrsg. v. Albert Bremerich-Vos, Dietlinde Granzer, Ulrike Behrens und Olaf Köller, 75–103. Berlin: Cornelsen.
- Becker-Mrotzek, Michael, Joachim Grabowski und Thorsten Steinhoff, Hrsg. 2016. *Forschungshandbuch empirische Schreibdidaktik*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, Michael und Kirsten Schindler. 2007. »Schreibkompetenzen modellieren«. In *Texte schreiben*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler, 7–26. Duisburg: Gilles & Francke.
- Böhner, Marina, Nils Cordes, Denis Hedermann, Tina Hildebrand, Svenja Kaduk, Swantje Lahm, Elke Langelahn et al. 2016. »richtig einsteigen: mit literalen Kompetenzen an der Universität Bielefeld«. In *Akademisches Schreiben (Halbband 1). Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*, hrsg. v. Dagmar Knorr, 39–45. Hamburg: Universität Hamburg.
- Bräuer, Christoph, Melanie Brinkschulte und Robert Halagan. 2016. »Akademisches Schreiben lernen Lehren lernen«. In *Akademisches Schreiben. Lehren und Lernen. Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie, Bd. 88*, hrsg. v. Christoph Bräuer und Melanie Brinkschulte, 89–119. Duisburg: Universitätsverlag Rhein Ruhr.
- Bräuer, Christoph, Melanie Brinkschulte und Robert Halagan. 2017. »Strategien im akademischen Schreiben. Zum Potential von Schreibstrategien im Rahmen einer Unterrichtsreihe zu »Wissenschaftspropädeutik im Seminarfach« an Gymnasien«. In *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*, hrsg. v. Dagmar Knorr, Katrin Lehnen und Kirsten Schindler, 49–72. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Bräuer, Gerd. 2016. *Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Brinkschulte, Melanie. 2012. »Akademisch Schreiben in der Fremd- und Zweitsprache Deutsch«. In *Schreiben(d) lernen im Team. Ein Seminarkonzept für innovative Hochschullehre*, hrsg. v. Kristin Draheim, Franziska Liebetanz und Stefanie Vogler-Lipp, 59–81. Wiesbaden: Springer VS.
- Brinkschulte, Melanie. 2015. *(Multi-)mediale Wissensübermittlung in universitären Vorlesungen. Eine diskursanalytische Untersuchung am Beispiel der Wirtschaftswissenschaft. Wissenschaftskommunikation, Bd. 11*. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, Synchron Publishers.
- Brinkschulte, Melanie. 2016. »Mehrsprachigkeit als Ressource für akademisches Schreiben«. In *Schreibberatung und Schreibförderung. Impulse aus Theorie, Emperie und Praxis*, hrsg. v. Sandra Ballweg, 97–114. Frankfurt a.M. u.a.: Peter Lang.

- Brinkschulte, Melanie und David Kreitz, Hrsg. 2017. *Qualitative Methoden in der Schreibforschung. Bd. 1: Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft*. Bielefeld: wbv.
- Deutsche Forschungsgemeinschaft. 2013. *Sicherung guter wissenschaftlicher Praxis/Safeguarding Good Scientific Practice. Denkschrift/Memorandum*. Erg. Aufl. Weinheim: Wiley-VCH.
- Dreyfürst, Stephanie, Franziska Liebetanz und Anja Voigt. 2018. *Das Writing Fellow-Programm. Ein Praxishandbuch zum Schreiben in der Lehre. Bd. 3: Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Ehlich, Konrad. 1999. »Alltägliche Wissenschaftssprache«. *Info DaF* 26 (1): 3–24.
- Ehlich, Konrad. 2003. »Universitäre Textarten, universitäre Struktur«. In *Wissenschaftlich Schreiben. Lehren und Lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich und Angelika Steets, 13–28. Berlin & New York: de Gruyter.
- Emig, Janet. 1971. *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana: National Council of Teachers of English.
- Flower, Linda S. und John R. Hayes. 1980. »The Dynamics of Composing. Making Plans and Juggling Constraints«. In *Cognitive Processes in Writing*, hrsg. v. Lee W. Gregg und Erwin R. Steinberg, 31–50. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung. 2018. »Positionspapier Schreibkompetenz im Studium. Verabschiedet am 29. September 2018 in Nürnberg«. Zugegriffen am 08.09.2019. https://gefsus.de/images/Downloads/gefsus_2018_positionspapier.pdf.
- Girgensohn, Kartin. 2017. *Von der Innovation zur Institution. Institutionalisierungsarbeit an Hochschulen am Beispiel der Leitung von Schreibzentren*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Graefen, Gabriele. 1997. *Der wissenschaftliche Artikel. Textart und Textorganisation. Arbeiten zur Sprachanalyse, Bd. 27*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Hayes, John R. 2012. »Modeling and Remodeling Writing«. *Written Communication* 29 (3): 369–88. <https://doi.org/10.1177/0741088312451260>.
- Hayes, John R. und Linda S. Flower. 1980. »Identifying the Organization of Writing Processes«. In *Cognitive Processes in Writing*, hrsg. v. Lee W. Gregg und Erwin R. Steinberg, 3–30. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Heine, Carmen und Dagmar Knorr. 2017. »Selbstreflexion akademischen Schreibhandelns anstoßen. Nicht-direktive Gesprächsführung als Haltung des Betreuenden«. In *Schreiben im Übergang von Bildungsinstitutionen*, hrsg. v. Dagmar Knorr, Katrin Lehnen und Kirsten Schindler, 109–131. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Jakobs, Eva-Maria. 1997. »Textproduktion als domänen- und kulturspezifisches Handeln. Diskutiert am Beispiel wissenschaftlichen Schreibens«. In *Domänen- und kulturspezifisches Schreiben*, hrsg. v. Kirsten Adamzik, Eva-Maria Jakobs und Gerd Antos, 9–30. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Jakobs, Eva-Maria. 1999. »Normen der Textgestaltung«. In *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, hrsg. v. Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann, 171–190. Neuwied & Kriftel: Luchterhand.
- Jakobs, Eva-Maria und Daniel Perrin, Hrsg. 2014. *Handbook of Writing and Text Production*. Berlin u. a.: de Gruyter.
- Kellogg, Ronald T. 2008. »Training writing skills. A cognitive developmental perspective«. *Journal of writing research* 1 (1): 1–26.
- Knorr, Dagmar. 2016a. »Einführung. Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte«. In *Akademisches Schreiben (Halbband 1). Vom Qualitätspakt Lehre I geförderte Schreibprojekte*, hrsg. v. Dagmar Knorr, 11–24. Hamburg: Universität Hamburg.
- Knorr, Dagmar. 2016b. »Modell »Phasen und Handlungen akademischer Textproduktion«. Eine Visualisierung zur Beschreibung von Textproduktionsprojekten«. In *Schreibberatung und*

- Schreibtraining. Impulse aus Theorie, Empirie und Praxis*, hrsg. v. Sandra Ballweg, 251–73. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Knorr, Dagmar. 2019. »Schreibdidaktik und Hochschuleinrichtungen gemeinsam auf dem Weg zu einer akademischen Schreibkultur. Kooperationsmöglichkeiten von Hochschuleinrichtungen zur Förderung studentischen Schreibens«. In *Praxishandbuch: Wissenschaftliches Schreiben in der Hochschulbibliothek*, hrsg. v. Wilfried Sühl-Strohmeier und Ladina Tschander, 46–56. Berlin: de Gruyter.
- Knorr, Dagmar, Carmen Heine und Jan Engberg, Hrsg. 2014. *Methods in writing process research. Textproduktion und Medium, Bd. 13*. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Knorr, Dagmar, Melanie Andresen, Özlem Alagöz-Bakan und Anna Tilmans. 2015. »Mehrsprachigkeit. Ressource für SchreibberaterInnen und Ratsuchende«. In *Impulse für die Migrationsgesellschaft. Bildung, Politik und Religion*, hrsg. v. İnci Dirim, Ingrid Gogolin, Dagmar Knorr, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel, Hans H. Reich und Wolfram Weiße, 318–38. Münster u. a.: Waxmann.
- Kretzenbacher, Heinz Leonhard. 1995. »Wie durchsichtig ist die Sprache der Wissenschaften?«. In *Linguistik der Wissenschaftssprache*, hrsg. v. Heinz Leonhard Kretzenbacher und Harald Weinrich, 15–39. Berlin & New York: de Gruyter.
- Krings, Hans P. 1992. »Schwarze Spuren auf weißem Grund. Fragen, Methoden und Ergebnisse der Schreibprozessforschung im Überblick«. In *Textproduktion. Neue Wege der Forschung*, hrsg. v. Hans P. Krings und Gerd Antos, 45–110. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kruse, Otto. 2007. »Schreibkompetenz und Studierfähigkeit: Mit welchen Schreibkompetenzen sollten die Schulen ihre Absolvent/innen ins Studium entlassen?«. In *Texte schreiben*, hrsg. v. Michael Becker-Mrotzek und Kirsten Schindler, 117–143. Duisburg: Gilles & Francke.
- Kruse, Otto. 2012. »Wissenschaftliches Schreiben mehrsprachig unterrichten. Was ist möglich, was ist nötig?«. *ÖDaF-Mitteilungen* 28 (2): 9–25.
- Kruse, Otto. 2017. *Kritisches Denken und Argumentieren. Studieren, aber richtig, Bd. 4767*. Konstanz: Huter & Roth KG, UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Kruse, Otto und Eva-Maria Jakobs. 1999. »Schreiben lehren an der Hochschule. Ein Überblick«. In *Schlüsselkompetenz Schreiben. Konzepte, Methoden, Projekte für Schreibberatung und Schreibdidaktik an der Hochschule*, hrsg. v. Otto Kruse, Eva-Maria Jakobs und Gabriela Ruhmann, 19–34. Neuwied, Krifke & Berlin: Luchterhand.
- Kruse, Otto und Gabriela Ruhmann. 2006. »Prozessorientierte Schreibdidaktik. Eine Einführung«. In *Prozessorientierte Schreibdidaktik. Schreibtraining für Schule, Studium und Beruf*, hrsg. v. Otto Kruse, Eva Berger und Marianne Ulmi, 13–35. Bern, Stuttgart & Wien: Haupt.
- Kruse, Otto und Madaline Chitez. 2012. »Kontrastives Genre-Mapping. Didaktische Genres an Pädagogischen Hochschulen des französisch-, deutsch- und italienischsprachigen Teils der Schweiz«. In *Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit*, hrsg. v. Dagmar Knorr und Annette Verhein-Jarren, 9–34. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Kultusministerkonferenz. 2017. »Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse (Im Zusammenwirken von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz und in Abstimmung mit Bundesministerium für Bildung und Forschung erarbeitet und von der Kultusministerkonferenz am 16.02.2017 beschlossen)«. Zugegriffen am 08.09.2019. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_02_16-Qualifikationsrahmen.pdf.
- Lahm, Swantje. 2016. *Schreiben in der Lehre*. Opladen & Toronto: Budrich.
- Lange, Ulrike. 2015. »Mehrsprachige Wege zu einsprachigen Texten. Eine Unterrichtsreihe mit Schreibstationen«. *ide. Informationen zur Deutschdidaktik* 39 (4): 133–41.
- Pohl, Thorsten und Torsten Steinhoff. 2010. »Textformen als Lernformen«. In *Textformen als Lernformen*, hrsg. v. Thorsten Pohl und Torsten Steinhoff, 5–26. Köln: Gilles & Francke.

- Portmann-Tselikas, Paul R. 1991. *Schreiben und Lernen. Grundlagen der fremdsprachlichen Schreibdidaktik. Germanistische Linguistik, Bd. 122*. Tübingen: Niemeyer.
- Schindler, Kirsten und Gesa Siebert-Ott. 2011. »Entwicklung der Textkompetenz von Studierenden (in der Zweitsprache Deutsch) – Propädeutik, akademisches und berufsbezogenes Schreiben«. In *Sprachliche Förderung und Weiterbildung – transdisziplinär*, hrsg. v. Andreas Krafft und Carmen Spiegel, 91–110. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Senat der Hochschulrektorenkonferenz (HRK). 2018. »Die Hochschulen als zentrale Akteure in Wissenschaft und Gesellschaft. Eckpunkte zur Rolle und zu den Herausforderungen des Hochschulsystems«. Zugriffen am 08.09.2019. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/HRK_-_Eckpunkte_HS-System_2018.pdf.
- Special Interest Group »Qualitätsstandards und Inhalte der Peer-Schreibtutor*innen-Ausbildung«. 2016. »Rahmenkonzept für Ausbildungen von Peer-Schreibtutor*innen«, hrsg. v. der Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung. Zugriffen am 08.09.2019. https://gefsus.de/images/Downloads/RahmenkonzeptPeerSchreibtutor_innenausbildg.pdf.
- Steets, Angelika. 2003. »Die Mitschrift als universitäre Textart. Schwieriger als gedacht, wichtiger als vermutet«. In *Wissenschaftlich schreiben. Lehren und lernen*, hrsg. v. Konrad Ehlich und Angelika Steets, 51–64. Berlin: de Gruyter.
- Steinhoff, Torsten. 2007a. *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten. Germanistische Linguistik, Bd. 280*. Tübingen: Niemeyer.
- Steinhoff, Torsten. 2007b. »Zum ich-Gebrauch in Wissenschaftstexten«. *ZGL* 35 (2): 1–26. <https://doi.org/10.1515/ZGL.2007.002>.
- Stezano Cotelo, Kristin. 2011. »Aufgabenbewältigung. Der Weg zum wissenschaftlichen Schreiben am Beispiel von Seminararbeiten fremdsprachlicher Studierender«. In *Fremdsprachliche Textkompetenz entwickeln*, hrsg. v. Dagmar Knorr und Antonella Nardi, 91–110. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang.
- Voigt, Anja, Hrsg. 2018. *Lehren und Lernen mit Writing Fellows. Beiträge zur Forschung, Evaluation und Adaption. Theorie und Praxis der Schreibwissenschaft, Bd. 4*. Münster: Waxmann.

Die Autorinnen

Dagmar Knorr, Dr., Leiterin des Schreibzentrums/Writing Center der Leuphana Universität Lüneburg. Arbeitsschwerpunkte: Akademische Schreibdidaktik und Schreibforschung, Schreiben unter Bedingungen von Mehrsprachigkeit und vor dem Hintergrund heterogener Bildungsbiografien, Schreibkompetenzentwicklung im Studium, Evaluation von Schreibzentrumsarbeit.

Kontakt: dagmar.knorr@leuphana.de

Melanie Brinkschulte, Dr., Leiterin des Schlüsselkompetenzbereichs »Interkulturelle Interaktionen«: Internationales Schreibzentrum, Deutsch als Fremdsprache, Interkulturelles Kompetenzzentrum. Arbeitsschwerpunkte: Sprachlehr- und -lernforschung, Akademische Schreibdidaktik und Schreibforschung, Didaktik für akademisches Schreiben in mehrsprachigen Kontexten, Ausbildung von Schreibberater_innen, Qualitätssicherung in der Schreibzentrumsarbeit, kollaborative Lehr- und Lernformen zur Förderung von Reflexionskompetenzen.

Kontakt: melanie.brinkschulte@phil.uni-goettingen.de

Auf abgründigen Pfaden in die Sozialwissenschaft?

Studentische Skepsis und didaktische Er widerungen in der Lehre qualitativer Forschungsmethoden

Jirko Piberger

Journal für Psychologie, 27(1), 72–97

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-72>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

In der Lehre zur Einführung in qualitative Forschungsmethoden, meist zu Beginn eines wissenschaftlichen Studiums, sehen sich Dozierende zuweilen mit einer studentischen Skepsis gegenüber den pluralistischen Wahrheitsansprüchen sozialer Wirklichkeiten und ebenso gegenüber abstrahierten Analyseergebnissen einer qualitativ forschenden Sozialwissenschaft konfrontiert. Anhand einer ausführlichen Reflexion über Gültigkeit und Legitimation von Wahrheitsansprüchen sozialwissenschaftlicher Methoden versucht dieser Beitrag, derlei artikulierte Vorbehalte systematisch zu fassen und auf der Grundlage eigener Lehrerfahrungen didaktische Er widerungsmöglichkeiten vorzustellen, um Studierenden eine konstruktivistisch-sozialwissenschaftliche Haltung nahezubringen.

Schlüsselwörter: qualitative Methoden, qualitative Sozialforschung, sozialwissenschaftliche Methodologie, Geltungsansprüche, Grundlagenreflexion, Skepsis, Lehrmaterialien, Didaktik

Summary

On inscrutable paths into the social science? Student skepticism and didactic reactions in the teaching of qualitative research methods

Lecturers frequently have to deal with skepticism from undergraduates whilst teaching qualitative research methods. This skepticism either refers to the pluralistic claims of truth within the variety of social realities or to the analytic results of qualitative inquiries. Based on personal teaching experiences, this article tries to systematically summarize reservations that have been articulated by students and wants to further present didactic possibilities of rejoinders. The basis of these thoughts is an extensive reflection of the foundational principles of social sciences.

Keywords: qualitative methods, qualitative research, teaching methods, social science methodology, validity, foundational principles, skepticism, teaching materials, didactics

Einleitung

Erstsemesterstudierende sehen sich einer Vielzahl neuer Anforderungen gegenübergestellt, die nicht nur organisatorischer Natur sind. Dieser Beitrag wirft einen Blick auf die Herausforderungen, die mit der Einführung in die Lebenswelt (Sozial-)Wissenschaft einhergehen, genauer, mit der Einführung in die qualitative Forschung und deren Methoden. Im Zuge einer Reflexion rezenter epistemologischer Debatten wird auf der Grundlage eigener Lehrerfahrungen aus einer Dozierendenperspektive zum einen beschrieben, wie sich studentische Vorbehalte gegenüber einem qualitativ forschenden Denkstil in entsprechenden Lehrveranstaltungen regelmäßig im Modus der Skepsis artikulieren. Diese werden hier – im Interesse der Argumentation – einer artifiziellen Differenzierung unterzogen. Zum anderen werden exemplarisch didaktische Vorschläge unterbreitet,¹ die sich für einen kreativen, lebensweltorientierten Umgang mit den studentischen Zweifeln aussprechen. Meine These lautet, dass es Lehre zu qualitativen Forschungsmethoden, die sich – curricular bedingt – in der Regel zuerst rein theoretisch prozessiert, dergestalt nicht gelingen kann, ihren Gegenstand lebendig werden zu lassen. Infolgedessen scheitert sie daran, Studierende zur Einnahme eines aufgeschlossenen und neugierig interessierten Verhältnisses zu diesem Gegenstand beziehungsweise zum Einlassen auf eine sozialwissenschaftlich affine Haltung zu motivieren. Die nachfolgenden Beispiele sind in der eigenen Lehrtätigkeit erprobt worden. Gemeinsam haben sie, dass sie gerade nicht unbedingt dem sozialwissenschaftlichen, mitunter nicht einmal dem wissenschaftlichen Bereich entstammen. Ihrem originären Kontext entnommen, werden sie entsituiert und somit auf die jeweilige Lehr-Lern-Situation didaktisch zugeschnitten zum Einsatz gebracht. Das Ziel des vorliegenden Artikels begründet sich demnach darin, Einblicke in getätigte Erfahrungen zu geben, von einem, der auszog, das (qualitative) Forschen – und eben nicht das Fürchten – zu lehren und sich dabei nicht mit disziplinspezifischen Kursmaterialien wie Lehrbuchbeiträgen oder exemplarischen Studien zufriedengab.

Beginnen werde ich mit einem Problemaufriss. Anschließend folgt eine separate Betrachtung studentischen Unbehagens und wie diesem begegnet werden kann. Abschließend soll außerdem die Frage thematisch werden, inwieweit (qualitative) Sozialforschung eine politische Praktik sei, inwieweit also mit dem Verstehen der sozialen Welt ein Imperativ zutage trete, gegen potenziell identifizierte Missstände zu intervenieren oder gar, inwieweit einem solchen Imperativ forschungsprozessual womöglich ohnehin bereits nachgegangen werde; kurz: Welche Rolle spielt Kritik in der qualitativen Sozialforschung? Solcherlei Fragen sind kein bloßes Glasperlenspiel und ebenso wenig Ausdruck einer politischen Agenda meinerseits. Stattdessen soll das didaktische Potenzial solcher Überlegungen zum Ausdruck gebracht werden. Neben dem primären Fokus auf vordergründig theoretisch ausgerichtete Bachelor-Einführungsveranstaltungen

gen – denn höheren Semestern scheint jedwede Skepsis zunehmend institutionell abtrainiert – argumentiert dieser Beitrag aus einer dezidiert erziehungswissenschaftlichen Perspektive. Darin begründet sich der Versuch, der in Lehr-Lern-Fragen vorherrschenden Dominanz der Lernpsychologie und einer daraus resultierenden diskursiven Verlagerung vom Lehren hin zum Lernen offensiv entgegenzutreten.

Lebenswelt Sozialwissenschaft – ein Problemaufriss

Wissenschaft – so Max Webers prominentes Diktum – sei die »Entzauberung der Welt« (2018 [1919], 59), trage einer sich sukzessive entfaltenden Intellektualisierung Rechnung und ermögliche eine reglementierte, allen voran rationale Orientierung innerhalb der Welt (vgl. 2018 [1919], 58). In den Disziplinen der Geistes- und Sozialwissenschaften konzentriert sich eine solche *Entzauberung* auf soziale Zusammenhänge und die Sinnhaftigkeit menschlichen Handelns, um damit verbundene empirische Phänomene zu verstehen und nach Möglichkeit begrifflich hinreichend zu erfassen. Das entsprechende Feld, welches für derartige epistemologische Verstehens- und Erklärungsversuche sowohl unterschiedliche Datenerhebungs- als auch Auswertungsinstrumentarien bereithält, ist die empirische Sozialforschung. Unter methodisch kontrolliertem Vorgehen artikuliert sich ihr Anspruch in einer systematischen Analyse gegenstandsbezogener Fragestellungen, um empirisch fundierte Aussagen treffen zu können, die über den konkreten (Einzel-)Fall hinausreichen (vgl. Flick 2009, 15). Der Forschungsgegenstand der Sozialforschung – das Soziale, als eine Assemblage von Individuen, die als denkende, sinnstiftende und handelnde Akteur_innen agieren – erweist sich indes als ungemein komplex, wie allein dieser Versuch einer Minimaldefinition zutage fördert. Das standardisierte, rein deduktive Vorgehen mitsamt seines falsifikatorischen Wahrheitsbegriffs (vgl. Hörisch 2005, 19) muss daher schlechterdings des Öfteren an die Grenzen des Messbaren, Quantifizier- und Repräsentierbaren stoßen, zeichnet sich doch das Soziale gerade durch dessen *Unebenheit* (vgl. Laclau 2002, 73) sowie dessen *Unübersichtlichkeit* (vgl. Habermas 1985) aus, sodass es zuweilen eines ausdifferenzierteren Denkstils bedarf, um einen solch vielschichtigen Gegenstand zu erfassen. Insbesondere zwei Thesen aus den 1980er Jahren unterstreichen das sysiphale Unterfangen, den je besonderen Phänomenen sozialer Wirklichkeit mithilfe eines bloßen Überstülpens allgemeingültiger Regeln und Gesetze habhaft zu werden. Einerseits die Individualisierungsthese (vgl. Beck 2016 [1986]), die eine Diversifizierung von Lebenslagen, -stilen, -weisen und -(ver)läufen konstatiert. Andererseits die Anerkennung des postmodernen Paradigmas beziehungsweise der *Flüchtigkeit* moderner Parameter, in der jedwede Form sozialer Zusammenhänge, Beziehungen und Bindungen allenfalls vorübergehend sei (vgl. Bauman 2016 [2000]) – ebenso wie Werte und Wissen auf Basis bislang allge-

meingültig legitimierter Erzählungen, aufgrund eines »Veralten[s] des metanarrativen Dispositivs der Legitimation« (Lyotard 2015, 24; frz. Orig. 1979). Dies hat jedoch keineswegs die »Auflösung des Legitimationsproblems von wissenschaftlichem Wissen überhaupt zur Folge, sondern führt zu einer Konkurrenz zwischen zwei denkbaren Alternativen: der Legitimation von wissenschaftlichem Wissen durch Performativität (Geltung durch Wirksamkeit) oder durch Paralogie (Geltung durch innovativen Regelbruch)« (Kubac 2009, 21). Angewandt auf die *qualitative* Sozialforschung eröffnet das sogenannte »Sinnproblem der Wissenschaft« (Weber 2018 [1919], 56) unter eben diesen Prämissen eine zusätzlich unbehagliche Dimension. Zum einen wäre da die von Weber konstatierte prinzipielle Gefahr, das eigens produzierte und sorgfältig ausgearbeitete Wissen könne alsbald überholt sein – wobei dies zugleich zum Postulat einer autonomen, voraussetzungslosen Wissenschaft zu zählen sei. Zum anderen offenbart die beschriebene Pluralisierung der Lebenswelten und deren potenziell differenzierter Wirklichkeitskonstruktionen (vgl. Berger und Luckmann 2007 [1966]) eine epistemologische Letztbegründungsproblematik (vgl. Albert 1991 [1968]). Daraus resultieren nicht nur Bedenken hinsichtlich einer Limitation der Reichweite theoretischer Aussagen (vgl. Merton 1995; engl. Orig. 1949), wie sie insbesondere qualitativ forschend generiert werden. Weitaus gravierender scheint der in Anbetracht dessen sich nicht unberechtigterweise artikulierende Skeptizismus, mit dem Lehrende – führen sie in die qualitative Sozialforschung ein – früher oder später konfrontiert werden und der sich in Weber'scher Manier wie folgt formulieren ließe: »Warum betreibt man etwas, das in der Wirklichkeit nie zu Ende kommt und kommen kann?« (2018 [1919], 57); und ich möchte ergänzen: Warum betreibt man etwas, das mithilfe immens aufwendiger Verfahren ein Wissen produziert, welches entweder gar nicht neu ist oder dessen Generalisierungs- beziehungsweise Wirkungsgrad allenfalls zweifelhaft anmutet. Diese Vorbehalte lassen sich zu Fragen der Güte – oder besser: der *Qualität* – qualitativer Forschung verdichten, zeugen jedoch zugleich von einer Diskrepanz zwischen Alltagswissen (Doxa) und Wissenschaftswissen und lassen sich ferner auf noch unzureichende Kenntnisse hinsichtlich eines forschend-analytischen Vorgehens zurückführen.

Obliegt einem nun der Auftrag, Studierende mit der qualitativen Forschung bekannt zu machen – denn allzu oft lag ihnen diese Art des Wissenserwerbs wie gleichermaßen der damit einhergehende spezifische Blick auf die Welt fern –, lassen sich meines Erachtens zwei Möglichkeiten differenzieren. Es ließe sich darauf beschränken, Studierende mit der Methodenvielfalt vertraut zu machen, ihre jeweiligen Ansprüche und Verfahrensweisen darzulegen und vielleicht sogar, auf ihre potenziellen Relationierungen hinzuweisen: Was hängt miteinander zusammen; was baut aufeinander auf; was ist an der gleichen Wissensform interessiert etc.? Dergestalt trüge man einem (Aus-)Bildungsauftrag Rechnung, der Bildungsinstitutionen seit der Bologna-Reform innewohnt, nämlich einem umfassenden Kompetenzerwerb. Im Idealfall wären Studierende am Ende des

Semesters somit in der Lage, den in der jeweiligen Prüfungsordnung checklistenartig aufgezählten Lernzielen Genüge zu leisten. Die Universitäten oder Hochschulen kleiden sich mit derlei Prüfungsordnungen – wie sie flächendeckend zu finden sind – in den Mantel einer meritokratischen Gesellschaftsidee, die gar nicht erst den Anspruch hegt, progressiv denkend vorzuschauen, sondern sich hingegen mit einem Bestand bloßer Kompetenzen zufriedengibt. Dass dieser Mantel allenfalls ein Flickwerk ist und das Wissen – einst erworben, um es in bisweilen gar standardisierten Prüfungen wiederzugeben – unmittelbar durch die löchrigen Taschen verloren geht, scheint einerlei. Lehrveranstaltungen vom Typus *teaching to the test* genügen sich mit dem prüfungsvorbereitenden Nennen und Erklären von Wissen – in diesem Fall: Forschungsmethoden. Das Verstehen, beispielsweise indem ausführlich das den unterschiedlichen Methoden zugrunde liegende sozialtheoretische Fundament offenbart wird, ist nicht Ziel solcher Veranstaltungsreihen und kann es schlechterdings nicht sein, lassen sich doch Verstehensprozesse nicht in separate Lernziele operationalisieren. Natürlich ist dies eine bewusste Persiflage der Curricula von Bachelorstudiengängen. So beschränkt sich die Idee solcher Methodenkurse selbstredend nicht auf die erfolgreiche, aber letztlich irgendwie unnütze Wissenswiedergabe, deren Lernprozess gerne als bulimisches Lernen (vgl. Florin 2014, 61) karikiert wird. Vielmehr wird von Studierenden durchaus eine Art Basiskompetenz erwartet, die später, im Zuge etwaiger Forschungsseminare, zur Anwendung kommen soll. Dort wird methodisches Know-how nunmehr vorausgesetzt, um eigene Forschungserfahrungen zu sammeln und das besagte Wissen im Modus eines erfahrungsbasierten, wiederum sinnstiftenden – weil gleichermaßen aktiven wie reflexiven – Lernens (vgl. Dewey 2011; engl. Orig. 1938) zu festigen. Was in diesen sogenannten Forschungsseminaren erwartet wird, sind Studierende, die es vermögen, eine qualitativ forschende Haltung einzunehmen beziehungsweise eine solche zu (re-)aktivieren. Dies hätte jedoch vorausgesetzt, die besagten Einführungsveranstaltungen – in denen Lernende mit den Gegebenheiten wissenschaftlichen beziehungsweise qualitativ-sozialforschenden Arbeitens erstmalig konfrontiert wurden – nicht auf eine basale Vorstellung und aneinanderreihende Aufzählung mehr oder weniger differenzierter Forschungsmethoden zu beschränken, sondern *sense* und *sensibility* zu lehren. Es hätte bedurft, den Studierenden zu ermöglichen, eine entsprechende Haltung kennenzulernen, diese idealiter zu inkorporieren und somit letztlich eine Einführung in einen *Denkstil* (vgl. Fleck 2017 [1935]) vorzunehmen. Denn jener Denkstil ist es, der letztlich vorausgesetzt wird und dessen allzu häufig offensichtliches Nichtvorhandensein später wiederum auf Verwunderung, wenn nicht gar auf Unverständnis vonseiten der Dozierenden stößt.

Diese Missstände zum Ausgangspunkt nehmend möchte ich nachfolgend auf ein adaptiertes Lehrprojekt aufmerksam machen, das den Anspruch hegt, auch innerhalb von Lehrkonzeptionen, die ein Erfahrungslernen in Anbetracht prekärer Rahmenbedingungen notgedrungen auszuklammern haben, zumindest eine Ahnung dessen anzubieten,

was es bedeutet, auf qualitativ forschende Weise Wissenschaft zu betreiben und welche Legitimation oder gar Vorzüge solch ein methodisches Vorgehen aufzuweisen vermag.

Spannungszustände im Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden²

Qualitative Forschung erfährt in den Sozialwissenschaften zunehmend Aufmerksamkeit, darauf lässt allein die Vielzahl entsprechender Publikationen schließen – von Überblicks-, Einführungs- und Spezifizierungswerken bis hin zu Qualifikationsarbeiten. Dass es sich jedoch mitnichten um einen geradlinigen, ungehinderten Siegeszug handelt, lässt sich anhand der Disziplin der Bildungs- und Erziehungswissenschaften exemplifizieren. Allein deren Bezeichnung erfuhr in den zurückliegenden Dekaden einige Neujustierungen. Aus der allgemeinen, sich als normierende Geisteswissenschaft verstehenden Pädagogik wurde die sozialwissenschaftlich fundierte Erziehungswissenschaft,³ welche weitgehend auf den kritischen Rationalismus (vgl. Popper 2002 [1934]) und dessen positivistisches Theorieverständnis rekurriert. Diese hegemoniale Referenz bleibt nicht ohne Konsequenzen, denn »[d]as bedeutet auf einer epistemologischen Ebene den Verzicht auf eine philosophische Begründung systematischer Überlegungen, wenn unter philosophischer Begründung die kategoriale und begriffliche Erschließung von Realitätsphänomenen verstanden wird« (Casale 2011, 47). Die gegenwärtig zu beobachtende Verschiebung des Aufmerksamkeitsbereichs und infolgedessen sukzessive sich in der Eigenbezeichnung niederschlagende Neuausrichtung von der Erziehungshin zur Bildungswissenschaft markiert nicht etwa eine Rückbesinnung auf normative Ursprünge, sondern fällt im Fahrwasser der PISA-Studien einer sich abermals dem quantitativen Paradigma verschriebenen empirischen Bildungsforschung (Stichwort Kompetenzdiagnostik) anheim. Die Zäsuren der *realistischen Wende* (vgl. Roth 1963; Brezinka 1975 [1967]), des sogenannten *Positivismusstreits* (vgl. Adorno et al. 1971) sowie letztlich der (zweiten) *empirischen Wende* im Zuge der internationalen Schulleistungstudien leisten einer Dominanz quantitativ ausgerichteter empirischer Sozialforschung weiterhin Vorschub, wenngleich in der Erziehungswissenschaft durchaus eine bemerkenswerte qualitative Forschungslandschaft existiert (vgl. Friebertshäuser et al. 2013). Nichtsdestotrotz erweist sich die Vorherrschaft des standardisierten Denkens, mit dem Studierende oftmals bereits auch vor ihrer Zeit an höheren Bildungsinstitutionen in Berührung kamen, in der Lehre dezidiert qualitativer Methoden durchaus als bedeutsame Hürde. Während Mittelwert, Normalverteilung und Standardabweichung nicht unbedingt unbekannt sind und Zahlen offenbar ohnehin einen höheren, wenn nicht Wahrheits-, so doch wenigsten Objektivitätsanspruch für sich geltend machen können, scheint die Tatsache, dass methodisch kontrolliert zustande gekommene Ergebnisse mithilfe quali-

tativer Verfahren ebenfalls einen Geltungsanspruch erheben, der sich jedoch einerseits nicht numerisch übersetzen lässt und andererseits womöglich gar geltendem Wissen opponiert, recht schnell anmaßend zu wirken und von studentischer Seite nicht selten auf sichtbare Skepsis bis hin zu artikulierter Resistenz zu stoßen: »Das ist ja jetzt deren Interpretation«, heißt es zuweilen; insbesondere dann, wenn die Analysen Emotionen evozieren und Menschen oder Menschengruppen vermeintlich in »Schubladen« zu stecken scheinen. Das Lyotard'sche Diktum, wonach eine Arbeitshypothese nach einer bestimmten Distinktion und demnach nach einem gewissen Diskriminierungsgrad verlange (vgl. Lyotard 2015, 37),⁴ liegt ihnen fern. Dieser Umstand mag disziplinspezifisch variieren. So scheint es beispielsweise Unterschiede zu geben zwischen Studierenden, die einen weitgehend praxisnahen Studiengang absolvieren, und solchen, deren Zukunftsszenarien facettenreicher aufgestellt sind und nicht selten auch im Wissenschaftsbetrieb münden. Gerade Studierende der Erziehungswissenschaft scheinen allzu oft durch einen ausgeprägten Altruismus ausgezeichnet, sodass sie sich schwertun, Bezeichnungen vorzunehmen und Dinge, Sachverhalte oder Phänomene begrifflich zu fixieren. Ferner liegt dieser Fachrichtung ohnehin eine wahrnehmbare Problemlösungsambition zugrunde. Mit wissenschaftlichen Analysen einhergehende Abstraktionen stoßen infolgedessen mitunter auf eine doppelt begründete Widerstandshaltung: Die Untersuchungsergebnisse führten am konkreten Problem vorbei und seien darüber hinaus nicht nur rein subjektiv, sondern zudem verletzend und diskriminierend. Die Fetischisierung des Individuellen und Partikularen einerseits sowie die dogmatische Setzung vorhandenen Alltagswissens andererseits scheinen einer Anerkennung sozialwissenschaftlichen Denkens zu opponieren beziehungsweise mit Letzterem phasenweise schlichtweg unvereinbar.⁵ Dieser Aspekt erweist sich gegenwärtig als besonders virulent, ob des zunehmenden Skeptizismus der politischen Öffentlichkeit gegenüber der Wissenschaft und ihren Erkenntnissen im Allgemeinen – bis hin zur Diffamierung.

Alltagswissen versus wissenschaftliches Wissen

Das Ziel von Wissenschaft ist ein epistemologisches; ihre Orte sind die Universitäten und Hochschulen. Derrida schreibt über die Universität, dass an ihnen »nichts anderes stattfindet als die Erzeugung und Lehre von *Wissen*, das heißt von Erkenntnissen, die prinzipiell in Form nicht performativer, sondern konstativer Äußerungen zur Sprache gebracht werden« (Derrida 2001, 41; Hervorh. i. O.). Für das im Seminarraum auftretende Konkurrenzverhältnis von Alltags- und Wissenschaftswissen ist dieser rein konstative Gehalt problematisch, da dies bedeutet, dass akademisches Wissen als Autorität schlichtweg präsentiert wird, mit der Erwartungshaltung, dass dieses von Studierenden unhinterfragt anerkannt werde – schließlich partizipieren sie nun-

mehr an der Perpetuierung der Institution und deren Wahrheitsdispositiv (vgl. Foucault 1978). Berücksichtigt man jedoch Foucaults Analysen hinsichtlich der Relationierung von Wissen und Macht,⁶ verkompliziert sich notgedrungen die Lehranforderung. Wie lassen sich Studierende auf der einen Seite für wissenschaftliche Analysen erreichen, wie lässt sich eine dahingehende Offenheit konstituieren, ohne auf der anderen Seite zugleich einen wünschenswerten, zum Teil wiederum im Alltagswissen begründeten, kritischen Blick von Vornherein im Keim zu ersticken. Hier wird deutlich, dass das von Studierenden mitgebrachte außerakademische Wissen und die daraus resultierende Skepsis natürlich ihren Wert haben. Ziel ist es nicht, in eine naive Obrigkeitshörigkeit hinein zu sozialisieren, sondern ein Austarieren von Offenheit und Skepsis zu erreichen. Voraussetzung dafür bleibt jedoch, dass Studierende zumindest die Dominanz ihrer Alltagserfahrungen relativieren; dass sie bereit sind, »sich der Autorität des Gewussten zu entziehen« (Steinweg 2018, 17). Zwar sind beide Wissensformen erfahrungsbasiert, jedoch liegen ihnen unterschiedliche Intensitäten von Handlungsdruck beziehungsweise -entlastung zugrunde, sie lassen sich in ihrem Einsatz von Intuition und abgesichertem, theoretischem Wissen differenzieren, sie stellen verschiedene Ansprüche hinsichtlich Konkretion und Abstraktion, und verlangen schließlich unterschiedliche Grade an Kontrolle und intersubjektiver Nachprüfbarkeit (vgl. Flick 2014, 13). Um Studierenden dies nahezubringen, kann ein Heraustreten aus der sozialwissenschaftlichen Disziplin helfen. So scheint ein Führwahrhalten wissenschaftlicher Erkenntnisse gemeinhin bei medizinischen Exkursen auf höhere Bereitschaft zu stoßen (vgl. etwa Fleck 2017 [1935]). Dass Ludwig Fleck sich argumentativ auf die begriffliche »Entstehungsgeschichte« der Syphilis stützt, ist insofern interessant, da auch ich nachfolgend zwei dahingehende Beispiele vorstellen werde, die sich hinsichtlich der Ambivalenz von Alltags- und Wissenschaftswissen didaktisch gewinnbringend ins Feld führen lassen.

Zu den biografischen Schriften Michail Bulgakows gehören die sogenannten Arztgeschichten (vgl. 1993; sowj. Orig. 1926). In einer Passage wird beschrieben, wie Bulgakow – seinerzeit als einziger Arzt in einer abgelegenen ländlichen Region tätig – bei einem Patienten, der allein des Halswehs wegen den medizinischen Rat sucht, nach gründlicher Anamnese Syphilis diagnostiziert. Der Dialog, in welchem dem Patienten schließlich die Diagnose mitgeteilt wird, offenbart auf gleichermaßen einprägsame wie amüsante Weise, wie unterschiedliche Diskursformen kollidieren und nach einer Übersetzung suchen:

- »>Schauen Sie, Sie haben eine üble Krankheit, die Syphilis.< [...]
- >Was ist das?< fragte der Mann mit der marmorierten Haut. [...]
- >Sie haben Syphilis! Das ist eine sehr ernste Krankheit, die den ganzen Organismus erfaßt. Ihre Behandlung wird lange dauern.< [...]
- >Ich bin heiser<, sprach der Patient. [...] >Ich müßt was für den Hals kriegen.< [...]

So ging das Gespräch weiter. [...] Es war kein Gespräch, es war ein Monolog. Ein glänzender Monolog, für den jeder Professor dem Studenten im fünften Studienjahr eine Eins gegeben hätte. Ich entdeckte in mir gewaltige Kenntnisse auf dem Gebiet der Syphilis und einen nicht alltäglichen diagnostischen Riecher. [...]

>Sie werden Einreibungen machen. Sie bekommen sechs Päckchen Salbe. Ein Päckchen pro Tag ... so... < [...] >Heute den Arm, morgen das Bein, dann wieder den Arm, den anderen.< [...] >Außerdem müssen Sie aufmerksam Ihre Zähne beobachten und den ganzen Mund für die Dauer der Behandlung. Ich geb Ihnen was zum Gurgeln. Jedesmal nach dem Essen gurgeln.<

>Und der Hals?< fragte der Patient heiser, und ich merkte, daß er nur bei dem Wort >gurgeln< aufhorchte.

>Ja, auch den Hals.<< (Bulgakow 1993, 90ff.)

Die Geschichte kulminiert, als der Patient das Behandlungszimmer verlässt und im Warteraum die ärztlichen Kompetenzen gegenüber einer anderen Patientin bewertet. Bulgakow wird zufällig Zeuge dieses Verdikts:

»>Schlecht behandelt er. Ist noch jung. Verstehst du, ich hab einen Frosch im Hals, aber er kuckt und kuckt ... auf die Brust, den Bauch. [...] Mein Gott! Mir tut der Hals weh, und er gibt mir 'ne Salbe für die Beine.<< (1993, 93)

Der relevante, hier etwas verkürzte Auszug dieser Geschichte umfasst keine vier Seiten. Man kann ihn gemeinsam mit Studierenden lesen, oder ihnen die entscheidenden Abschnitte präsentieren. Die Absurdität der Erzählung ist selbstevident, sodass sich anschließend diskutieren lässt, weshalb die dargelegte Resistenz gegenüber der ärztlichen Diagnose unklug, ja gar lächerlich sei, warum jedoch zugleich eine Skepsis – an dieser Stelle ließen sich im Seminarkontext etwaig bereits zur Sprache gekommene Beispiele anbringen – gegenüber sozialwissenschaftlich generiertem Wissen bisweilen weiterhin vorherrscht. Studierende werden auf diese Weise in eine Reflexion gezwungen; sowohl ihrer eigenen Wissens- und Glaubensgrundsätze als auch ihrer persönlichen Ansprüche an die Geltung wissenschaftlichen Wissens.⁷

Das zweite Exempel entspringt der Feder Yanko Tsvetkovs (vgl. 2013), der einen *Atlas der Vorurteile* konzipierte. Einführend erläutert er die Konzepte der Vorurteile und Ressentiments anhand der Historie von Syphilis, allen voran durch die divergierende Benennung des symptomatischen Auftretens dieser Krankheit an unterschiedlichen geografischen Orten – bevor Syphilis im Jahr 1530 als solche begrifflich geprägt wurde:

»Die Italiener, die Deutschen und die Polen nannten sie die >Französische Krankheit<, während die Franzosen von der >Italienischen Krankheit< sprachen. Die Holländer be-

harrten auf der ›Spanischen Krankheit‹. Auf der anderen Seite des Kontinents waren die Russen davon überzeugt, dass es die ›Polnische Krankheit‹ sei. Die osmanischen Türken im Süden waren nicht so kleinlich und sprachen einfach von der ›Christen-Krankheit‹ (Tsvetkov 2013, 14).

Zweifellos stehen bei dieser Narration weniger akkurate bakteriologische Charakteristika oder politische Geschichtsschreibungen im Vordergrund als vielmehr die Versinnbildlichung der gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit – und eben nicht, wie Helmuth Plessner (vgl. 2007, IX) zu Recht insistiert, die Konstruktion gesellschaftlicher Wirklichkeit. Auf diese Weise kann im Sinne des das sozialwissenschaftliche Denken und Arbeiten gleichermaßen rahmenden interpretativen Paradigmas (vgl. Wilson 1973) verdeutlicht werden, dass die soziale Welt nicht als gegeben voranzusetzen sei (vgl. Plessner 2007, IX), sondern »daß die Kriterien jeder Art von Wirklichkeit sozialen Charakter haben« (2007, IX): Menschliche Akteur_innen deuten und sinnbefüllen die Welt aktiv, um auf der Grundlage dieser Wirklichkeitskonstruktionen zu handeln. Im Anschluss an diese Beispiele ließe sich zu den Kennzeichen qualitativer Forschung überleiten. Die Notwendigkeit einer methodischen und theoretischen Gegenstandsangemessenheit, die Diversität von Perspektiven beteiligter Akteur_innen, somit ebenso die unablässige Reflexivität von Forschung sowie Forschenden und schließlich die daraus sich nahezu von selbst verstehende Pluralität theoretischer Ansätze und qualitativer Forschungsmethoden (vgl. Flick 2009, 26–30) können auf diese Weise – so meine Erfahrung – plausibel dargelegt werden.

Individuelle wie kollektive Lebenserfahrungen – so sollte Lernenden verdeutlicht werden – sind prägend, aber eben potenziell je unterschiedlich prägend für die jeweilige Biografie. Das beschriebene Beispiel zur Relationierung von Syphilis und Vorurteilen ist recht simpel gestrickt. Daher muss in Lehrveranstaltungen darauf hingewiesen werden, dass die eigene Wissensfundamente konstituierenden Erfahrungen mitunter jedoch weniger offensichtlich und dementsprechend durch beforschte Personen potenziell gerade nicht ohne Weiteres zu explizieren seien. Stattdessen vollziehen sie sich nicht selten »heimlich und verstohlen, mehr, indem sie etwas anregen als in Gang setzen, und mehr durch ein Set von Optionen, das sie abgrenzen, als durch bewusste, wohlüberlegte Wahl« (Bauman 2017, 35). Die Aufgabe qualitativer Forschung – so könne entsprechend herausgehoben werden – liege darin, die für das jeweilige Handeln prägnanten Erfahrungen und insbesondere die diesbezüglichen Interpretationen dieser Handelnden zu rekonstruieren.

Aus dieser Einsicht kann und sollte eine Irritation aufseiten der Studierenden vonstattengehen, nämlich die Erkenntnis der Negation einer reinen Wahrheit als Ergebnis sozialwissenschaftlicher Forschung, zugunsten einer Relativierung und Ausdifferenzierung von Wahrheiten, derer es so viele gibt »wie Fenster, hinter denen Leut' sitzen,

die irgendetwas gesehen oder gehört oder gerochen oder immer schon gewusst haben wollen« (Seethaler 2018 [2012], 238). Die Lehre hat bewusst in die studentischen Vorstellungen von Eindeutigkeit, Geschlossenheit und einem begrifflich immer schon vollends Bestimmten zu intervenieren, um die Aufmerksamkeit auf die Komplexität und Kontingenz der Welt zu richten (vgl. Steinweg 2018, 59) und den Blick für Neues und Künftiges zu öffnen (vgl. Oevermann 1991).⁸ Ebenso wie die Studierenden diese Widersprüche auszuhalten haben, gilt es für Dozierende, studentische Unsicherheiten zu akzeptieren, diese immer wieder exemplarisch aufzunehmen und in die Veranstaltungskonzeption zu integrieren.

Ein weiteres – hier nur kurz angeführtes – Beispiel bietet in diesem Zusammenhang ein Interviewauszug aus einem journalistischen Gespräch zwischen Richard Schneider und dem inzwischen verstorbenen Uri Avnery (vgl. Schneider 1998). Auf die Frage nach Avnerys Mitgliedschaft als Jugendlicher in einer als extremistisch klassifizierten jüdischen Organisation antwortet dieser:

»Meine Erfahrung sagt, dass der Unterschied zwischen Terrorismus und Befreiungsarmee darin besteht, daß die Terroristen immer auf der anderen Seite sind und die Befreiung immer auf unserer Seite. Daher betrachteten wir uns nicht als Terroristen, sondern als Freiheitskämpfer – die andere Seite betrachtete uns als Terroristen« (1998, o. S.).

Ziel der Lehre muss demnach sein, einer Vereinfachung beziehungsweise Vereindeutigung (vgl. Bauer 2018) Vorschub leistenden Naivität und fehlenden Reflexion gegenüber einer hegemonialen abendländischen Diskursstrategie vernunftbasierter Rationalisierung – die immer schon eine Eindeutigkeit der Welt zu implizieren scheint – zu opponieren.⁹ Nichtsdestotrotz verfügt die bislang stark gemachte Irritation über eine Kehrseite, die sich nun regelmäßig auf die seminarspezifische Agenda drängen wird, nämlich die Frage nach dem Objektivitäts- sowie Wahrheitsgehalt qualitativer Forschung.

Objektivitäts- und Wahrheitsfragen?

Die diesem Abschnitt zugrunde liegende Frage lautet: Wie kann in Anbetracht pluralistischer Wahrheiten auf der Mikroebene des Sozialen, in Verbindung mit der Subjektivität der/des Forschenden als unumgänglich involviertes Instrument des gesamten Forschungsprozesses (von der Formulierung der Forschungsfragestellung über die Datenerhebung bis hin zu deren Auswertung), überhaupt von Ergebnissen mit einem Anspruch auf Generalisierung und Gültigkeit die Rede sein? Meines Erachtens werden hier zwei Ambivalenzen thematisch, die eine Ins-Verhältnis-Setzung zum

Lehr-Lern-Gegenstand beeinflussen können: zum einen Aspekte der epistemologischen Möglichkeitsbedingungen von qualitativ generierten Theorien mit hinreichendem Geltungsanspruch – also die Frage nach Güte und Qualität qualitativer Forschung. Zum anderen wird hier jene Dimension tangiert, die nach dem praktischen Zustandekommen von Aussagen mit Generalisierungscharakter fragt: Wie lässt sich überhaupt *vom Fall zur Theorie* (vgl. Funcke und Loer 2018) beziehungsweise *zum Typus* (vgl. Kelle und Kluge 1999) gelangen?

Zur Güte und Qualität qualitativer Forschung?

Während das Vertrauen in naturwissenschaftliche Forschungsergebnisse ungebrochen scheint, werden von Studierenden des Öfteren Zweifel an sozialwissenschaftliche Analysen herangetragen; dabei gerät die vermeintliche Standfestigkeit ersterer mitunter durchaus ins Wanken. Die Wissenschaftsgeschichte ist voll von scheinbar wahren Erkenntnissen, die nicht nur zwei Epochen erfahren haben – »eine klassische, in der alles auffallend stimmt und dann eine zweite, in der sich erst die Ausnahmen melden« (Fleck 2017 [1935], 15) –, sondern denen eine dritte widerfuhr: jene der umfassenden Widerlegung. Warum also nicht didaktisch abermals das Moment der Irritation nutzen und Studierenden verdeutlichen, dass die Subjektivität der Forschenden in jede Art epistemologischen Vorgehens unhintergebar inskribiert ist, um so den fadenscheinigen Begriff der Objektivität von dem urteilenden Denken abzuwenden.

Auf das diesbezüglich erste, beinahe schon tragische Beispiel rekurrieren Daston und Galison (vgl. 2017). Es ist die Geschichte des Physikers Arthur Worthington (vgl. bspw. 1877), der Ende des 19. Jahrhunderts Experimente durchführte, in denen er unterschiedliche Flüssigkeiten auf eine Oberfläche tropfen ließ. Das Beobachtete fixierte er durch Handzeichnungen und schrieb somit – wie von ihm ohnehin vermutet – die »Morphologie der Natur [...] in perfekter Symmetrie« (Daston und Galison 2017, 9) fest. Somit wirkte er an dem seinerzeit rezenten Projekt mit, »die Welt in ihren [...] Regelmäßigkeiten zu erfassen« (2017, 9). Als Worthington später schließlich die Fotografie zu Zwecken verbesserter Genauigkeit und intensiverer Objektivität in seine Experimente mit einzubeziehen vermochte, musste er zu seinem eigenen Erschrecken feststellen, dass sich die angefertigten und über Dekaden hinweg publizierten Zeichnungen symmetrischer Bilder als »idealisierte Trugbilder« (2017, 11) herausstellten:

»Ich muß zugeben daß ich bei der Durchsicht meiner ursprünglichen Zeichnungen viele unregelmäßige oder nichtsymmetrische Figuren abgebildet finde, aber für die Abfassung der Geschichte mußte ich diese weglassen, schon deswegen, weil genau gleiche Unregelmäßigkeiten nie zweimal vorkommen. So hat der Beobachter vor seinem inneren Auge

einen idealen Spritzer [...] von einer Vollkommenheit, die sich in der Realität vielleicht nie findet« (Worthington 1895; zit. n. Daston und Galison 2017, 11).

Das zweite Beispiel lässt sich zusammengefasst in der *New York Times* nachlesen (vgl. Mooallem, 2010) und zeigt auf ähnlich frappierende Weise, wie das, was Forschende zu sehen glauben, immer schon in das durch sie produzierte Wissen eingeschrieben sein kann. So rüttelten die Biolog_innen Brenda Zaun und Lindsay Young infolge ihrer Forschung zu Laysanalbatrossen zufällig an dem hegemonialen Heteronormativitätsnarrativ, dessen Vormachtstellung beispielsweise davon zeugt, dass dieses konstruierte Ideal in einer anthropomorphen Askription auf die Tierwelt übertragen wird. Laysanalbatrosse finden sich nach mehrmonatiger Trennung zeit ihres Lebens jedes Jahr aufs Neue mit ihren Partner_innen zusammen, um sich fortzupflanzen und gemeinsam zu brüten. Es ist die ideale Liebesgeschichte, die gar von Gleichberechtigung hinsichtlich des Brutvorgangs, der Betreuung des Nachwuchses sowie der Nahrungsversorgung zeugt. Biologisch sind weibliche Laysanalbatrosse – deren Geschlechtszuweisung sich der offensichtlichen Identifizierung entzieht – lediglich zum Legen eines Eies jährlich in der Lage. Und dennoch: Bereits seit 1919 fanden Biolog_innen regelmäßig Nester mit zwei Eiern; ein Phänomen, das sogar einen wissenschaftlichen Terminus (*supernormal clutch*) erhielt, um somit wiederum dem gängigen Wahrheitsdispositiv begrifflich Rechnung zu tragen. Die Erklärungen ließen nicht lange auf sich warten. Entweder müsse es sich um einen genetischen Defekt handeln, der den betroffenen Weibchen das Legen von zwei Eiern ermöglicht, oder es muss sich wiederholt zutragen, dass Eier in falschen Nestern (ab-)gelegt werden, oder aber, das gleiche Nest würde – selbstredend zu unterschiedlichen Zeiten – von zwei Weibchen benutzt werden müssen. Als Zaun und Young 2004 in einer Kolonie auf Kaena Point (O‘ahu Hawaii) eine Regelmäßigkeit im Auftreten des *supernormal clutch* hinsichtlich der betroffenen Nester beobachteten, nahmen sie einer Ahnung wegen DNA-Proben und stellten fest, dass diese Albatrosse zwar tatsächlich monogam zu leben scheinen, jedoch knapp ein Drittel aller Paare dies in gleichgeschlechtlichen Lebenspartner_innenschaften tut (vgl. Young et al. 2008).

Die aufgeführten Studien können didaktischen Einsatz finden, um auf die Ubiquität von Subjektivität jedweder Forschung hinzuweisen. Der »Blick von nirgendwo« (Haraway 1995, 80) existiert nicht; er kann schlechterdings nicht existieren. Die Erkenntnistheorie ist an Erkennende gebunden, die ihrerseits unumgänglich situiert sind und mit einer bestimmten Perspektive, gar mit einem spezifischen Erkenntnisinteresse auf die Welt und die sie interessierenden Phänomene blicken. Umso wichtiger – und dies beansprucht die qualitative Sozialforschung für sich ausdrücklich –, diese Situiertheit, diese Subjektivität hinreichend zu reflektieren.¹⁰ Letztlich muss Studierenden überzeugend dargelegt werden, was bei der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion zu beachten sei, nämlich dass es nicht darum gehe, lediglich das zu finden, dessen man

sich immer schon sicher war und es gegebenenfalls gar den Daten überzustülpen, denn: »Wenn jemand ein Ding hinter einem Busche versteckt, es eben dort wieder sucht und auch findet, so ist an diesem Suchen und Finden nicht viel zu rühmen« (Nietzsche 2015 [1896], 17). Im Sinne einer gebotenen Offenheit haben sich Forschende vielmehr fortwährend zu fragen, was zum Teufel hier eigentlich los sei (vgl. Geertz 2015 [1987], 38).

Fragen der Güte – wie sie hier thematisch wurden – werden in der *scientific community* vielfältig besprochen (siehe etwa Steinke 2000; Misoch 2015; und für ein überfälliges Weiterdenken insb. Strübing et al. 2018). Mit Geertz (2015 [1987], 42f.) ließ sich deren Notwendigkeit sinnbildlich akzentuieren:

»Mich hat das Argument, daß man – da vollständige Objektivität in diesen Dingen ohnehin unmöglich sei (was natürlich zutrifft) – genausogut seinen Gefühlen freien Lauf lassen könnte, nie überzeugt. [...] [So] könnte man dann mit gleichem Recht sagen, daß man – da eine völlig keimfreie Umgebung nicht möglich sei – Operationen auch in einer Kloake vornehmen könnte.«

Um Gütekriterien dezidiert im Seminar – auch unter Einbezug der Erwartungshaltung von Studierenden – anhand empirischer Arbeiten zu diskutieren, haben sich zudem Studien als konstruktiv erwiesen, die aufgrund ihres polarisierenden Forschungsgegenstandes politisch wie medial kontrovers diskutiert werden, beispielsweise die Untersuchung zu Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland des Göttinger Instituts für Demokratieforschung (vgl. Michelsen et al. 2017) oder auch die Studie des Instituts für Protest- und Bewegungsforschung zu den Gewalteskalationen der Proteste zum G20-Gipfel 2017 in Hamburg (vgl. Malthaner et al. 2018). Hier lassen sich ins Feld geführte Subjektivitätsvorwürfe gegenüber den Forschenden im Plenum diskutieren. Argumentativ gestützt auf diskursiv divers verortete Zeitungsartikel können Studierende etwaige eigene Bedenken äußern und sich auf der Grundlage bislang erworbenen Wissens selbst positionieren. Gerade die dafür notwendige Reflexionsleistung begünstigt ein Ins-Verhältnis-Setzen zu den Zielen, Anforderungen und Möglichkeitsbedingungen qualitativen Forschens. Letztlich – vielleicht sollte dies als Minimallehrinhalt transportiert werden – ist jede Forschung nur so gut, gründlich, vertrauens- und glaubwürdig wie ihre Forscher_innen (vgl. Morse et al. 2002, 17).

Vom Fall zur Theorie?

Wie gelangt man nun aber praktisch vom konkreten Einzelfall zu generalisierbaren Analysen? Dies lässt sich auf einer ausschließlich theoretischen Ebene vermutlich kaum

hinreichend verständlich machen, weswegen die vielen Vorbehalte und Einsprüche in theoretisch orientierten Einführungsveranstaltungen, welche sich die Vermittlung einer Bandbreite an methodischem Wissen auf die Agenda geschrieben haben, nur allzu nachvollziehbar sind. Regelmäßig hört man Forderungen von Studierenden, an einer aktuellen Forschung – wenn auch nur beobachtend – teilhaben zu können. Warum dies kaum möglich sein kann, lässt sich wiederum aufgreifen, wenn über Datenschutzbestimmungen gesprochen wird. Auch haben meine Kolleg_innen und ich uns nach vielen Durchläufen dazu entschieden, von einer parallel durchzuführenden Forschung in solchen Grundlagenseminaren gänzlich abzusehen, da diese in Anbetracht des Ungleichverhältnisses von Lerninhalten und zur Verfügung stehender Zeit schlechterdings fadenscheinig bleiben muss und mehr Fragen aufwirft, als sie zu beantworten vermag. Stattdessen bieten sich kleine praktische Übungen (zum Feldzugang, zur Interviewführung, zu Beobachtungssituationen etc.) an, wie sie beispielsweise von Helfferich (2011) vorgeschlagen werden.

In sogenannten Forschungsseminaren, die einen gesamten Forschungsprozess unter Fokussierung eines spezifischen methodischen Vorgehens zu durchlaufen beabsichtigen, kann diesem Vorhaben hingegen ausreichend Raum gegeben werden. Hier empfiehlt es sich, in einer Art Erwartungsrunde bestehende Unsicherheiten, Misstrauen und Bedenken im Vorfeld zu erheben und diese am Ende des Seminarzyklus – bei der Ergebnispräsentation – wieder aufzugreifen. So äußerte beispielsweise in einer Lehrveranstaltung eine studierende Person Unverständnis hinsichtlich des grundsätzlichen Nutzens qualitativer Forschung, denn was bringe es ihr, wenn sie nach der Auswertung eines Interviews wüsste, was eine konkrete Person über einen konkreten Sachverhalt denken würde. Derlei Ergebnisse würden doch lediglich auf diese eine Person zutreffen und jeder Versuch der übertragenden Verallgemeinerung müsse schlechterdings scheitern. Hier wurde also ein Unbehagen gegenüber Einzelfallstudien artikuliert, dass sich »im Fetisch der Stichprobengröße als Gütesiegel« (Oevermann 1981, 1) kleidet. Im Seminarverlauf führten der_die Student_in und die dazugehörige Forscher_innengruppe eine Interviewstudie zu der Fragestellung durch, wie sich eine chronische Krankheit auf den Lebensalltag Betroffener auswirke. Die erhobenen Daten wurden objektiv-hermeneutisch ausgewertet; der gesamte Forschungs- und insbesondere der Interpretationsprozess wurde sorgfältig protokolliert. Die Protokolle wurden zu jeder Sitzung – als Versuch einer weitgehend intensiven Betreuung bei einer Seminarstärke von über 30 Studierenden – kleinschrittig kommentiert. Bei der Vorstellung der aufwendig herausgearbeiteten Analysen gelang es der besagten Gruppe, eine Fallstruktur freizulegen, die sowohl dem konkreten Fall als auch dem diesen immer schon inhärenten Allgemeinen gerecht wurde. Sie erreichten ein Abstraktionsniveau, mit dem sie einen kritischen Blick auf gesellschaftliche Strukturen und den generellen Umgang mit chronisch kranken Menschen zu werfen vermochten. Nachdem diese ausdifferenzierte

Fallstruktur vorgetragen wurde, konnten die einst zum Ausdruck gebrachten Bedenken daran gespiegelt werden. Auf der Grundlage dieser Retrospektion vermag die Einsicht, dass sich Forschungsergebnisse nicht bloß auf das Wissen um die *Meinung Einzelner* beschränken, reflexiv Wirkung zu entfalten. Dies geschieht, indem Studierenden ihre eigenen anfänglichen Bedenken – die sie im Zuge des durchlaufenden Forschungsprozesses sukzessive aus den Augen verlieren zu scheinen – in Erinnerung gerufen werden.

Inwiefern Abstraktionsleistungen ohnehin im alltäglichen Leben unhintergebar in Erscheinung treten, lässt sich Studierenden allerdings ebenso verdeutlichen, ohne dass diese auf jüngst erworbene Forschungserfahrungen zurückblicken können. So lässt sich beispielsweise die Geschichte über Ireneo Funes und dessen unerbittliches Gedächtnis (vgl. Borges 2013; arg. Orig. 1942) didaktisch zum Einsatz bringen: Infolge eines Reitunfalls ist der besagte Protagonist nicht nur irreversibel gelähmt, sondern hat über jenes körperliche Leiden hinaus jegliche Fähigkeit zur Abstraktion verloren. Letzteres wird hingegen weniger als Einschränkung, denn vielmehr als eine Art Erweckerlebnis dargelegt. So beschreibt Ireneo, er sei »gewesen wie alle: blind, taub, zu nichts nütze, ohne Gedächtnis« (2013, 115). Die Gegenwart, nun überwältigend in Anbetracht der Vielzahl an Details und unmittelbaren Einzigartigkeiten, schließt ebenso ihr Gewordensein mit ein; das Ontische und das Ontologische sind in seiner Wahrnehmung gleichermaßen präsent. Der Protagonist ordnet die Welt für sich neu und ist bestrebt, der Nichtverallgemeinerbarkeit eines jeden Phänomens, eines jeden Gegenstandes, eines jeden Seins sprachlich eindeutig gerecht zu werden: »Jedes Wort hatte sein eigenes Sinnbild, eine Art Markenzeichen« (2013, 116). Die Konsequenz dieses unmissverständlichen Denkens führt die Figur in Borges' Werk – aus sozialer Perspektive – in die Sinnlosigkeit und auch selbst muss Funes anerkennen, dass seine Versuche aufgrund der Komplexität der Welt letztlich der Aporie anheimfallen müssen. Die Geschichte kulminiert in einer Passage, die sich exemplarisch in der Lehre einsetzen lässt, um zu verdeutlichen, inwiefern Abstraktionen immer schon Teil des alltäglichen Denkens sind und sein müssen, um die Welt in händelbare Einheiten zu ordnen; eine Aufgabe, die methodisch kontrolliert zu erfüllen sich qualitative Forschung auf die Fahnen schreibt:

»Nicht nur machte es ihm Mühe zu verstehen, daß der Allgemeinbegriff *Hund* so viele Geschöpfe verschiedener Größe und verschiedener Gestalt umfassen soll; es störte ihn auch, daß der Hund von 3 Uhr 14 (im Profil gesehen) denselben Namen führen sollte wie der Hund von 3 Uhr 15 (gesehen von vorn). [...] Er war der einsame und geistesklare Beobachter einer vielgestaltigen, augenblicklichen und fast unerträglich deutlichen Welt« (Borges 2013, 117f.; Hervorh. i. O.).

Und somit kommt der die Erzähler_in der Geschichte abschließend zu dem Urteil, dass Ireneo Funes zum Denken nicht länger befähigt sei, hieße doch Denken, Unter-

schiede ignorieren zu können, Phänomene zu verallgemeinern, vermeintlich Singuläres zu abstrahieren (vgl. 2013, 118). Jorge Luis Borges lehrt, dass es gleichermaßen sinnlos wie unmöglich sei, die Wirklichkeit identisch einzufangen und abzubilden, würde doch damit jede Erklärungslogik prinzipiell verunmöglicht.

Von der Kompetenz zur Haltung?

Das Verstehen der jeweiligen sozialtheoretischen Sichtweise stellt die Voraussetzung für das Einlassen auf und die erfolgreiche Durchführung von eine(r) Methode dar, weil durch den spezifischen Blick die methodische Gegenstandsangemessenheit diktiert wird. Aus ihr heraus begründet sich der forschungsperspektivische Fokus (auf subjektive Sichtweisen, die Herstellung sozialer Situationen oder die Hermeneutik objektiver beziehungsweise latenter Strukturen) und somit die Entscheidung für die konkrete(n) Datenerhebungs- und Auswertungsmethode(n). Ohne hinreichenden Nachvollzug dieser Prämissen kann eine sozialforschende Haltung – ein konstitutives Verhältnis zum empirisch-sozialforschenden Denkstil – unmöglich eingenommen werden. Das nachfolgende Beispiel fand daher in meiner Lehre Verwendung, um zu verdeutlichen, wie die *gesellschaftliche Wirklichkeitskonstruktion* vonstattengeht:

Was (auch jungen) Erwachsenen inzwischen zu selbstverständlich ist, um es sich in Erinnerung oder vor Augen führen zu können, müssen Kinder erst aufwendig lernen, und zwar bereits bevor sie über Bildungseinrichtungen gesellschaftlich institutionalisiert werden. Als primäres Lernmedium erweisen sich währenddessen nicht selten Kinderbücher, die in jede gewünschte soziale Situation einzuführen vermögen: Warum sind Opa oder Oma nicht mehr da? Warum hat mein_e Freund_in zwei Mütter, aber keinen Vater; oder eine Mutter und keinen Vater? Warum essen manche Menschen kein Fleisch? Wie finde ich Freund_innen? Solche Kinderbücher bieten ein ungeheures didaktisches Potenzial, um auf die soziale Konstruktion und Reglementierung von Wirklichkeit(en) gleichermaßen hinzuweisen. So wählte ich Kinderbücher über den Tod, um über die Regeln des kulturell »richtigen« Trauerns und Verabschiedens ins Gespräch zu kommen und anhand dessen zu diskutieren, wie sehr soziales und somit auch individuelles Denken und Handeln präformiert und präfiguriert sind. Aus didaktischer Sicht lohnt sich der Einsatz dieses Mediums allein wegen der mutmaßlichen Unvereinbarkeit, über Kinder zu reden und zugleich das soziale Phänomen des Todes zu thematisieren. Ein solches Unterrichtsmaterial fasziniert durch dessen scheinbar paradoxe Struktur und bindet infolgedessen uneingeschränkt die Aufmerksamkeit der Teilnehmer_innen.

Weniger emotional herausfordernd können jedoch ebenso der Seminarkontext und die typische Lehr-Lern-Situation thematisiert und diskutiert werden: Wer darf während der Lehre durch die Gänge schweifen, wer nicht; wer spricht, wer hingegen schweigt;

warum findet keine reziproke Begrüßung statt; warum entschuldigen sich Studierende, die zu spät eintreffen etc.? Kurz – und in Anlehnung an Tolstoi: Warum gleichen alle institutionellen Lehr-Lern-Situationen einander, und inwiefern ist jede Lehr-Lern-Situation auf ihre eigene Weise unterschiedlich?

Kritik als der qualitativen Forschung inhärenter Modus?

Qualitative Sozialforschung soll in erster Linie Erkenntnisse schaffen. So weit, so eindeutig. Versucht man diese »Erkenntnisse« jedoch näher zu bestimmen, stelle man also die Frage, was des Forschungsaufwandes Wert sei, so ließe sich wiederum mit Hélène Cixous (2017, 33) vorbringen: »Man forscht nur nach dem was noch niemand gefunden hat, was aber dennoch existiert.« Für eine weitere Präzisierung müsse man schließlich eingestehen, dass sich ein Großteil der Forschung auf soziale Probleme konzentriere. »Führt ihr auch Interviews zu angenehmen Themen?«, wurden meine Kolleg_innen und ich einst von einer außenstehenden Person in einem informellen Gespräch gefragt. Und selbst wenn sich diese Frage bejahen ließe, würde und müsste Sozialforschung nicht des eigenen Anspruchs wegen in letzter Konsequenz dennoch aufdecken und anklagend benennen, was sich im Zuge eines rekonstruktiven Verstehenwollens gesellschaftlicher Wirklichkeit(-svorstellung-)en sowie des Aufbrechens von Selbstverständlichkeiten, hegemonialer Perspektiven und Normalitäten regelmäßig zeigt, nämlich: Ungerechtigkeiten, Ungleichheiten, asymmetrische Machtverhältnisse etc.? Dieser Punkt ist unter qualitativ Forschenden nicht unumstritten und wurde jüngst auf dem Symposium des 14. Berliner Methodentreffens diskutiert (vgl. Pofert et al. 2018). Die Einstellungen divergierten, jedoch ließe sich als Minimalkonsens festhalten, dass qualitative Forschung zumindest die *Möglichkeitsbedingung* eines kritischen Einsatzes eröffne. Ob Wissenschaftler_innen nun Position beziehen müssen, um im Zuge ihrer Arbeit einem Transformationsanspruch gerecht zu werden oder ob sich die kritische Forschungsperspektive im Motiv eines »epistemischen Engagement[s]« (Mehcheril und Thomas-Olalde 2016, 502) schlichtweg erschöpfen muss, kann hier nicht aufgelöst werden.

In der Lehre lassen sich jedoch Fragen der Ethik sehr gut aktivierend einsetzen. Dies kann auf unterschiedlichen Ebenen geschehen. Zum einen auf einer rein methodischen, mit Fokus auf die Beziehung zwischen den Forschenden und deren Forschungsobjekten. Dafür böte die US-amerikanische Studie Laud Humphreys' (vgl. 1970), die unter dem Namen »Tearoom-Trade« einige Berühmtheit erlangte, hinreichendes Potenzial. Darin wurden homosexuelle Praktiken zwischen Männern auf öffentlichen Toiletten verdeckt-teilnehmend beobachtet. Später identifizierte der Forscher die zumeist in festen, wiederum heterosexuellen Partner_innenschaften lebenden Akteur_innen und

suchte sie unangekündigt sowie ohne deren explizite Zustimmung in ihren Privatwohnungen auf, um sie zu interviewen – abermals unter Vorspiegelung falscher Tatsachen. All das geschah zu einer Zeit, in der sich die Auslebung von Homosexualität gesellschaftlichen Sanktionen gegenüber sah. Die Studie steht für eine ethische Auseinandersetzung Pate, in der die Inkaufnahme einer potenziellen Schädigung der Forschungssubjekte zu einem etwaigen gesellschaftlichen Mehrwert durch zutage geförderte Erkenntnisse ins Verhältnis gesetzt wird. Es ist die Kontroverse zwischen der Bindung an forschungsethische Prinzipien und dem unbedingten Einsatz zur Erlangung und Freilegung von Wissen, das hegemonial kriminalisiert und somit illegalisiert wurde. Ebendiese Divergenz lässt sich im Seminarkontext verhandeln – beispielsweise indem Lager festgelegt oder gebildet werden und eine moderierte Diskussionsrunde initiiert wird.

Im Zuge dessen ließe sich die wissenschaftliche Praxis per se didaktisch als ein potenziell politisches Tun auf eine ethische Ebene heben (vgl. dazu Lagasnerie 2018). Studierende könnten miteinander aushandeln, inwieweit Wissenschaft und Forschung zu einem politischen Einsatz avancieren. Dergestalt würden sie dazu herausgefordert, Wirklichkeit(en) zu schärfen beziehungsweise gegebenenfalls zu redefinieren (vgl. Steinweg 2018, 196).

Der langen Rede kurzer Sinn ...!

Die hier besprochenen Herausforderungen, vor die sich Lehrende qualitativer Forschungsmethoden womöglich gestellt sehen, treten in Form unterschiedlicher, gleichwohl miteinander verstrickter Ambivalenzen zutage, aus denen der Stoff für die Skepsis gegenüber einer sozialwissenschaftlichen Denkungsart gewoben ist: die unreflektierte Priorisierung des eigenen Alltagswissens sowie eine Affirmation positivistischen Denkens. Sie fordern heraus, aber es lässt sich ihnen, wie dieser Beitrag zu zeigen beabsichtigte, konstruktiv und kreativ gegenüberreten. Wesentlich ist meines Erachtens, Studierende (lebensweltlich) zu erreichen. Das klingt banal und das ist es auch. Und dennoch findet sich die Inspiration für ein solches Unterfangen selten zwischen den Buchdeckeln der jeweiligen Fachbibliotheken. Studierende zu erreichen heißt, sie bei ihren Wissensbeständen und Glaubenssätzen abzuholen und diese auf lebhaft und einprägsame Weise forciert zu irritieren, sie ins Wanken zu bringen. Erst im Zuge der *Abgründigkeit* dogmatisch gesetzter Gründe lässt sich eine analytische, interventionistische Distanzeinnahme zum Evidenzanspruch realisieren, um den Weg für die ersten und zentralen Schritte einer Einübung ins sozialwissenschaftliche Denken zu ebnen und infolgedessen die Einnahme einer qualitativ-forschenden Haltung zu begünstigen. Nichts Geringeres, als sich beharrlich an Wissensbeständen abzarbeiten, bedeutet wissenschaftliches Arbeiten. Nichts Geringeres, als ein solches Denken zu ermöglichen, bedeutet akademisch adäquate Leh-

re. »Man lernt zu denken, und der Boden unter den Füßen bewegt sich« (Heydorn 2004 [1971], 19); pointiert ergänzt Sabrina Schenk (2017, 49) ebenjenes Zitat, indem sie konstatiert: »Der dauerhafte Verlust des >festen Bodens unter den Füßen< läuft Gefahr, die Strauchelnden in die Psychiatrie zu führen – oder in die Wissenschaft.«

Der Eintritt in ein sozialwissenschaftliches Denkkollektiv (vgl. Fleck 2017 [1935]) bedeutet, die soziale Wirklichkeit mit anderen Augen zu betrachten. Es ist die Distanzeinnahme zur Alltagswelt und der darin eingenommenen Rollen, indem der eigene Blick dem immer schon Vertrauten entrissen wird, um Letzteres infolgedessen zu verfremden (vgl. Amann und Hirschauer 1997). Erstes Ziel in der Lehre qualitativer Forschungsmethoden muss die Vermittlung einer Haltung sein, die »im Bewusstsein der Kontingenz menschlicher Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata vermeintliche Universalisierungen [...] verflüssigt, die, zu Selbstverständlichkeiten geronnen, als Selbstverständlichkeiten dem fragenden Blick unsichtbar entzogen sind« (Kubac 2013, 140). Somit kann wissenschaftliches Denken und Arbeiten als ein kreativer Akt (vgl. 2013, 140) verstanden werden, der Wissen und Gewissheiten nicht nur irritiert, sondern – in Foucault'scher Manier (vgl. Foucault und Rabinow 1984) – problematisiert. Eine solche Irritation versucht, die unreflektierte Vorherrschaft bestehenden Alltagswissens potenziell zu untergraben und die Skepsis gegenüber sozialwissenschaftlichem Wissen aufzubrechen, die aus einer falsch gesetzten Verhältnismäßigkeit der Kategorien von Subjektivität und Objektivität resultiert. Die erste Etappe der Forschungslehre begründet folglich das Fremdwerdenlassen des Vertrauten. Studierende können daraufhin in der Konstitution eines neuen Fundaments unterstützt werden, das in die disziplinspezifischen Sprachspiele einführt und Begriffe sowie Zusammenhänge veranschaulichend nahebringt. Die Aufgabe von Dozent_innen liegt derweil darin, eine analytische und reflektierte Verarbeitung des »neuen« Wissens und dessen Positionierung beziehungsweise Einordnung gegenüber dem Bestehenden zu gewährleisten. Die Lehre qualitativer Sozialforschungsmethoden erfährt weniger Widerstände, wenn sowohl das der einzelnen Methode zugrunde liegende theoretische Fundament als ebenso deren epistemologischer Anspruch begründet und nachvollziehbar dargelegt wird.

Das »Wissendmachen des Unwissenden« (Koch 2012, 17) erweist sich somit als eine didaktisch ideenreiche und zugleich notwendig über Dritte vermittelte Prozedur. Das bedeutet, dass sich methodische *Kompetenzen* womöglich anhand von Lehr- und Handbüchern – wie sie als Basisliteratur gerne auszugsweise in der Lehre eingesetzt zu werden scheinen – durchaus aneignen und auch vermitteln lassen. Der Einsatz solcher Kompendien begünstigt jedoch nicht, eine bereitwillige, entgegenkommende, konziliante *Haltung* zugunsten der »Umsetzung eines ganzheitlichen Forschungsstils« (Breuer und Schreier 2010, 410) einzunehmen. Ihre Limitation liegt darin, dass sie *sense* und *sensibility* eben nicht nahezubringen vermögen. Dazu bedarf es Dozierender, die einerseits Interesse wecken, indem sie Einblicke in ihre eigene Forschungstätigkeit

geben (wozu auch Narrationen des eigenen forschungspraktischen Scheiterns gehören) und denen es andererseits gelingt, den Gegenstand – beispielsweise durch fachfremde Beispiele – lebendig werden zu lassen. Wichtig ist, einen gemeinsamen Denkraum einzurichten. Das wiederum setzt voraus, dass wissenschaftliche Einsichten und Ergebnisse nicht einfach qua Lehrautorität dogmatisch konstatiert werden, als fielen sie wie reife Früchte vom Baum der Erkenntnis. Vielmehr sind sie in den Lehrveranstaltungen herzuführen und anhand einer konkreten Beschreibung des prozessualen Vorgehens »emergieren« zu lassen (vgl. Weiß 2012).

Das Lernen qualitativer Forschung erfordert eine hohe Ambiguitätstoleranz aufseiten der Studierenden, da sind sich Dozierende einig, die Einblicke in ihre Lehrerfahrungen offerieren (vgl. Rogers 2003; Poulin 2007; Breuer und Schreier 2010). Das macht es erforderlich, die vielfach enttäuschten Erwartungen, beispielsweise nach Eindeutigkeit, Wahrheit und Struktur, zu kompensieren; vor allem, indem der eigene *Lehrauftrag* ernst genommen und die Verantwortung nicht an die Lernenden abgeschoben wird. Lernziele sind in Lehrziele zurückzuführen und diese allen voran nicht aus institutionellen Prüfungsleistungen heraus zu bestimmen. Schaffen wir Lehrenden es nicht, Studierende für qualitative Forschung empfänglich zu machen, gelingt es uns nicht, sie mit neuen und gewinnbringenden Erkenntnissen zu überraschen und zugleich von deren Geltungsanspruch zu überzeugen, bringen wir die eigene Profession – die ohnehin schon nicht im Gleichschritt läuft – weiter aus dem Takt; wir bringen sie gar ins Straucheln und letztlich zum Stolpern. Die Zukunft der Profession liegt nicht allein in ihrer Unbedingtheit, ergo Bedingungslosigkeit (vgl. Derrida 2001), sondern ebenso – und im Zuge rezenter gesellschaftspolitischer Entwicklungen zunehmend – in deren Anerkennung. Mit entgegengebrachter Skepsis lässt sich umgehen. Es bedarf jedoch der Bereitschaft, provozierte Unsicherheiten auszuhalten und Studierende wie auch und insbesondere deren Irritationen und kritischen Nachfragen ernst zu nehmen.

Anmerkungen

- 1 Dabei geht es allerdings nicht darum, konkrete didaktische Unterrichtstechniken wie das Stationenlernen, Fishbowl oder dergleichen vorzustellen. Vielmehr werden Lehrmaterialien präsentiert, die für den spezifischen Themenbereich auf den ersten Blick womöglich merkwürdig anmuten.
- 2 Mein Dank gilt den Studierenden, die mir in den vielen Veranstaltungen nicht nur das Lehren lehrten. Insbesondere möchte ich Nicole Voss und Kerstin Claudia Küppers für die intensiven und anregenden Rückmeldungen als Repräsentant_innen der Studierendensicht aufrichtig danken. Außerdem danke ich ausdrücklich meinen Kolleginnen Silke Migala und Sarah Rasche für die regelmäßigen Beratschlagungen sowie – nicht zuletzt – Patricia Piberger für die kritischen Diskussionen.
- 3 Der Anschaulichkeit halber wird dies hier ungeachtet der berechtigten Kritik Rita Casales (vgl. 2011) simplifiziert.

- 4 Während Lyotard im französischen Original mit einem womöglich durchaus bewusst ambigen Sprachgebrauch operiert: »Ce qui est demandé à une hypothèse de travail, c'est une forte capacité discriminante.« (Lyotard 1979, 17), ist in die deutschsprachige Übersetzung eine gewisse Unschärfe eingeschrieben: »Was von einer Arbeitshypothese verlangt wird, ist ein starker Unterscheidungsversuch« (Lyotard 2015, 37; Hervorh. d. A.) In diesem Zusammenhang sei Richard Kubac gedankt.
- 5 Das bedeutet nicht, dass empirisch individuell und partikular vorherrschendes Wissen – beispielsweise Subjektivierungserfahrungen wie Rassismus, Klassismus, Sexismus etc. – für qualitative Forschung nicht von Wert seien. Im Gegenteil, begründet sich doch darin der wissensbasierte Datenpool, an dem die Forschung interessiert ist. Hingegen soll hier zum Ausdruck gebracht werden, dass die Tendenz der Überhöhung des Individuellen als Singuläres der Möglichkeit analytischen Denkens zuwiderhandelt.
- 6 Beispielsweise bemerkt Foucault: »Er [der Intellektuelle als Exekutivakteur innerhalb des Wahrheitsdispositivs] wirkt oder kämpft auf der allgemeinen Ebene dieser Ordnung der Wahrheit, die für die Struktur und das Funktionieren unserer Gesellschaft fundamental ist. Es gibt einen Kampf ›um die Wahrheit‹, oder zumindest ›im Umkreis der Wahrheit‹, wobei nochmals gesagt werden soll, daß ich unter Wahrheit nicht ›das Ensemble der wahren Dinge, die zu entdecken oder zu akzeptieren sind‹, verstehe, sondern ›das Ensemble der Regeln, nach denen das Wahre mit spezifischen Machtwirkungen ausgestattet wird‹; daß es nicht um einen Kampf ›für die Wahrheit‹ geht, sondern um einen Kampf um den Status der Wahrheit und ihre ökonomisch-politische Rolle. Man darf die politischen Probleme der Intellektuellen nicht in den Kategorien ›Wissenschaft/Ideologie‹ angehen, sondern in den Kategorien ›Wahrheit/Macht‹« (1978, 53).
- 7 Vielleicht hat gar Bourdieu diese Erzählung im Kopf, als er die Aufgabe sozialwissenschaftlichen Denkens zu erklären suchte: »In der Tradition des Hippokrates beginnt die wirkliche Medizin mit der Kenntnis der unsichtbaren Krankheiten, also der Dinge, über die der Kranke nicht spricht, weil sie ihm nicht bewußt sind oder er vergißt, sie zu erwähnen. Das gilt auch für die Sozialwissenschaft, die sich um Kenntnis und Verständnis der wirklichen Ursachen des Unbehagens bemüht, das nur durch schwierig zu interpretierende gesellschaftliche Anzeichen zu Tage tritt« (Bourdieu 1996, 68).
- 8 Das bedeutet auch, bislang Ungesehenes zu sehen, Ungehörtes zu hören, nicht Wahrgenommenes wahrzunehmen; kurz: zu Mikroanalytiker_innen des Sozialen zu avancieren.
- 9 Damit ließe sich zugleich an sprachliche Präzision appellieren. So weist Karen Poulin (vgl. 2007) darauf hin, dass sie Studierende im Zuge ihrer Lehrveranstaltungen über explizite Rückfragen auffordert, die sozialtheoretische Perspektive – ergo die axiomatische Grundlage – der jeweiligen Äußerung oder Frage ebenso zu benennen oder sich reflexiv bewusst zu machen.
- 10 Für einen resümierenden Exkurs zu den Kategorien Objektivität, Subjektivität und Selbstreflexivität in der qualitativen Forschung siehe Hella von Unger (2014, 22ff.) Zur Genealogie der Relationierung von Objektivität und Wissenschaft, in Verbindung mit der Konstitution des wissenschaftlichen Subjekts und epistemischen Tugenden, siehe Daston und Galison (2017).

Literatur

- Adorno, Theodor W., Hans Albert, Ralf Dahrendorf, Jürgen Habermas, Harald Pilot und Karl R. Popper, Hrsg. 1971. *Der Positivismusstreit in der deutschen Soziologie*. 3. Aufl. Neuwied & Berlin: Luchterhand.
- Albert, Hans. 1991 (1968). *Traktat über kritische Vernunft*. 5., verb. u. erw. Aufl. Tübingen: Mohr.

- Amann, Klaus und Stefan Hirschauer. 1997. »Die Befremdung der eigenen Kultur: Ein Programm«. In *Die Befremdung der eigenen Kultur: Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie*, hrsg. v. Stefan Hirschauer und Klaus Amann, 7–52. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauer, Thomas. 2018. *Die Vereindeutigung der Welt. Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. 3. Aufl. Ditzingen: Reclam.
- Bauman, Zygmunt. 2016 (2000). *Flüchtige Moderne*. 7. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bauman, Zygmunt. 2017. *Das Vertraute unvertraut machen: Ein Gespräch mit Peter Haffner*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Beck, Ulrich. 2016 (1986). *Risikogesellschaft: Auf dem Weg in eine andere Moderne*. 23. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Berger, Peter L. und Thomas Luckmann. 2007 (1966). *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 21. Aufl. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Borges, Jorge L. 2013. »Das unerbitterliche Gedächtnis«. In *Die unendliche Bibliothek: Erzählungen, Essays, Gedichte*, hrsg. v. Alberto Manguel, 110–18. Frankfurt a.M.: Fischer Taschenbuch Verlag [arg. Orig. 1942].
- Bourdieu, Pierre. 1996. »Störenfried Soziologie: Zur Demokratie gehört eine Forschung, die Ungechtigkeiten aufdeckt«. In *Wozu heute noch Soziologie?*, hrsg. v. Joachim Fritz-Vannahme, 65–70. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Breuer, Franz und Margrit Schreier. 2010. »Lehren und Lernen qualitativer Forschungsmethoden«. In *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, hrsg. v. Günter Mey und Katja Mruck, 408–20. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Brezinka, Wolfgang. 1975 (1967). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft: Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung*. 3., verb. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bulgakow, Michail. 1993. *Arztgeschichten: Erzählungen*. 9. Aufl. München: Luchterhand [sowj. Orig. 1926].
- Casale, Rita. 2011. »Zur Abstraktheit der Empirie – Zur Konkretheit der Theorie: Anmerkungen über die versäumte Auseinandersetzung mit den Folgen des Positivismusstreits«. In *Orte des Empirischen in der Bildungstheorie*, hrsg. v. Ines M. Breinbauer und Gabriele Weiß, 45–60. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Cixous, Hélène. 2017. *Gespräch mit dem Esel: Blind schreiben*. Wien: Zaglossus.
- Daston, Lorraine und Peter Galison. 2017. *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Derrida, Jacques. 2001. *Die unbedingte Universität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Dewey, John. 2011. *Demokratie und Erziehung: Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. 5. Aufl. Hrsg. v. Jürgen Oelkers. Weinheim: Beltz.
- Fleck, Ludwik. 2017 (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache: Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. 11. Aufl. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Flick, Uwe. 2009. *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, Uwe. 2014. *Sozialforschung – Methoden und Anwendungen: Ein Überblick für die BA-Studiengänge*. 2. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Florin, Christiane. 2014. *Warum unsere Studenten so angepasst sind*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foucault, Michel. 1978. »Wahrheit und Macht: Interview von A. Fontana und P. Pasquino«. In *Dispositive der Macht: Michel Foucault über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, hrsg. v. Alessandro Fontana, 21–54. Berlin: Merve.
- Foucault, Michel und Paul Rabinow. 1984. »Polemics, Politics, and Problemizations: An Interview with Michel Foucault«. In *The Foucault Reader*, hrsg. v. Paul Rabinow, 381–90. New York, NY: Pantheon Books.

- Friebertshäuser, Barbara, Antje Langer und Annedore Prengel, Hrsg. 2013. *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 4., durchges. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Funcke, Dorett und Thomas Loer, Hrsg. 2018. *Vom Fall zur Theorie: Auf dem Pfad der rekonstruktiven Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Geertz, Clifford. 2015 (1987). *Dichte Beschreibung: Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. 13. Aufl. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Habermas, Jürgen. 1985. *Die neue Unübersichtlichkeit: Kleine politische Schriften V*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Haraway, Donna. 1995. »Situierendes Wissen: Die Wissenschaftsfrage im Feminismus und das Privileg einer partialen Perspektive«. In *Die Neuerfindung der Natur: Primaten, Cyborgs und Frauen*, hrsg. v. Carmen Hammer und Immanuel Stieß, 73–97. Frankfurt a. M. & New York, NY: Campus.
- Helferich, Cornelia. 2011. *Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Heydorn, Heinz-Joachim. 2004 (1971). »Zur Aktualität der klassischen Bildung«. In *Bildungstheoretische und pädagogische Schriften: 1971–1974, Werke Bd. 4*, hrsg. v. Irmgard Heydorn, Hartmut Kappner, Gernot Koneffke und Edgar Weick, 13–28. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Hörisch, Jochen. 2005. *Theorie-Apotheke: Eine Handreichung zu den humanwissenschaftlichen Theorien der letzten fünfzig Jahre, einschließlich ihrer Risiken und Nebenwirkungen*. Frankfurt a. M.: Eichborn.
- Humphreys, Laud. 1970. »Tearoom Trade: Impersonal Sex In Public Places«. *Trans-action* 7 (3): 10–25.
- Kelle, Udo und Susann Kluge. 1999. *Vom Einzelfall zum Typus*. Wiesbaden: Springer.
- Koch, Lutz. 2012. »Allgemeine Theorie des Lehrens: Ein Abriss«. In *Philosophie des Lehrens*, hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach und Norbert Ricken, 15–30. Paderborn, München, Wien & Zürich: Ferdinand Schöningh.
- Kubac, Richard. 2009. »Widerständige Theorie: Ein Beitrag zu einer Allgemeinen Erziehungswissenschaft ohne Allgemeinheit«. In *Weitermachen? Einsätze theoretischer Erziehungswissenschaft*, hrsg. v. Richard Kubac, Christine Rabl und Elisabeth Sattler, 19–30. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Kubac, Richard. 2013. *Vergebliche Zusammenhänge? Erkenntnispolitische Relationierungen von Bildung und Kritik*. Paderborn, München, Wien & Zürich: Schöningh.
- Laclau, Ernesto. 2002. *Emanzipation und Differenz*. Wien: Turia + Kant.
- Lagasnerie, Geoffroy de. 2018. *Denken in einer schlechten Welt*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Lyotard, Jean-François. 1979. *La condition postmoderne: Rapport sur le savoir*. Collection »Critique«. Paris: Éd. de Minuit.
- Lyotard, Jean-François. 2015. *Das postmoderne Wissen: Ein Bericht*. 8., unv. Aufl. Hrsg. v. Peter Engelmann. Wien: Passagen.
- Malthaner, Stefan, Simon Teune und Peter Ullrich. 2018. »Eskalation: Dynamiken der Gewalt im Kontext der G20-Proteste in Hamburg 2017«. Zugegriffen am 28.02.2019. https://g20.protestinstitut.eu/wp-content/uploads/2018/09/Eskalation_Hamburg2017.pdf.
- Mecheril, Paul und Oscar Thomas-Olalde. 2016. »Kritik«. In *Handbuch Migrationspädagogik*, hrsg. v. Paul Mecheril, 493–507. Weinheim & Basel: Beltz.
- Merton, Robert K. 1995. *Soziologische Theorie und soziale Struktur*. Berlin: de Gruyter [engl. Orig. 1949].
- Michelsen, Danny, Marika Przybilla-Voß und Michael Lühmann. 2017. »Rechtsextremismus und Fremdenfeindlichkeit in Ostdeutschland. Ursachen, Hintergründe, regionale Kontextfaktoren«.

- hrsg. v. Göttinger Institut für Demokratieforschung. Zugegriffen am 28.02.2019. https://www.jung-im-bistum-magdeburg.de/media/modelfield_files/dokumente/dokument/datei/5.1_studie-rechtsextremismus-in-ostdeutschland-kurzfassung_offiziell.pdf.
- Misoch, Sabina. 2015. *Qualitative Interviews*. Berlin: de Gruyter Oldenbourg.
- Moaallem, Jon. 2010. »The Love That Dare Not Squawk Its Name: Can animals be gay«. *New York Times Magazine*, 31.03.2010. Zugegriffen am 30.06.2018. <https://www.nytimes.com/2010/04/04/magazine/04animals-t.html?action=click&contentCollection=Magazine&module=RelatedCoverage®ion=EndOfArticle&pgtype=article>.
- Morse, Janice M., Michael Barrett, Maria Mayan, Karin Olson und Jude Spiers. 2002. »Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research«. *International journal of qualitative methods* 1 (2): 13–22.
- Nietzsche, Friedrich. 2015 (1896). *Über Wahrheit und Lüge im außermoralischen Sinne*. Hrsg. v. Kai Sina. Stuttgart: Reclam.
- Oevermann, Ulrich. 1981. »Fallrekonstruktionen und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse«. Unveröffentlichtes Manuskript. Zugegriffen am 12.09.2019. <https://d-nb.info/974365483/34>.
- Oevermann, Ulrich. 1991. »Genetischer Strukturalismus und das sozialwissenschaftliche Problem der Erklärung der Entstehung des Neuen«. In *Jenseits der Utopie: Theoriekritik der Gegenwart*, hrsg. v. Stefan Müller-Doohm, 267–336. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Plessner, Helmuth. 2007. »Vorwort zur deutschen Ausgabe«. In *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit: Eine Theorie der Wissenssoziologie*. 21. Aufl., IX–XVI. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Poferl, Angelika, Hella von Unger, Paul Mecheril und Jan Lohl. 2018. »Qualitative Forschung und Kritik: Symposium«. Vortrag gehalten in Berlin am 28.07.2018.
- Popper, Karl R. 2002 (1934). *Logik der Forschung*. 10., verb. und verm. Aufl., Jub.-Ausg. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Poulin, Karen L. 2007. »Teaching qualitative research: Lessons from practice«. *The Counseling Psychologist* 35 (3): 431–58.
- Rogers, Annie G. 2003. »Qualitative research in psychology: Teaching an interpretive process«. In *Up close and personal: The teaching and learning of narrative research*, hrsg. v. Ruthellen E. Josselson, Amia E. Lieblich und Dan P. McAdams, 49–60. Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Roth, Heinrich. 1963. »Die realistische Wendung in der pädagogischen Forschung«. *Die Deutsche Schule* 55 (3): 109–19.
- Schenk, Sabrina. 2017. »(Post-)Moderne Wirklichkeiten: Ein Essay«. In *Zwischenwelten der Pädagogik*, hrsg. v. Christiane Thompson und Sabrina Schenk, 49–59. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Schneider, Richard C. 1998. »alpha-Forum: Im Gespräch mit Uri Avnery«. *alpha-Forum Wissenschaft*, Bayerischer Rundfunk, 07.05.1998. Zugegriffen am 30.08.2018. <https://www.br.de/fernsehen/ard-alpha/sendungen/alpha-forum/uri-avnery-gespraech100.html>.
- Seethaler, Robert. 2018 (2012). *Der Trafikant*. 28. Aufl. Zürich: Kein & Aber.
- Steinke, Ines. 2000. »Geltung und Güte: Bewertungskriterien für qualitative Forschung«. In *Die Fallrekonstruktion: Sinnverstehen in der sozialwissenschaftlichen Forschung*, hrsg. v. Klaus Kraimer, 201–36. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Steinweg, Marcus. 2018. *Subjekt und Wahrheit*. Berlin: Matthes & Seitz.
- Strübing, Jörg, Stefan Hirschauer, Ruth Ayaß, Uwe Krähnke und Thomas Scheffer. 2018. »Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. Ein Diskussionsanstoß«. *Zeitschrift für Soziologie* 47 (2): 83–100.
- Tsvetkov, Yanko. 2013. *Atlas der Vorurteile*. München: Kneesebeck.

- Unger, Hella von. 2014. »Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen«. In *Forschungsethik in der qualitativen Forschung*, hrsg. v. Hella von Unger, Petra Narimani und Rosaline M'Bayo, 15–39. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Weber, Max. 2018 (1919). »Wissenschaft als Beruf«. In *Wissenschaft als Beruf: Mit zeitgenössischen Resonanzen und einem Gespräch mit Dieter Henrich*, hrsg. v. Matthias Bormuth, 37–94. Berlin: Matthes & Seitz.
- Weiß, Gabriele. 2012. »Über die allmähliche Verfertigung der Forschung beim Lehren«. In *Philosophie des Lehrens*, hrsg. v. Hans-Christoph Koller, Roland Reichenbach und Norbert Ricken, 145–64. Paderborn: Schöningh.
- Wilson, Thomas P. 1973. »Normative and Interpretive Paradigms in Sociology«. In *Understanding everyday life: Toward the reconstruction of sociological knowledge*, hrsg. v. Mary Douglas, 57–79. London: Routledge & Kegan Paul.
- Worthington, Arthur M. 1877. »A second paper on the forms assumed by drops of liquids falling vertically on a horizontal plate«. *Proceedings of the Royal Society of London* 25: 498–503.
- Young, Lindsay C., Brenda J. Zaun und Eric A. VanderWerf. 2008. »Successful same-sex pairing in Laysan albatross«. *Biology Letters* 4 (4): 323–25.

Der Autor

Jirko Pi Berger, Erziehungswissenschaftler M. A., Erziehungs-, Politik- und Verwaltungswissenschaftler B. A. Derzeit als wissenschaftlicher Projektmitarbeiter am Institut für psychosoziale Intervention und Kommunikationsforschung an der Universität Innsbruck tätig. Zuvor dozierte er im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin zum wissenschaftlichen Arbeiten und Methoden der qualitativen Sozialforschung. Auf der Basis studentischer Evaluationsergebnisse wurde seine Lehre von der Ausbildungskommission wiederholt ausgezeichnet. Die Arbeitsschwerpunkte liegen in den Bereichen Bildungstheorie und qualitative (Kindheits-)Forschung.

Kontakt: jirko.piberger@uibk.ac.at

Die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand machen

Ein Impuls zum Umgang mit gegenstandsbezogener Literatur im Kontext qualitativer Forschungsarbeiten

Julia Riegler

Journal für Psychologie, 27(1), 98–122

<https://doi.org/10.30820/0942-2285-2019-1-98>

www.journal-fuer-psychologie.de

Zusammenfassung

Ausgehend von Erfahrungen mit der Betreuung studentischer qualitativer Forschungsprojekte befasst sich der Beitrag mit der Frage, wie ein dem qualitativen Forschungsparadigma angemessener Umgang mit gegenstandsbezogener (Forschungs-)Literatur in der qualitativen Methodenlehre thematisiert und vermittelt werden kann. Dabei wird erläutert und anhand eines Beispiels aus der eigenen Forschungspraxis gezeigt, inwiefern die Forderung des Soziologen Pierre Bourdieu, »die Erkenntniswerkzeuge zu Erkenntnisgegenständen zu machen«, wertvolle Impulse für die Beantwortung dieser Frage liefern kann.

Schlüsselwörter: Vermittlung qualitativer Methoden, Verwendung gegenstandsbezogener Literatur, Wissenschaftskritik, Bourdieu

Summary

Turning the Tools of Knowledge to Objects of Knowledge. Some remarks on how to handle existing research literature in the context of qualitative research. Based on experiences with supervising student qualitative research projects the article addresses the question of how to convey dealing adequately with existing research literature to a certain research topic in courses on qualitative methods. It discusses und demonstrates with an example from my own research practice how Pierre Bourdieu's claim to »turn the tools of knowledge into objects of knowledge« may provide valuable ideas regarding that question.

Keywords: teaching qualitative methods, handling of existing research literature, critique of science, Bourdieu

Kontextualisierung

Der vorliegende Beitrag ist vor dem Hintergrund meiner Erfahrungen mit der Vermittlung qualitativer Forschungsmethoden im Rahmen eines hauptsächlich naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologie-Curriculums und den Herausforderungen, die sich dabei stellen, entstanden. Die Basis dafür war ein Text, der nicht nur von meinen Erfahrungen in der Lehre inspiriert wurde, sondern den ich angesichts spezifischer Schwierigkeiten der Studierenden bei der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung – unter Einbezug der Ergebnisse einer eigenen Forschungsarbeit – zum Einsatz in der Lehre verfasst habe. Konkret handelt es sich dabei um ein zwei Semester übergreifendes Lehr-Lern-Setting¹, in dem die Studierenden einen qualitativen Forschungsprozess vom Finden einer Fragestellung über die Planung und Durchführung des eigenen empirischen Projekts bis zur Darstellung des Forschungsprozesses und erster Ergebnisse selbst durchlaufen.

Das im Curriculum für das erste der beiden Semester formulierte Ziel, den Forschungsstand in einem Themengebiet der Psychologie schriftlich zusammenzufassen (um ausgehend davon eine Forschungsfrage zu entwickeln und eine passende empirische Untersuchung zu planen), orientiert sich offenkundig an einer hypothesenprüfenden Forschungslogik, in der die Auseinandersetzung mit gegenstandsbezogener Literatur dazu dient, Forschungshypothesen zu formulieren. Wir haben dieses Ziel für unser auf qualitative Methoden spezialisiertes Lehrangebot daher dahingehend reformuliert, dass die Studierenden zunächst – in Resonanz mit eigenen Interessen, Beobachtungen und Irritationen – eine Fragestellung formulieren, sich dann einen Überblick über die Forschungslandschaft zum gewählten Thema verschaffen und kritisch mit ausgewählten gegenstandsbezogenen Forschungsarbeiten auseinandersetzen, um anschließend ein Exposé für ihre eigene qualitativ-empirische Annäherung zu erarbeiten (die sie dann im Folgesemester praktisch umsetzen). Im besten Fall ist diese kritische Auseinandersetzung auch inspiriert von eigenen Beobachtungen oder ersten Erfahrungen und Kontakten im Forschungsfeld, was dem zirkulären Verhältnis von Theorie und Empirie eher entspricht als die durch das Curriculum vorgegebene Trennung von theoretischer und praktischer Auseinandersetzung.

Der Umgang mit gegenstandsbezogener Literatur in der qualitativen Forschung – eine Leerstelle

Zur Verwendung von Literatur, insbesondere von gegenstandsbezogener Literatur (im Unterschied zu methodisch-methodologischer sowie metatheoretischer Literatur), findet man in Lehrbüchern zu qualitativen Forschungsmethoden wenige und kaum syste-

matische Hinweise (vgl. Flick 2017, 72). Dies mag, wie Flick vermutet, damit zu tun haben, dass in dem für die Renaissance qualitativer Forschung zentralen Werk *The Discovery of Grounded Theory* (1967) von den Autoren Anselm Strauss und Barney Glaser gefordert wird, mit der Sammlung und Analyse der Daten zu beginnen, ohne nach der existierenden Literatur im jeweiligen Forschungsbereich zu suchen, beziehungsweise diese zu ignorieren (Flick 2017, 73). Selbst wenn das Missverständnis, dass qualitative Forschung gegenüber gegenstandsbezogener Literatur zumindest in einer frühen Phase des Forschungsprozesses abtinent bleiben muss, in der Praxis qualitativen Forschens mittlerweile ausgeräumt scheint, bleiben Fragen des Umgangs mit gegenstandsbezogener Literatur in Einführungsbüchern zur qualitativen Sozialforschung meist eine Leerstelle (mit Ausnahme von Flick 2017, 72ff.; immerhin knapp behandelt werden sie in Braun und Clarke 2013, 312ff.). Die Auseinandersetzung mit gegenstandsbezogener Literatur und der existierenden Forschungslandschaft zum interessierenden Phänomen ist im qualitativen Forschen jedoch durchaus sinnvoll beziehungsweise notwendig und verstößt auch nicht gegen das Prinzip der Offenheit, solange diese Auseinandersetzung nicht zu einer theoretischen Vorabstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes führt.

Ausgehend von der wissenssoziologischen Einsicht in die Situietheit wissenschaftlicher Praxis und wissenschaftlicher Erkenntnisse (Harding 1991, 138ff.; Haraway 1995, 73ff.; Slunecko 2017) kann die Darstellung des vorgefundenen gegenstandsbezogenen Wissens, die typischerweise am Beginn wissenschaftlicher Publikationen präsentiert wird, aber nicht alleine und nicht in erster Linie der inhaltlichen Beschreibung dieses Wissens im Sinne einer »Zusammenfassung des Forschungsstandes« dienen. Sie hat vielmehr immer auch nach dem Verhältnis dieses Wissens zu der Art und Weise sowie den Kontexten seiner Herstellung zu fragen und es auf seine unmarkierten (Voraus-)Setzungen und Vorannahmen hin zu untersuchen. Dies braucht die Fähigkeit, Texte nicht nur immanent zu lesen und zu verstehen, sondern den Text auch als Material zu betrachten, das mehr zum Ausdruck bringt als die offensichtliche inhaltliche Oberfläche und die expliziten Intentionen der Autor_innen – eine Fähigkeit, die im Rahmen psychologischer Curricula jedoch kaum systematisch eingeübt wird. Das hat damit zu tun, dass die Praxis kritischer Reflexion, die im Mainstream des Faches durchaus hochgehalten wird, auf einem impliziten Verständnis von Kritik als *immanenter* Kritik beruht. Das heißt, Kritik verbleibt üblicherweise innerhalb des methodologisch und epistemologisch abgesteckten Rahmens der nomothetischen Psychologie. Dieser Rahmen selbst und das damit stillschweigend Vorausgesetzte, das Paradigmatische also – Was ist Wissenschaft? Was gilt als legitimes wissenschaftliches Wissen? Welche sind angemessene wissenschaftliche Methoden? etc. – verbleiben dabei aber im toten Winkel kritischer Reflexion (vgl. Ruck, Slunecko und Riegler 2009).

Vor diesem Hintergrund bereitet die Aufforderung zu einer Auseinandersetzung mit gegenstandsbezogener Literatur, die sich nicht in dem Zusammenfassen, also dem »nai-

ven« Reproduzieren dessen erschöpft, was das Fach bislang über ein Phänomen weiß oder zu wissen glaubt, sondern die vielmehr danach fragt, *wie* dieses Wissen verfasst ist und wie und in welchen Kontexten dieses Wissen *hergestellt* wurde, häufig Ratlosigkeit. In den beiden schriftlichen Arbeiten, die im Rahmen der erwähnten Lehrveranstaltungen entstehen, referieren die Studierenden nicht selten auf die sie interessierenden Phänomene und damit in Verbindung stehende Aspekte sozialer Wirklichkeit in einer Art und Weise, die sie wie dinghafte Entitäten erscheinen lässt, die es »gibt«, und nicht wie Ausdrucksgestalten prozesshaft strukturierter menschlicher Handlungen und Erfahrungen. Ebenso fokussieren sie, wenn sie die recherchierte gegenstandsbezogene Literatur (v. a. empirische Forschungsarbeiten) darstellen, meist vor allem auf den inhaltlichen Ertrag der vorgefundenen Studien (>die Ergebnisse<), und zwar im Sinne von Faktizitäten, die als solche einfach zur Kenntnis zu nehmen sind, ohne deren Herstellungsscharakter Rechnung zu tragen. Dies ist nicht gut in Einklang zu bringen mit der Prämisse qualitativer Forschung, dass jegliche Erscheinungsform sozialer Wirklichkeit (dazu gehört auch wissenschaftliches Wissen) in spezifischen soziokulturellen, ökonomischen, historischen etc. Kontexten handlungspraktisch und interaktiv hergestellt wird. Es erscheint daher sinnvoll und notwendig, vor allem die erste eigene Annäherung an das gewählte Phänomen sowie an die bereits von anderen vollzogenen Annäherungen an das Phänomen (z. B. empirische Studien) ganz ins Zeichen der Bourdieuschen Forderung zu stellen, zunächst einmal (und immer wieder) die »Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand zu machen und die damit verbundenen Grenzen der Erkenntnis zu erkennen« (Bourdieu 1997a, 221). Eine solche Auseinandersetzung mit den eigenen Selbstverständlichkeiten beziehungsweise den Selbstverständlichkeiten und »falschen« Gegenständen (Slunecko 2002, 122) bestimmter Forschungsansätze kann dazu beitragen, neue Horizonte zu eröffnen, »wieder Raum zu gewinnen« (Slunecko 2017, 35) für andere Formen des Wahrnehmens und Fragens, was wiederum die Sensibilität für die eigenen unhinterfragten Denkgewohnheiten und blinden Flecken erhöht – kann im besten Fall also eine Dynamik der sukzessiven Perspektivenverschiebung in Gang setzen, die mit der allmählichen Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung einhergeht. Doch was ist unter Bourdieus Forderung genau zu verstehen und inwiefern kann sie Impulse für den Umgang mit gegenstandsbezogener Literatur im Kontext qualitativer Forschung beziehungsweise für die Vermittlung qualitativer Methoden, gerade in der Psychologie, liefern?

»Die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand [...] machen« – ein Impuls

Ausgangspunkt dieser Forderung ist die Einsicht, dass die »Gegenstände« wissenschaftlicher Betrachtung als solche niemals einfach *gegeben* sind, sondern dass sie sich

immer erst im Rahmen bestimmter epistemologischer und methodologischer *Voraussetzungen* sowie gebunden an spezifische historische, soziale, kulturelle, ökonomische etc. Standorte auf eine bestimmte Art und Weise – die weder notwendig noch beliebig ist – konstituieren. Mit diesen Voraussetzungen sind bestimmte Formen der Wissensproduktion und mithin bestimmte Arten von Ergebnissen verbunden. Wissenschaft hat dabei immer auch eine soziale Verantwortung, insofern sie einen Bestandteil jener symbolischen gesellschaftlichen Auseinandersetzungen darstellt, in denen die Sichtweisen, Kategorien und Klassifikationen verhandelt werden, die unsere Alltagswahrnehmung und unser Alltagshandeln mit anleiten. So ist es nicht beliebig, wie die Soziologin Beate Kraus ausführt,

»ob man von Klassen spricht oder nur noch Individuen kennt, ob man Familie von vornherein als Hort der Freiheit und des persönlichen Glücks thematisiert oder als einen Ort, an dem immer auch Machtbeziehungen zwischen den Geschlechtern ausgelebt und festgezurrert werden. Es ist auch nicht folgenlos, ob Soziologinnen und Soziologen den Alltag beherrschende Denkmuster übernehmen oder ob sie diese auf ihren ideologischen Kontext hin untersuchen. Unsere Begriffe [...] wandern in den Alltag, in das Alltagsverständnis von sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und stabilisieren Herrschaftsverhältnisse und Ungerechtigkeiten oder kratzen sie an« (Kraus 2002, 335).

Diese Perspektive bricht mit der dem traditionellen Wissenschaftsverständnis inhärenten Vorstellung, dass es universelle Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata gibt und dass Wissenschaftler_innen darüber verfügen (Engler 2004, 223). Die Soziologie Pierre Bourdieus ist untrennbar mit dem Anspruch verknüpft, sich der politischen Verantwortung von Wissenschaft zu stellen, und versteht sich dezidiert als wissenschafts- und gesellschaftskritisches Projekt (Kraus 2002, 334). Eine zentrale Kritik Bourdieus an der traditionellen Wissenschaft zielt auf ihre Tendenz, in der Herstellung von Wissen unhinterfragte Wahrnehmungs- und Denkkategorien aus der Alltags- ebenso wie der jeweiligen Fachsprache zu verwenden, die die in der wissenschaftlichen Praxis hervorgebrachten Erkenntnisse entscheidend strukturieren und letztlich bedingen, dass Wissenschaftler_innen in ihren Ergebnissen stets jene impliziten Vorannahmen fortschreiben, die in den verwendeten Wahrnehmungs- und Denkkategorien bereits angelegt waren. Entscheidend dabei ist für ihn, dass auf diese Weise gesellschaftliche Macht- und Herrschaftsverhältnisse fortgeschrieben und miterzeugt werden, die zu problematisieren eigentlich Aufgabe von Wissenschaft wäre. Er hat das ausführlich in Bezug auf das Geschlechterverhältnis gezeigt:

Am Beginn seines Aufsatzes *Die männliche Herrschaft* weist er darauf hin, dass es sich beim Geschlechterverhältnis um eine Institution handelt, »die seit Jahrtausenden

in die Objektivität sozialer Strukturen und in die Subjektivität der mentalen Strukturen eingeschrieben ist« (Bourdieu 1997b, 153). Es bestünde daher in den Beiträgen männlicher Autoren zum Geschlechterunterschied die Tendenz, Wahrnehmungs- und Denkkategorien als Erkenntnismittel zu verwenden, die man eigentlich als Erkenntnisgegenstände zu behandeln hätte. Ohne es zu bemerken würden die eigenen Vorurteile und Vorannahmen »für Enthüllungen über die Vorannahmen und Vorurteile der Akteure« ausgegeben (1997b, 153). In einem Interview mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke, welches gemeinsam mit seinem Aufsatz im Sammelband *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis* (Dölling und Kraus 1997) veröffentlicht wurde, präzisiert er diesen Mechanismus noch einmal folgendermaßen:

»Jedes unserer Worte ist eine soziale Konstruktion, die bereits sozial konstruierte Konstruktionsinstrumente benutzt. Die einfache Tatsache des Sprechens ist ein sozialer Konstruktionsakt, der präkonstruierte Worte verwendet. Das ist der Grund, warum die Sozialwissenschaften so schwierig sind. Wir haben es also mit einem besonderen Fall zu tun, bei dem wir besonders aufpassen müssen. Wir müssen wissen, daß die Instrumente, die wir zum Denken verwenden, mit ziemlicher Wahrscheinlichkeit sozial konstruiert sind. Eine ganze Reihe von Problemen, die die Psychologen zum Geschlechterunterschied aufgeworfen haben, eine ganze Reihe von Konzepten, die sie benutzt haben, um die Unterschiede zu beschreiben, sitzen in Wirklichkeit dem Alltagswissen auf. [...] Alles, worüber wir zum Denken verfügen, ist bereits [...] geschlechtsstrukturiert. Für mich ist das daher der bei weitem interessanteste Fall, weil meine Arbeit im Grunde immer der Versuch war, die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand zu machen und die mit den Erkenntniswerkzeugen gegebenen Grenzen der Erkenntnis zu erkennen« (Bourdieu 1997a, 221).

Mit diesem Gedanken eng verbunden ist die Einsicht, dass Wissenschaft nicht nur eine Praxis ist, in der Wirklichkeit untersucht und beforscht wird. Vielmehr wird in materiellen und diskursiven wissenschaftlichen Praktiken immer auch Wirklichkeit hergestellt – und zwar eine Wirklichkeit, die immer auch von Herrschaftsstrukturen entlang unterschiedlicher »Achsen der Differenz« (z. B. Crenshaw 1989; Davis 1983; Klinger 2003) durchzogen ist. Die Erkenntniswerkzeuge, die im Zuge dieses Herstellungsprozesses zum Einsatz kommen (also Begriffe, implizite Vorannahmen, hinterfragte Wahrnehmungs- und Denkschemata, Erhebungs- und Auswertungsverfahren etc.), ebenso wie ihre erkenntnistheoretischen, methodologischen und politischen Implikationen bleiben dabei meist unbemerkt. Das gilt nicht nur für die Soziologie, sondern (wie Bourdieu selbst in obigem Zitat anmerkt) auch – und meines Erachtens gerade – für die akademische Psychologie, die vor dem Hintergrund ihres Selbstverständnisses als Natur- und Objektwissenschaft eine ausgeprägte Tendenz hat, die eigene

Standortgebundenheit, das heißt die eigene soziohistorische Situiertheit und damit auch die ihrer Begriffe, ebenso wie die realen Auswirkungen ihrer Erkenntnisse und letztlich die eigene Rolle als Disziplinar- und Normalisierungsmacht routinemäßig auszublenzen (Hook 2004; Ruck, Slunecko und Riegler 2009).

Die Konsequenz, die Bourdieu aus seiner Fundamentalkritik an den Human- und Sozialwissenschaften zieht, ist daher, sich konsequent den Theorien, Kategorien, Begriffen, mit denen Wissenschaftler_innen arbeiten, zuzuwenden und sie einer erkenntniskritischen Analyse zu unterziehen (Engler 2004, 223; Kraus 2002, 329). Ein solcher Anspruch impliziert freilich einen Paradigmenwechsel im wissenschaftlichen Denken: Denn er verlangt einen grundsätzlich anderen analytischen Blick auf die soziale Wirklichkeit, als wir ihn aus dem Mainstream der Human- und Sozialwissenschaften und ganz besonders aus dem Mainstream der Psychologie kennen. Dieser analytische Blick, man könnte ihn auch einen *Denkstil* (Fleck 1980 [1935]) nennen, impliziert dabei zwei wichtige Aspekte: Dies ist *zum einen* der »Bruch mit den Kategorien und Sichtweisen des Alltags sowie mit Begriffen und Traditionen des Fachs, die der Analyse den Blick verstellen« (Kraus 2002, 329). Auch die verbreitete Praxis, vorwissenschaftliche Problemdefinitionen unreflektiert als wissenschaftliche zu übernehmen, ist aus dieser Sicht zu problematisieren. Bourdieu fordert daher die »radikale Zurückweisung der Alltagssprache und ihrer Begriffe« (Bourdieu, Chamboredon und Passeron 1991, 15), also den *Bruch mit dem Common Sense* (1991, 17). Dazu gehören für ihn die typischen Dualismen der abendländischen Moderne (etwa der Dualismus von Individuum und Gesellschaft, Handlung und Struktur, Freiheit und Zwang, Körper und Geist bzw. Psyche, Emotion und Rationalität, Subjekt und Objekt, Theorie und Empirie) (Bourdieu 2001) ebenso wie ein damit verbundenes Denken in Substanzen oder Wesenheiten, das voraussetzt, »dass es soziale Dinge >gibt« (Engler 2004, 223). Viele dieser Wahrnehmungsmuster und Denkkategorien, die wissenschaftliche Erkenntnisprozesse prägen, sind zudem eng mit Vorstellungen männlicher respektive westlicher Dominanz verbunden, was die Bourdieusche Kritik an den Human- und Sozialwissenschaften unter anderem anschlussfähig für feministische Anliegen macht (vgl. Engler 2004; Kraus 2002).

Dieser wissenschaftskritische (und dabei immer zugleich gesellschaftskritische) Impetus des Bourdieuschen Denkstils ist – und das ist nun *der zweite Aspekt* dieses analytischen Zugangs – im Rahmen seiner Theorie der Praxis (z. B. Bourdieu 1979, 1987) aufs Engste verwoben mit einer *wissenschaftsfendenden* Herangehensweise, die die interessierenden Phänomene konsequent im Kontext ihrer relevanten sozialen und historischen Kontexte in den Blick nimmt, auf die diese Phänomene sinnhaft bezogen sind und aus denen heraus sich deren innere Logik erst erschließt. Dabei betrachtet Bourdieu diese Kontexte immer auch als ein Gefüge von Macht- und Herrschaftsbeziehungen. Bei den Forschungsgegenständen, die sich im Rahmen solch einer Form

von Wissensproduktion konstituieren, handelt es sich dann nicht mehr um mehr oder weniger abstrakte, aus ihrem Kontext isolierte, statische Entitäten, die zerlegt in ihre vermeintlichen Einzelbestandteile untersucht werden, sondern prozesshaft organisierte Erfahrungs- und Praxisformen, die sinnhaft strukturiert sind und daher immer nur in Bezug auf ihre spezifischen Entstehungs- und Erscheinungskontexte *verstanden* werden können. Die von Bourdieu entwickelten Denkwerkzeuge zur Analyse der sozialen Wirklichkeit (vor allem das Konzept des *Habitus*) setzen daher auch konsequent an der *sozialen Praxis* der Menschen an (Engler 2004, 230).

Diese Forschungshaltung, die also Wissenschafts- und Gesellschaftskritik mit einem kontextualisierten und prozesshaften Verständnis von sozialen Phänomenen verbindet, kann meines Erachtens besonders auch im Kontext der Vermittlung respektive Aneignung qualitativer Methodologien und Methoden wichtige Impulse liefern. Denn eine qualitative Forschungshaltung beinhaltet unter anderem die (praktische) Einsicht in und das Interesse an der Prozesshaftigkeit, Sinnstrukturiertheit und kulturellen Konstituiertheit menschlichen Handelns und Erlebens sowie darin beziehungsweise daran, dass und wie soziale Wirklichkeit praktisch und interaktiv hergestellt wird. Damit setzt sie eine kritisch-hinterfragende Haltung gegenüber der sozialen Wirklichkeit und gegenüber unterschiedlichen Formen von Wissen (als Teil dieser Wirklichkeit) voraus – zumindest einmal in dem Sinn, dass Phänomene der sozialen Wirklichkeit (dazu gehören auch alltägliche und wissenschaftliche Begriffe zu ihrer Beschreibung) nicht einfach als gegeben akzeptiert werden, sondern als Produkte menschlicher Praxis vor dem Hintergrund ihres spezifischen Entstehungs- und Wirkungskontextes verstanden werden müssen. Mit dieser Einsicht verbindet sich aber nicht selten auch eine (mehr oder weniger dezidiert ausformulierte) gesellschafts- und wissenschaftskritische Grundhaltung. Qualitative Forschung braucht jedenfalls – zumindest dort, wo sie über den beschreibenden Nachvollzug des Augenscheinlichen hinausgeht – die Fähigkeit zum Bruch mit dem (alltäglichen und wissenschaftlichen) *Common Sense*, das heißt zum Bruch mit den Kategorien und Schemata, die alltägliches und/oder wissenschaftliches Wahrnehmen und Denken in einem bestimmten Kontext (meist unbemerkt) strukturieren.

Wiewohl diese Fähigkeit für alle Phasen des qualitativen Forschungsprozesses gleichermaßen relevant ist, braucht ihre Aneignung vor allem am Beginn der Projekte viel Raum und Aufmerksamkeit. Zunächst einmal zeigt sich das, wenn es darum geht, ein Erkenntnisinteresse und eine Forschungsfrage zu formulieren, die einer qualitativen Herangehensweise grundsätzlich zugänglich ist und die dem in der qualitativen Forschung so grundlegenden Prinzip der *Offenheit* gerecht wird. In den ersten Fragestellungen, die die Studierenden am Beginn des Semesters formulieren, wird immer wieder deutlich, wie sehr diese durch alltägliche und wissenschaftliche Denkgewohnheiten wie die Tendenz zur Verdinglichung und Abstraktion von konkreten Erfahrungs-

und Praxisformen oder das fast schon reflexartig anmutende Denken in Dualismen aller Art (z. B. Was sind die >Vor- und Nachteile< der >Nutzung< sozialer Medien?) bestimmt sind. Es vergehen oft viele Wochen oder gar Monate, bis wir in einem dialogischen Prozess dem eigentlichen Erkenntnisinteresse auf die Spur gekommen sind beziehungsweise es gemeinsam entwickelt und in eine Fragestellung übersetzt haben, die im Rahmen eines qualitativen Forschungsparadigmas Sinn macht. Dabei legen wir die in den Fragestellungen implizit zum Einsatz gebrachten Erkenntniswerkzeuge in den wöchentlichen Seminartreffen konsequent gemeinsam auf den Seziertisch und befragen sie auf ihre methodologischen und ideologischen Implikationen, ihre Einbettung in spezifische gesellschaftliche Verhältnisse etc. Indem wir dabei – in Interaktion mit den Studierenden – gewissermaßen unseren professionellen Habitus in Aktion treten lassen, können sich die Studierenden allmählich die für eine qualitative Forschungshaltung relevanten habituellen Dispositionen aneignen (vgl. Schäffer 2006).

Um für die Studierenden auch in Bezug auf die Auseinandersetzung mit gegenstandsbezogener Forschungsliteratur zu zeigen und erfahrbar zu machen, wie sich Bourdieus wissenschafts- und gesellschaftskritisches Anliegen praktisch umsetzen lässt und welche Einsichten sich dabei gewinnen lassen, hat es sich als produktiv erwiesen, zunächst gemeinsam das Kapitel aus jenem Psychologie-Einführungsbuch kritisch zu diskutieren, das die Studierenden für den Aufnahmeverfahren zum Bachelorstudium lernen müssen (Gerrig 2015). Zusätzlich habe ich für die Studierenden einen Text zusammengestellt, der auf einer eigenen Forschungsarbeit basiert und den ich im Folgenden (in gekürzter Form) darstelle. Die damit verbundene Absicht war beziehungsweise ist, exemplarisch *eine* Möglichkeit zu zeigen, wie sich eine von Bourdieus Anliegen inspirierte Beschäftigung mit gegenstandsbezogener Literatur vollziehen kann. Ich beziehe mich dabei auf einen Ausschnitt psychologischer Forschung, mit dem ich mich im Rahmen meiner Dissertation (Riegler 2015, Kap. 2.2) ausführlich auseinandergesetzt habe und der sich mit chronischen Schmerzerfahrungen von Frauen beim koitalen Sex befasst – ein Erfahrungszusammenhang, der in der klinischen Fachsprache als >Dyspareunie<² bezeichnet wird. Im Rahmen dieser qualitativ-empirischen Arbeit habe ich mich auch detailliert mit hegemonialen und nichthegemonialen Formen des wissenschaftlichen Zugriffs auf das Phänomen chronischer Schmerzen von Frauen beim Geschlechtsverkehr beschäftigt. Dabei habe ich paradigmatisch ausgewählte Studien aus unterschiedlichen Forschungszusammenhängen (v. a. statistisch-experimentell ausgerichtete medizinisch-psychologische und einige wenige qualitativ herangehende psychologische und soziologische) auf ihre epistemologisch-methodologische Positionierung hin untersucht und herausgearbeitet, wie sich der Forschungsgegenstand ausgehend von diesen Positionierungen jeweils unterschiedlich konstituiert und welche systematischen Vorstrukturierungen und Ausblendungen – Grenzen der Erkenntnis im Sinne Bourdieus – damit jeweils einhergehen.

»[U]nd die mit den Erkenntniswerkzeugen gegebenen Grenzen der Erkenntnis [...] erkennen« – ein Beispiel

Mit der wissenschaftlichen Untersuchung chronischer Schmerzen beim Geschlechtsverkehr ist neben der Medizin, die vor allem auf die somatische Dimension des Phänomens fokussiert, in erster Linie die sich ebenfalls als Natur- und Objektwissenschaft verstehende akademische Psychologie befasst. Die größte Präsenz in Hinblick auf die Quantität der Publikationen (zwischen 1994 und 2010) zeigt dabei die kanadische Forschungsgruppe um Yitzchak Binik, Leiter des *Laboratory for the Biopsychosocial Study of Sexuality* am *Department of Psychology* an der *McGill University* in Montreal. Die Untersuchungen der Gruppe nahmen ihren Ausgang bei einer mehrfachen Kritik an der von ihr vorgefundenen Forschung über wiederkehrende Schmerzen beim Geschlechtsverkehr (Meana und Binik 1994). Drei Hauptlinien der Kritik lassen sich analytisch unterscheiden: *Erstens* attestieren die Autor_innen der vorliegenden Forschung eine Reihe ›methodischer Schwächen‹ (›unzureichende Operationalisierung‹, keine ›methodische Kontrolle‹, sprich: keine Kontrollgruppen, ausschließlich ›klinische Fallstudien‹); *zweitens* kritisieren sie die dualistische Perspektive bei der Frage nach der Ätiologie von chronischen Schmerzen beim Geschlechtsverkehr in Verbindung mit der Annahme monokausaler und simplifizierender Ursache-Wirkungs-Modelle in der bisherigen Forschung, das heißt, dass also stets zwischen organischer und psychischer Verursachung unterschieden wird und dass fälschlicherweise eine Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen vorgefundener physischer Pathologie und Schmerz angenommen wird. Der *dritte* und zugleich übergeordnete Kritikpunkt der Forschungsgruppe zielt darauf, dass in der vorgefundenen Forschung bislang zu wenig Aufmerksamkeit auf die ›Sinneserfahrung‹ des Schmerzes selbst gelegt worden sei (›the sensory experience of pain‹), die doch eigentlich das zentrale Charakteristikum des Phänomens sei. Diese Kritik mündet im Verlauf weiterer Publikationen dann schließlich darin, dass die Forscher_innen vehement eine Rekonzeptualisierung von ›Dyspareunie‹ als ›Schmerzstörung‹ fordern, von der sie sich eine Lösung für viele der konstatierten Forschungsprobleme versprechen (dazu später noch mehr).

Ausgehend von ihrer Kritik schlagen Meana und Binik »a systematized and integrated approach of the study of coital pain« vor. Die Autor_innen betonen dabei, dass

»[w]ith the current reconceptualization of most mental and physical disorders under the rubric of the biopsychosocial model, it makes little sense to take a dualistic approach to the etiology of dyspareunia. The sexual response cycle and its attendant cognitive, affective, and physiological processes defy any such categorization« (Meana und Binik 1994, 271).

Meana und Binik propagieren hier das sogenannte ›biopsychosoziale Modell‹ also offenkundig als die Perspektive, mit der der Komplexität des Phänomens angemessen Rechnung getragen und die problematisierten Mängel bisheriger Studien überwunden werden können. Jenseits der *Absichten* der Autor_innen, die hier auf der inhaltlichen Ebene zum Ausdruck kommen, dokumentieren sich in der zitierten Passage auch zentrale Charakteristika jenes Paradigmas, innerhalb dessen die akademische Psychologie operiert:

Zunächst verweist die ungebrochene, affirmative Verwendung von Konstrukten wie ›disorders‹ oder ›sexual response cycle‹ (gemeint ist das von Masters und Johnson 1966 gleichsam als universelle Naturkonstante postulierte Modell des ›sexuellen Reaktionszyklus‹) auf die fehlende kritische Auseinandersetzung mit der Rolle der eigenen Disziplin für die Konstitution von ›Normalität‹ über die Konstruktion von ›Anormalität‹ und die dabei produzierten Ausschlüsse. Mit der Rede von ›Kognitionen‹, ›Affekten‹ und ›Physiologie‹ werden zudem typische Gegenstände dieser Psychologie benannt. Zugleich fällt auf, für welche Dimension des ›biopsychosozialen‹ Modells es *keine* eigene Begrifflichkeit zu geben scheint, nämlich die des Sozialen. In dieser Auslassung, dem Fehlen eines (meta-)theoretischen Instrumentariums für den Aspekt des Sozialen, den das Modell dem eigenen Anspruch nach doch ebenfalls umfassen soll, deutet sich an, welche Phänomene in der Logik dieses Paradigmas *nicht* Teil der fassbaren Erkenntnis- und Wissensgegenstände sind. Setzt man die Lektüre der »Research Recommendations« (Meana und Binik 1994, 271) der Autor_innen einige Zeilen weiter fort, lässt sich nochmals präziser fassen, welches Verständnis von Sozialem dem ›biopsychosozialen Modell‹, das die Autor_innen für die Erforschung von ›Dyspar-
eunie‹ propagieren, innewohnt:

»Coital pain also raises some interesting corollary questions with more expansive implications. It represents a special case of pain in its involvement of another individual in the pain experience and in its emanation from a highly valued activity. These two factors have the potential to generate a number of important pain research questions regarding the social context of pain and the role of expectations in the pain experience« (1994, 271).

In dieser Passage wird nun noch deutlicher, welche Aspekte die Gegenstandskonstitution im Rahmen dieses Modells *nicht* notwendigerweise impliziert und sie daher lediglich in Form von *Folge-* oder *Begleit*fragen berücksichtigen kann. So wird bezeichnenderweise dem spezifischen Kontext, der spezifischen Aktivität, bei der der Schmerz auftritt – dem heterosexuellen Geschlechtsverkehr –, zwar insofern Bedeutung beigegeben, als er den Schmerz zu einem »special case of pain« macht, gleichzeitig wird dieser Kontext aber nicht als konstitutiv für die *Möglichkeit* des Phänomens selbst gedacht. Vielmehr kommt ihm in der Perspektive der Autor_innen lediglich der Status

eines Aspekts zu, der im Rahmen weiterführender Fragestellungen zu behandeln ist. Selbst die Explikation dieses Kontexts mutet seltsam dekontextualisiert an: So zeichnet sich der Kontext des Auftretens des chronischen Schmerzes laut den Autor_innen durch die Involvierung »of another individual« aus, die Aktivität, bei der der Schmerz auftritt, wird als »highly valued activity« umschrieben. Dass die beiden »Individuen«, die in den Akt des heterosexuellen Geschlechtsverkehrs involviert sind, stets vor dem Hintergrund eines Geschlechterverhältnisses agieren, das Butler (1991, 21) als »heterosexuelle Matrix« beschrieben hat, und welcher Stellenwert dem heterosexuellen Koitus in dieser Matrix zukommt, bleibt in dieser Formulierung unsichtbar. Diese weitreichenden Ausblendungen scheinen dem Umstand Rechnung zu tragen, dass die Betrachtung der »more expansive implications« (s. o.), die eine soziohistorisch kontextualisierte Betrachtung des Phänomens erfordern würde, wohl den methodologischen Rahmen des »biopsychosozialen Modells« sprengen würde.

Wie aber setzt die Forschungsgruppe das von Meana und Binik formulierte Anliegen nun forschungspraktisch um? Dies zeige ich im Folgenden exemplarisch anhand einer Studie, die als typisch für das Forschungsprogramm der Gruppe (und das der akademischen Psychologie überhaupt) gelten kann. Dabei untersuchten Marta Meana, Yitzchak Binik, Samir Khalifé und Deborah Cohen (1997) das »Biopsychosocial profile of women with dyspareunia«. Hierzu verglichen sie eine Gruppe von 105 Frauen, die angaben, chronische Schmerzen beim Geschlechtsverkehr zu erleben, und eine parallelisierte »schmerzfreie« Kontrollgruppe entlang mehrerer Variablen, die sie aus den verschiedenen in der Fachliteratur diskutierten ätiologischen Annahmen ableiteten. Dazu zählten diverse physische Pathologien, allgemeine »psychopathologische« Faktoren, Partnerschaftskonflikte, negative Einstellungen gegenüber Sexualität und sexueller Missbrauch. Zur Feststellung etwaiger organischer Erkrankungen wurden verschiedene medizinische Untersuchungen durchgeführt. Das »psychologische Profil« der Frauen wurde mittels zweier standardisierter psychologischer Tests erhoben; zur Messung der sexuellen Einstellung diente ein Fragebogen zur Erfassung von »erotophilie« beziehungsweise »erotophobie«. Darüber hinaus wurde die »sexuelle Funktion« der Teilnehmerinnen bestimmt. Hierzu wurden die Studienteilnehmerinnen in einem strukturierten Interview gebeten, ihr »sexuelles Verlangen«, ihre »sexuelle Erregung« und ihre »sexuelle Aversion« auf einer zehnstufigen Skala, die von »überhaupt nicht« bis »extrem« reichte, zu beurteilen und Angaben zur Häufigkeit von Geschlechtsverkehr und Orgasmus zu machen. Zudem wurden sie nach anderen Kontexten als dem Geschlechtsverkehr gefragt, die regelmäßig genitalen Schmerz oder andere Arten von Schmerz hervorrufen.

Der statistische Vergleich der Untersuchungsgruppe mit der Kontrollgruppe ergab, dass die Frauen »mit koitalem Schmerz« signifikant mehr Befunde »physischer Pathologie« erhalten hatten, dass sie darüber hinaus mehr »psychische Symptome« (nämlich

mehr >Unsicherheit im Sozialkontakt<, >Depressivität<, >phobische Angst<), eine negativere Einstellung gegenüber Sexualität, eine stärkere Beeinträchtigung der >sexuellen Funktion< (d. h. geringere Häufigkeiten von Geschlechtsverkehr und niedrigere Levels sexuellen Verlangens, sexueller Erregung und geringeren >Erfolg< beim Erreichen eines Orgasmus durch orale Stimulation und Geschlechtsverkehr) und eine geringere Übereinstimmung mit dem Partner (>marital adjustment<) beziehungsweise eine geringere Zufriedenheit mit der Partnerschaft angaben. Auch berichtete eine größere Anzahl von Frauen in dieser Gruppe über Schmerzen beim Einführen von Tampons beziehungsweise Fingern und bei gynäkologischen Untersuchungen. Hinsichtlich >nichtgenitaler Schmerzen< zeigten sich jedoch keine Unterschiede zwischen den beiden Gruppen. Die einzige in der Literatur diskutierte ätiologische Variable, in Hinblick auf die sich die beiden Gruppen nicht signifikant unterschieden, waren Erfahrungen sexuellen Missbrauchs.

In einem zweiten Analyseschritt wurde die Untersuchungsgruppe auf Basis der Diagnosen, die die Frauen im Rahmen der medizinischen Untersuchungen erhalten hatten und die als klinisch relevant für den Schmerz beurteilt worden waren, in vier Subtypen differenziert: Bei etwas weniger als einem Viertel der Frauen konnten keine physischen Befunde festgestellt werden, etwa die Hälfte der Frauen erhielten die Diagnose >vulvares Vestibulitis-Syndrom< (>VVS<, charakterisiert durch starken Schmerz bei Berührung am Scheideneingang oder bei versuchtem Eindringen bei Fehlen physischer Befunde); etwa 8 Prozent bekam die Diagnose >vulväre/vaginale Atrophie<, und bei 16 Prozent stellte man >gemischte Befunde< fest. Die Forscher_innen verglichen diese vier Subgruppen sodann wieder entlang der zuvor genannten Variablen und gelangten dabei zu dem Schluss, dass zwei der Gruppen – >VVS< und >ohne Befunde< – ein jeweils besonderes Profil aufwiesen: Die Frauen des Subtyps >ohne Befunde< wiesen laut Tests mehr psychische Symptome (nämlich >Zwanghaftigkeit<, >Unsicherheit im Sozialkontakt<, >Depressivität< und >phobische Angst<) und weniger >Übereinstimmung mit dem Partner< beziehungsweise weniger Zufriedenheit mit der Partnerschaft auf. Zur Überraschung der Autor_innen gab diese Gruppe jedoch einen Grad >sexueller Funktion< an, der sich nicht signifikant von dem der Kontrollgruppe unterschied. Die Frauen mit der Diagnose >VVS< hingegen unterschieden sich zwar von der Kontrollgruppe nicht hinsichtlich der >psychischen Symptome<, gaben jedoch die stärkste Beeinträchtigung ihrer >sexuellen Funktion< für alle Phasen des >sexuellen Reaktionszyklus< sowie negativere Einstellungen gegenüber Sexualität an.

Wie interpretieren die Autor_innen nun diese Ergebnisse? Zunächst einmal sehen sie darin eine Bestätigung ihrer Annahme, dass >Dyspareunie< eine heterogene >Störung< sei und als solche eine umfassende physische und psychosoziale Beurteilung erfordere, welche den Schmerz nach genauer definierten Subtypen differenziert. Eine einheitliche Behandlungsstrategie erscheint ihnen dementsprechend nicht indiziert.

Weiter schließen sie aus ihren Ergebnissen, dass der Schmerz der Frauen ohne physische Befunde angesichts des höheren Ausmaßes ›psychischer Symptome‹ zumindest teilweise auf ›psychische‹ oder ›Partnerschaftskonflikte‹ zurückzuführen sein dürfte, während der Schmerz der Frauen mit ›VVS‹ keinem ›psychosexuellen Konflikt‹ zugeschrieben werden könne. Ein besonders unerwartetes Ergebnis stellte für die Autor_innen die Differenz der beiden Gruppen in Hinblick auf die ›sexuelle Funktion‹ dar. So fragen sich Meana und ihre Kolleg_innen angesichts der scheinbar unbeeinträchtigten ›sexuellen Funktion‹ der Frauen ohne physische Befunde: »Why would women who report pain with intercourse have intercourse as frequently as women without pain?« (Meana et al. 1997, 588) Sie legen diese grundlegende Frage jedoch sogleich wieder mit der Vermutung ad acta: »Perhaps the answer lies in their compromised relationships and psychologic maladjustment« (1997, 588). Dass diejenigen Frauen des Samples mit den meisten ›psychischen Symptomen‹ am wenigsten ›sexuell dysfunktional‹ waren und umgekehrt, impliziert für die Autor_innen, dass die Annahme einer schweren ›psychosexuellen Dysfunktion‹ bei ›Dyspareunie‹ nicht angemessen scheint und ›Dyspareunie‹ primär als ›Schmerzsyndrom‹ mit sexuellen Folgen zu betrachten ist. Dieses Argument sehen sie auch durch den Umstand bestärkt, dass die meisten Frauen der Untersuchungsgruppe berichteten, auch in anderen Kontexten als dem Koitus ›genitalen Schmerz‹ zu erleben, und zwar signifikant häufiger als die Frauen der Kontrollgruppe. Für eine beträchtliche Anzahl an Frauen ›mit Dyspareunie‹, so folgern die Autor_innen, sei der Geschlechtsverkehr daher womöglich nur *ein* möglicher Schmerzstimulus, der auf einen generell schmerzüberempfindlichen Bereich trifft. In vielen Fällen möge es mithin nicht nur unnötig sein, auf ›psychosexuelle Konflikte‹ als Erklärung für den Schmerz zu fokussieren, sondern es könne dies darüber hinaus sogar ›iatrogenes Leid‹ zur Folge haben.

Was zeigt sich in der nun beschriebenen Forschungspraxis über die Beschaffenheit des sich hierbei konstituierenden Forschungsgegenstandes? Entsprechend der methodologischen und epistemologischen Grundhaltung der als nomothetische Disziplin auftretenden akademischen Psychologie dient die am Beginn stehende Auseinandersetzung mit gegenstandsbezogener Literatur der Ableitung von Hypothesen, die es im Weiteren zu prüfen gilt. Auf diese Weise wird der Forschungsgegenstand einer Vorabstrukturierung entlang des Relevanzsystems der Forscher_innen unterzogen, in die mit Konstrukten wie ›allgemeine Psychopathologie‹ oder ›sexuelle Funktion‹ nicht zuletzt auch implizite Annahmen über das ›Normale‹ und ›Anormale‹, das ›Gesunde‹ und ›Pathologische‹ eingehen. Deutlich wird weiters eine *objektivistische* und *ahistorische* Grundhaltung, die sich vor allem in jenen beiden Tendenzen ausdrückt, die als die beiden »core epistemological prejudice[s]« (Przyborski und Slunecko 2009, 142) der Mainstreampsychologie bezeichnet werden können: ihre durchgehende Tendenz zur *Verdinglichung* und ihr *Individuozentrismus* (siehe auch Hook 2004, 214f.; Slunecko

2002, 119ff.). So werden die im Fokus stehenden Phänomene in Form von mehr oder weniger abstrakten Konstrukten – die ›Dyspareunie‹, die ›Depressivität‹, die ›sexuelle (Dys-)Funktion‹ etc. – untersucht und hierbei als scheinbar natürliche, tatsächlich existente Dinge behandelt, über deren quantifizierende Bestimmung sich zu universellen Gesetzesaussagen gelangen lässt. Diese »›falschen‹ Gegenstände« (Slunecko 2002, 122), von denen nicht zuletzt auch eine erhebliche normative Kraft ausgeht, verstellen jedoch nur allzu oft den Blick darauf, dass sie letztlich nur Ausdruck bestimmter – wissenschaftlicher und alltäglicher – Praxen in einem spezifischen gesellschaftlichen und historischen Kontext sind.

Ebendiese Kontextgebundenheit und die damit verbundene unvermeidliche »Indexikalität«, das heißt der Verweisungscharakter von Sprache und Kommunikation (vgl. Garfinkel 1981 [1961], 210ff.), gelten jedoch dem Mainstream der Psychologie als ›Störvariable‹, die systematisch zu eliminieren versucht wird, indem man die zwischen Forscher_innen und Beforschten stattfindende Kommunikation in Hinblick auf die in ihr vermittelten Bedeutungen standardisiert und die Äußerungen der Subjekte ihres spezifischen Referenzrahmens entkleidet (Przyborski und Wohlrab-Sahr 2008, 30). So offenbart zwar ein Blick in die verwendeten Testmanuale, welche Aussagen (Items) sich hinter abstrakten Konstrukten wie ›marital adjustment‹ oder ›Unsicherheit im Sozialkontakt‹ verbergen (z. B. berichteten Frauen aus der Subgruppe ›ohne organische Befunde‹ unter anderem häufiger von geringer Übereinstimmung mit ihrem Partner etwa in Bezug auf Finanzen, Freizeit oder Sexualität sowie von weniger Vertrauen in ihren Partner und tendierten zu der Äußerung, dass sie nicht nochmals denselben Mann heiraten würden, sie berichteten zudem tendenziell eher von ›Verletzlichkeit in Gefühlsdingen‹, ›Minderwertigkeitsgefühlen‹ und ›einem Gefühl der Hoffnungslosigkeit angesichts der Zukunft‹ usw.). Dies lässt aber keinerlei Rückschlüsse darauf zu, vor welchem spezifischen sozialen und lebensgeschichtlichen Hintergrund sie getätigt wurden und auf welche Bedeutungen sie verweisen.

Die solcherart verdinglichten Erkenntnisgegenstände werden hierbei stets in Einzelindividuen verortet, die den selbstverständlichen Ausgangspunkt jedweder Forschung darstellen. Selbst dort, wo es erklärtermaßen um das Soziale, den »social context« (Meana und Binik 1994, 271) geht, bleibt diese Forschungslogik an das einzelne Individuum gebunden. Der soziale Kontext erhält seine Relevanz schließlich in Fragestellungen wie der nach »the role of expectations in the pain experience« oder nach den »factors that determine symptom reporting, factors such as the cognitive representations of this disorder held by both the lay public and health professionals« (1994, 271). Mit der Rede von ›Erwartungen‹, ›Einstellungen‹ oder ›Kognitionen‹ werden die Erkenntnisgegenstände jedoch erneut im einzelnen Individuum platziert. Selbst Variablen, die eindeutig über das Individuum – wenn man es sich denn jenseits seiner soziohistorischen Konstituiertheit vorstellen möchte und kann – hinausreichen, wie

>sexueller Missbrauch< oder >Partnerschaftszufriedenheit<, werden als verdinglichte Einheiten durch ein individuozentrisches Nadelöhr gepresst (Przyborski und Slunecko 2009, 142). Die historische, soziokulturelle und biografische Einbettung des interessierenden Phänomens, die damit verbundenen Praxen sowie deren Prozesscharakter ebenso wie die sie strukturierenden Sinnhorizonte bleiben auf diese Weise ausgeblendet. Fragestellungen, die ein anderes Verständnis von Sozialität oder sozialem Kontext erfordern würden, müssen in dieser Perspektive unbeantwortet bleiben beziehungsweise durch die individualisierte Zurechnung des Problems an die einzelnen Frauen gelöst werden. Dies betrifft etwa die von Meana und ihren Kolleg_innen formulierte Frage danach, warum Frauen, die regelmäßig Schmerzen beim Geschlechtsverkehr haben, dennoch mit ihren Partnern schlafen beziehungsweise dies sogar ebenso häufig tun wie Frauen, die keine Schmerzen haben. So vermuten Meana et al. (1997, 588) zwar wie erwähnt den Grund in den »compromised relationships« der Frauen, gehen jedoch nicht näher auf den angedeuteten Zusammenhang ein, verbuchen mit dem zweiten Teil ihrer Vermutung – »psychologic maladjustment« – das Defizit auf dem Konto der einzelnen und gleichsam *ver-einzelten* Frau(en) und isolieren die zur Disposition gestellte Praxis so vom sozialen Kontext ihres Auftretens. Die solcherart vollzogene *Pathologisierung* der Frauen, die chronische Schmerzen beim Geschlechtsverkehr erleben, ist bereits in der Wahl der interessierenden Konstrukte angelegt, die letztlich allesamt auf persönliche – das heißt im einzelnen Individuum, seiner Psyche, seinem Körper verortete – Defizite abheben.

Vor dem Hintergrund dieser dekontextualisierten und dekontextualisierenden Betrachtung des Phänomens chronischer Schmerzen beim Geschlechtsverkehr ist auch der bereits erwähnte Versuch der Forschungsgruppe um Binik und Meana zu verstehen, eine Neukonzeptualisierung von >Dyspareunie< als >Schmerzstörung< voranzutreiben. Dieses Anliegen, das in den Publikationen der Gruppe immer wieder formuliert wurde, mündete schließlich in Biniks 2005 in den *Archives of Sexual Behavior* veröffentlichtem dringlichen Plädoyer für eine »Painful classification decision« – nämlich der Rekonzeptualisierung von Schmerzen beim Geschlechtsverkehr als »group of different >urogenital pain disorders« (Binik 2005, 11). Die Argumentation der Gruppe hebt dabei stets darauf ab, den sozialen Kontext der Schmerzerfahrungen auf der Mikro- und Makroebene, dass es also um eine koitale sexuelle Praxis vor dem Hintergrund heteronormativer Geschlechterverhältnisse geht, zu relativieren oder ganz zu negieren. Sie trägt letztlich einem essenzialistischen Verständnis des Schmerzes Rechnung, wie in den Argumenten der Autor_innen immer wieder deutlich wird:

So führt Binik (2005, 14f.) ins Feld, dass die klinischen Charakteristika des Schmerzes bei >Dyspareunie< sich nicht von denen anderer chronischer Schmerzsyndrome unterscheiden, und wies darauf hin, dass schmerzhafte vulväre Stimulation mit der typischen »brain signature« (2005, 16) für Schmerz im Gehirn einhergingen und es

keine Hinweise für eine spezifische »sexual dysfunction brain signature« (2005, 17) gebe. Dass »Dyspareunie« der einzige Schmerz außerhalb der »Schmerzstörungen« im *DSM-IV-TR* sei, impliziert für Binik (2005, 13) die Annahme, »that there are two types of pain in the world – »sexual« and »non-sexual« pain«, eine Vorstellung, die Binik vehement zurückwies. Vielmehr treffe zu, dass »the same pain occurs in other non-sexual situations« (2005, 15). Dass der Schmerz bei »Dyspareunie« der einzige sei, der ausgehend von der Aktivität, bei der er auftritt, definiert wird, »would result in the classical comment »Not tonight dear, I have a headache« as also being considered dyspareunia« (2005, 13). Derartige Schlussfolgerungen zeigen deutlich das fehlende Verständnis für die mit diesen Schmerzerfahrungen verbundenen sexuellen Praxen und ihre Einbettung in ein heteronormatives Geschlechterverhältnis auf. So ignoriert Binik mit dem zuletzt zitierten Argument den Umstand, dass die Chronifizierung schmerzhafter Erfahrungen beim Geschlechtsverkehr untrennbar damit verbunden ist, dass eine koitale sexuelle Praxis trotz Missempfindungen und Schmerz aufrechterhalten und Geschlechtsverkehr eben gerade nicht unter Vortäuschung von Kopfschmerzen vermieden oder sogar explizit abgelehnt wird. Letztere Praxisformen würden in den beiden vorgestellten Diagnosemanualen dann als »Mangel oder Verlust an sexuellem Verlangen« beziehungsweise »Störungen mit hypoaktivem Verlangen« klassifiziert werden.

Mit dieser dekontextualisierenden theoretischen Perspektive und dem Verständnis von »Dyspareunie« als »Schmerzstörung« geht auch einher, dass die Forschungsgruppe in ihren Arbeiten im Verlauf ihrer Publikationen zunehmend auf den als »vulvares Vestibulitis-Syndrom« bezeichneten Subtyp von »Dyspareunie« fokussiert und diesen »Subtyp« dabei allmählich mit »Dyspareunie« schlechthin gleichsetzt. Diese Fokussierung ist wohl vor allem in Hinblick auf den Umstand zu verstehen, dass die für »VVS« typischen Schmerzerfahrungen, die auch jenseits von Geschlechtsverkehr auftreten, die Perspektive und die Annahmen der Autor_innen am besten stützen. Als Schmerz, der nicht nur beim Koitus, sondern auch bei »nichtsexuellen« Aktivitäten auftritt, scheint er das Argument zu unterstreichen, anstatt auf die *Aktivität*, bei der der Schmerz auftritt, auf den *Ort* seines Auftretens zu fokussieren. Zugleich mag dieser »Subtyp« auf diese Weise auch besser in die Forschungslogik des nomothetischen Paradigmas integrierbar sein, wie Binik letztlich selbst formuliert, wenn er diese Fokussierung wie folgt rechtfertigt: »We focused on VVS since it appeared that this type of dyspareunia provided an easily localizable type of pain which could be conveniently measured in the laboratory through well established psychophysical methods« (Binik 2005, 15).

Immer wieder stoßen die Autor_innen jedoch an die Grenzen dieses Zugangs – in Form unerwarteter, diesem Verständnis zuwiderlaufender Forschungsergebnisse (genauer vgl. Riegler 2015, Kap. 2.2.1). So lassen sich etwa aus der allgemeinen Schmerzforschung stammende Theorien an Samples von Frauen, die chronische Schmerzen

beim Geschlechtsverkehr erleben, oftmals gerade nicht ohne Weiteres replizieren. Beispielsweise berichten Meana et al. (1998, 383f.), dass Frauen ihre Schmerzen umso schwächer beurteilten, je zufriedener sie mit ihrer Partnerschaft waren. Aus der allgemeinen Forschung zu chronischem Schmerz ist aber der umgekehrte Zusammenhang bekannt, nämlich dass Menschen ihre Schmerzen als umso stärker beurteilen und umso häufiger jene mit Schmerzen verbundenen Handlungen vollziehen, je zufriedener sie mit ihrer Partnerschaft sind (1998, 381). Solche Befunde müssen dann letztlich doch wieder mit dem Verweis auf den spezifischen Kontext der Schmerzerfahrung bei >Dyspareunie< gedeutet werden, gleichwohl diese Schlussfolgerung dem zentralen Argument der Gruppe widerspricht, nämlich: »that there is little that is uniquely sexual about vaginismus and dyspareunia other than the activity which typically induces the pain« (Binik et al. 2002, 425).

Derlei dem Credo der Forscher_innen widersprechende Ergebnisse machen mithin deutlich, dass es eben nicht irrelevant ist, in welchen lebensweltlichen Kontexten chronischer Schmerz auftritt. Das Missverständnis scheint, wie das obige Zitat illustriert, vor allem in dem essenzialistischen Verständnis der >sensorischen Schmerzerfahrung< zu liegen, demgemäß der Schmerz sich unabhängig von seinem Kontext fassen ließe. >Sexualität< wird in dieser Perspektive als eine Art Eigenschaft verstanden, die dem Schmerz entweder zu eigen ist oder nicht, nicht aber als *praxisbezogener Kontext*, der für das Auftreten und Verständnis des Phänomens konstitutiv ist. Vor der Gefahr einer dekontextualisierten Betrachtung wurde auch in den *Peer Commentaries on Binik* mehrfach gewarnt, die als Reaktion auf Biniks (2005) Vorstoß in derselben Ausgabe der *Archives of Sexual Behavior* veröffentlicht wurden. Nicht zuletzt Biniks eigene Forschungskolleg_innen sehen sich angesichts seiner Argumentation genötigt, vor der Vernachlässigung der >sexuellen Komponente< (und damit des Kontexts) bei der Betrachtung des Phänomens zu warnen. So erinnert Meana (2005) an dasjenige Viertel ihres Samples aus der Studie von 1997, bei dem keine organischen Befunde festgestellt wurden und das Biniks Argument daher nicht so gut zu stützen scheint. Sie befürchtet, dass eine Verschiebung von >Dyspareunie< in die Kategorie der >Schmerzstörungen< mit einer zunehmenden Medikalisierung des Phänomens einhergehen könnte und meint: »The medical attribution is validating for many women [...], but it risks a decontextualisation that will divorce the problem from its true complexity and result in sub-optimal outcomes« (Meana 2005, 44). Auch Payne (2005, 46) weist darauf hin, dass die Hauptklage von Frauen >mit Dyspareunie< und der Hauptanlass zur Suche nach Behandlung in erster Linie die Schmerzen beim Geschlechtsverkehr betreffen, weniger den Schmerz an sich:

»Tampons and tight jeans can be avoided; however, the act of sexual intercourse is so highly valued in our society that these women often feel defective and sexually inadequate.

To classify their pain alone as a Pain Disorder would be to deny their true experience of this condition« (Payne 2005, 47).

Meana und Payne geben hier offenkundig einem Unbehagen angesichts Biniks radikalierter Abstraktion des Phänomens von jeglichem Kontext Ausdruck. Es scheint also in der Gruppe durchaus ein Wissen darüber zu existieren, dass ›Sexualität‹ oder sexuelle Praxis und alle mit ihr verbundenen Phänomene nicht abseits ihrer soziokulturellen Einbettung zu verstehen sind. Gleichzeitig kann diesem Wissen im Rahmen des nomothetischen Paradigmas und des biopsychosozialen Modells kein systematischer Stellenwert beigemessen werden, ohne dass dabei rasch die Grenzen von Verdinglichung und Individuoentrismus erreicht würden. In diesem Sinne lassen sich die anhaltenden Bemühungen dieser Forschungsgruppe um Ausblendung des handlungspraktischen und gesellschaftlichen Kontexts des Phänomens als notwendige ›Strategie‹ verstehen, eine Gegenstandskonstitution zu gewährleisten, die den Rahmen objektivistischer Methodologie nicht sprengt – ein Rahmen, der in der akademischen Psychologie für gewöhnlich nicht zur Disposition steht.

In der auf dieser Methodologie basierenden formalen Vorgehensweise werden Binik, Meana und ihre Kolleg_innen letztlich aber auch den eigenen Ansprüchen nicht gerecht: So ist beispielsweise jener Dualismus im Verständnis von ›Dyspareunie‹, den Meana, Binik und ihre Forschungskolleg_innen selbst kritisieren und in ihrer Herangehensweise zu überwinden suchen, in dem Design ihrer Studie erneut angelegt und reproduziert sich auf diese Weise in den Ergebnissen. Er kommt in den Variablen, für die sich die Autor_innen interessieren (›physische‹ und ›psychische‹ ›Abweichungen‹), ebenso zum Ausdruck wie in den Messinstrumenten, die sie zum Einsatz bringen (medizinische Untersuchungen auf der einen Seite, psychologische Tests und Befragungen auf der anderen Seite). Insbesondere dokumentiert sich die dualistische Perspektive der Studienautor_innen aber in der Vorgehensweise bei der Subtypenbildung, die ausschließlich auf den Befunden der medizinischen Untersuchungen basiert. Mithin lässt sich ein Primat der somatischen Seite des Dualismus attestieren, insofern die verschiedenen Arten physischer ›Pathologien‹ den primären Interpretationsrahmen darstellen. Dass die auf diese Weise konstruierten ›Subtypen‹ ein ›eindeutiges Profil‹ auf psychologischer und verhaltensbezogener Ebene aufweisen, stellt für die AutorInnen lediglich eine Validierung der konstruierten Typen dar.

Auch bringen die Autor_innen erneut ein unidirektionales Ursache-Wirkungs-Modell zum Einsatz, wenn sie den Schmerz des ›Subtyps‹ ›ohne Befunde‹ ›psychischen Ursachen‹ und den Schmerz des ›VVS-Subtyps‹ ›physischen Ursachen‹ zuschreiben. Mit der Kritik an monokausalen Perspektiven beziehen sich die Autor_innen sichtlich mehr auf die Annahme eines homogenen Symptombildes, für das sich *eine einzige* Ursache identifizieren lässt, als auf eine mechanistische Vorstellung von Kausalität.

Denn innerhalb der einzelnen >Subtypen< bleibt die Vorstellung einer unidirektionalen Ursache-Wirkungs-Beziehung zwischen der jeweils diagnostizierten organischen Erkrankung und dem Schmerz, die Meana und Binik in ihrer ersten Publikation zu dem Thema selbst noch als »often faulty assumption« (1994, 268) bezeichnen, bestehen. Dem Anspruch, der Komplexität der »inevitable interaction of psychological and physiological factors« (1994, 269) forschungspraktisch Rechnung zu tragen, können die Forscher_innen in ihrer Herangehensweise somit nicht gerecht werden.

Das Dilemma, das dieser Schwierigkeit zugrunde liegt, wird mit der dargestellten Studie anschaulich illustriert: Auf der einen Seite wird, wie in obigem Zitat, Aufmerksamkeit für >Komplexität< und >Interaktion< gefordert. Auf der anderen Seite wird diese Forderung aber im Rahmen eines Paradigmas gestellt, dem mit seiner Tendenz zur Verdinglichung und zur Ausblendung der Prozesshaftigkeit sozialer Realität – wie sie auch in der Rede von >Faktoren< und ihrer >Interaktion< deutlich wird – die Reduktion von Komplexität systematisch eingeschrieben ist. Die Bemühungen um einen >biopsychosozialen< und >multidimensionalen< Ansatz, den die Autor_innen als Ausweg aus den konstatierten Forschungsproblemen präsentieren, verbleiben in ihrer Grundhaltung, also in der Art ihrer Gegenstandskonstitution und in ihrer forschungspraktischen Umsetzung, im Rahmen des nomothetischen Forschungsparadigmas beziehungsweise sind letztlich Produkte dieses Paradigmas. Man erhofft sich also einen Ausstieg aus einem bestimmten Denken, ohne die Grammatik, die diesem Denken zugrunde liegt (mit Bourdieu: die »Erkenntniswerkzeuge«), zu verändern. Auf diese Weise muss die >Komplexität< des Phänomens trotz (oder eben wegen) der Wahl eines >biopsychosozialen< und >multidimensionalen< Ansatzes verfehlt werden.

Ähnliche Problematiken habe ich auch anhand der Studien einer zweiten Forschungsgruppe rekonstruiert, die zwar von anderen gegenstandsbezogenen Vorannahmen ausging (nämlich dass >psychosexuelle Faktoren< für das Verständnis von >Dyspareunie< sehr wohl relevant sind), aber in ihrem Vorgehen (u. a. Versuche, >dyspareunische< Reaktionen in einem experimentellen Setting zu erzeugen) ebenfalls einem objektivistischen Forschungsparadigma Rechnung trug (vgl. Riegler 2015, Kap. 2.2.2). Auch hier wird eindrucksvoll die Schwierigkeit deutlich, das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung chronischer Schmerzen beim Geschlechtsverkehr und die damit verbundenen Handlungs- und Erfahrungszusammenhänge im Rahmen eines Paradigmas zu *verstehen*, für das die Isolierung der interessierenden Phänomene aus ihren lebensweltlichen Kontexten konstitutiv ist. Die Ergebnisse solcher Formen von Wissensproduktion beziehen sich mithin letztlich immer auf >defizitäre< (pathologisierte), einzelne (vereinzelte) Frauen. Auf die oben erwähnten qualitativen Studien zu >Dyspareunie< kann hier aus Platzgründen nicht eingegangen werden; an dieser Stelle sei nur darauf hingewiesen, dass diese Studien zwar durchaus den sozialen Kontext chronischer Schmerzerfahrungen beim Geschlechtsverkehr (das heteronormative Geschlechterver-

hältnis) und damit verbundenen lebensweltlichen Erfahrungszusammenhänge in den Blick nehmen. Allerdings bleiben auch in diesen Studien, aufgrund theoretischer Engführungen, wie sie für *subjektivistische* Positionen typisch sind, einige Aspekte un(-ter-)belichtet, die für ein kontextualisiertes Verständnis des Phänomens meines Erachtens zentral sind (vgl. Riegler 2015, Kap. 2.3).

Die in diesem Abschnitt präsentierte Analyse und die knappen weiterführenden Verweise am Ende machen jedenfalls deutlich, dass (wissenschaftliche) Diskurse und ihre Begrifflichkeiten, um mit Foucault zu sprechen, keine »reine und einfache Verschränkung der Dinge und der Wörter« sind, und auch keine »bedeutungstragenden Elemente, die auf Inhalte oder Repräsentationen verweisen«, sind, sondern dass wir diese Diskurse als *Praktiken* behandeln müssen, »die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen« (Foucault 1981, 74).

Herausforderungen in der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung – Einladung zur Krise

Das übergeordnete Ziel der eingangs beschriebenen zweisemestrigen Lehrveranstaltung und zugleich die größte Herausforderung für die Studierenden liegt in der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung, wie ich sie in Abschnitt 2 knapp umrissen habe, das heißt im theoretisch-reflexiven Nachvollzug, aber vor allem der erfahrungsbasierten Verinnerlichung bestimmter habitueller Dispositionen (vgl. Schäffer 2006, 286). Dabei handelt es sich um eine schwer intentional steuerbare Angelegenheit, die sich kaum über das Verfolgen rezepthafter, zeitlich klar abgrenzbarer und ausschließlich bewusst gesetzter Lernschritte erreichen lässt. Damit an sich mag schon, wie Schäffer (2006) annimmt, ein erhöhtes »Risiko des Scheiterns für beide Parteien (Lehrende und Lernende)« einhergehen. Zumindest für den eingangs skizzierten Kontext eines naturwissenschaftlich ausgerichteten Psychologiestudiums (oder ähnlicher Studienkontexte) lässt sich darüber hinaus die These formulieren, dass die Schwierigkeiten bei der Aneignung einer qualitativen Forschungshaltung auch damit zu tun haben, dass die für sie charakteristischen habituellen Dispositionen (Offenheit, Bruch mit dem Common Sense, kritische Reflexivität ...) nicht nur mit alltäglichen Denk- und Wahrnehmungsgewohnheiten brechen, sondern auch an den in den meisten psychologischen Curricula eingeübten und verinnerlichten Denkstil nicht gut anschlussfähig sind beziehungsweise – weniger zurückhaltend gesprochen – diesem über weite Strecken fundamental zuwiderlaufen. So muss, um eine theoretische und praktische Aneignung qualitativer Methodenkompetenz zu ermöglichen, diese gewohnte Denkhaltung mit all ihren Erkenntniswerkzeugen erst einmal systematisch aus dem Vorbewussten ins Bewusstsein gehoben und schließlich (zumindest vorübergehend) verlernt werden (vgl. Haug 2003,

282). Eakin und Mykhalovskiy (2005, Abs. 30) sprechen in diesem Zusammenhang treffend von der »disruptive dimension of QR«, also den (ver-)störenden, Unruhe stiftenden Effekten der qualitativen Methodenvermittlung: Den bislang weitgehend unhinterfragten Boden des Vertrauten und Selbstverständlichen zu verlassen, kann Verunsicherung, ja Angst, Abwehr und Widerstand erzeugen. Qualitative Methodenlehre in der Psychologie (oder verwandten Studienrichtungen) ist daher immer »teaching against the grain« (2005, Abs. 30). Dies ist nicht zuletzt auch dem Umstand geschuldet, dass die Mainstreampsychologie viel zu oft gerade nicht – wie es ihrem Selbstverständnis entspricht (vgl. Gerrig 2015) – mit Denk- und Wahrnehmungsschemata oder auch Problemdefinitionen des Alltags bricht, sondern diese häufig unhinterfragt übernimmt und damit perpetuiert (wie beispielsweise auch in den zuletzt sehr populär gewordenen evolutionspsychologischen Ansätzen deutlich wird; vgl. Ruck 2012).

Das Verlernen von schon Gewusstem, die »Entwöhnung von Gewohntem« (Haug 2003, 282) stellt sicherlich ein zentrales Moment jeglichen expansiven Lernens dar – von Lernhandlungen also, die »die Aneignung von Welt in gestaltender Absicht betreffen« (2003, 288) und nicht – wie (in gegenwärtigen BA-Curricula vorrangig geforderte) defensive Lernhandlungen – »auf Nachvollzug, Sich-Einrichten, Gehorsam, Lernen als Schulaufgabe gerichtet sind« (2003, 288). Im Kontext der qualitativen Methodenlehre im Psychologiestudium tritt dieser Umstand meiner Erfahrung nach besonders deutlich in den Vordergrund. Dabei ist dieses Verlernen nicht als eine Art *Voraussetzung* zu verstehen, die in einem linear vorgestellten Lernprozess zunächst gegeben sein muss, damit die Aneignung von Neuem *dann* erst möglich wird. Vielmehr ist Lernen als dynamisches Geschehen zu begreifen, in dem beide Momente – das Verlernen des vermeintlich Selbstverständlichen und das Aneignen von Unbekanntem, das Entwöhnen von Gewohntem und sich Eingewöhnen in Unvertrautes – miteinander Hand in Hand gehen. Anders gesagt: Es braucht umgekehrt immer auch schon das eigene praktische Tun und die dabei gewonnenen *praktischen* Einsichten (sei es das Sich-Auseinandersetzen mit Texten, das Suchen nach eigenen Interessen, das Formulieren von Fragen, das Entwerfen und Ausprobieren methodischer Herangehensweisen etc.), die verfestigte Denkgewohnheiten herausfordern, damit Verlernen überhaupt möglich ist. Solch ein Lernprozess kann sich daher kaum ganz ohne Brüche und Widersprüche vollziehen; vielmehr sind Unruhe und Unordnung konstitutiver Bestandteil dieses Lernens. Krisen sind daher nicht als Ausdruck individueller Defizite zu sehen, sondern dürfen als Hinweis darauf begrüßt werden, dass im »Eis des Selbstverständlichen« (Haug 2003, 38) etwas in Bewegung gerät. In Lernkrisen liegt also ein nicht zu unterschätzendes Potenzial, das in dem Maße freigesetzt wird, in dem es gelingt, »die Gewohnheit der Eindeutigkeit« (2003, 38) aufzugeben und scheinbar persönliche Krisen in eine geteilte Kultur des Umgangs mit der Widersprüchlichkeit und prinzipiellen Unabgeschlossenheit von Lernen einzubetten.

Anmerkungen

- 1 Es handelt sich dabei um das »Fachliteraturseminar« und das Seminar »Bachelorarbeit«, die ich seit drei Jahren gemeinsam mit Thomas Slunecko an der Fakultät für Psychologie der Universität Wien leite. Davor haben wir viele Jahre lang inhaltlich ähnlich ausgerichtete Lehrveranstaltungen wie Forschungspraktika oder Forschungsseminare für Diplomand_innen gemeinsam durchgeführt beziehungsweise Diplom- und Masterarbeiten im Team betreut.
- 2 In meinem Text habe ich versucht, einen passenden Umgang mit jenen in meiner Herkunftsdisziplin meist unhinterfragt zur Anwendung kommenden Denkinstrumenten und Denkgewohnheiten zu finden, auf deren implizite Setzungen ich mich in meinem Schreiben *nicht* affirmativ beziehen will. Angesichts dieses Anliegens ist es durchaus erwünscht, ja beabsichtigt, wenn die konsequente Markierung dieser Denkinstrumente durch Anführungszeichen den stolperfreien Lesefluss immer wieder stört und einer Reifizierung dieser Denkkategorien entgegenwirkt. In diesem Sinne sind die einfachen Anführungszeichen (zumeist) durchaus als *Vorsichtszeichen* zu verstehen, die dem Versuch einer Wissenspraxis Rechnung tragen, welche habituell die Erkenntniswerkzeuge zum Erkenntnisgegenstand macht.

Literatur

- Binik, Yitzchak. 2005. »Should dyspareunia be retained as a sexual dysfunction in DSM-V? A Painful Classification Decision«. *Archives of Sexual Behavior* 34 (1): 11–21.
- Binik, Yitzchak, Elke Reissing, Caroline Pukall, Nicole Flory, Kimberley Payne und Samir Khalifé. 2002. »The female sexual pain disorders: Genital pain or sexual dysfunction?«. *Archives of Sexual Behavior* 31 (5), 425–29.
- Bourdieu, Pierre. 1979. *Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyli-schen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1987. *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1997a. »Eine sanfte Gewalt. Pierre Bourdieu im Gespräch mit Irene Dölling und Margareta Steinrücke«. In *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*, hrsg. v. Irene Dölling und Beate Kraus, 218–30. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 1997b. »Die männliche Herrschaft«. In *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*, hrsg. v. Irene Dölling und Beate Kraus, 153–217. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre. 2001. *Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, Pierre, Jean-Claude Chamboredon und Jean-Claude Passeron. 1991. *Soziologie als Beruf. Wissenschaftstheoretische Voraussetzungen soziologischer Erkenntnis*. Berlin: de Gruyter.
- Braun, Virginia und Victoria Clarke. 2013. *Successful Qualitative Research. A Practical Guide for Beginners*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapur, Washington DC: Sage.
- Butler, Judith. 1991. *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Crenshaw, Kimberle. 1989. »Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory, and antiracist politics«. *The University of Chicago Legal Forum* 1989 (1): 139–67.
- Davis, Angela. 1983. *Women, race and class*. New York: Random House, Vintage Books.
- Dölling, Irene und Kraus, Beate, Hrsg. 1997. *Ein alltägliches Spiel. Geschlechterkonstruktionen in der sozialen Praxis*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Eakin, Joan M. und Eric Mykhalovskiy. 2005. »Teaching Against the Grain. A Workshop on Teaching Qualitative Research in the Health Sciences. Conference Report: A National Workshop on Teaching Qualitative Research in the Health Sciences [43 paragraphs]«. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research* 6 (2), Art. 42. Zugegriffen am 19.04.2019. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0502427>.
- Engler, Steffani. 2004. »Habitus und sozialer Raum. Zur Nutzung der Konzepte Pierre Bourdieus in der Frauen- und Geschlechterforschung«. In *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, hrsg. v. Ruth Becker und Beate Kortendiek, 222–33. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fleck, Ludwig. 1980 (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache. Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Flick, Uwe. 2017. *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 8. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Foucault, Michel. 1981. *Archäologie des Wissens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Garfinkel. 1981 (1961). »Das Alltagswissen über soziale und innerhalb sozialer Strukturen«. In *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1+2*, hrsg. v. der Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen, 189–262. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Gerrig, Richard. 2015. *Psychologie*. 20., aktual. Aufl. Hallbergmoos: Pearson.
- Glaser, Barney und Anselm Strauss. 1967. *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Haraway, Donna. 1995. *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Harding, Sandra. 1991. *Whose science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Harding, Sandra. 1999. *Feministische Wissenschaftstheorie. Zum Verhältnis von Wissenschaft und sozialem Geschlecht*. Hamburg: Argument.
- Haug, Frigga. 2003. *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument Verlag.
- Hook, Derek. 2004. »Foucault, disciplinary power and the critical pre-history of psychology«. In *Critical Psychology*, hrsg. v. Derek Hook, 211–38. Lansdowne: UTC Press.
- Klinger, Cornelia. 2003. »Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht«. In *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II*, hrsg. v. Gudrun-Axeli Knapp und Angelika Wetterer, 14–49. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Krais, Beate. 2002. Die feministische Debatte und die Soziologie Pierre Bourdieus. Eine Wahlverwandtschaft. In *Soziale Verortung der Geschlechter*, hrsg. v. Gudrun-Axeli Knapp, 317–38. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Masters, William und Virginia Johnson. 1966. *Human sexual response*. Toronto & New York: Bantam Books.
- Meana, Marta. 2005. »Teasing apart the pain from the sex: Is the pendulum swinging too far?«. *Archives of Sexual Behavior* 34 (1): 42–44.
- Meana, Marta und Yitzchak Binik. 1994. »Painful coitus: A review of female dyspareunia«. *Journal of Nervous and Mental Disease* 182: 264–72.
- Meana, Marta, Yitzchak Binik, Samir Khalifé und Deborah Cohen. 1997. »Biopsychosocial profile of women with dyspareunia«. *Obstetrics and Gynecology* 90: 583–89.
- Meana, Marta, Yitzchak Binik, Samir Khalifé und Deborah Cohen. 1998. »Affect and marital adjustment in women's rating of dyspareunic pain«. *Canadian Journal of Psychiatry* 43: 381–85.
- Payne, Kimberley. 2005. »Making the case for sexual pain: Let's not throw out the baby with the bath water«. *Archives of Sexual Behavior* 34 (1): 46–48.

Julia Riegler

- Przyborski, Aglaja und Monika Wohlrab-Sahr. 2008. *Qualitative Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Przyborski, Aglaja und Thomas Slunecko. 2009. »Against reification. Praxeological methodology and its benefits«. In *Dynamic Process Methodology in the Social and Developmental Sciences*, hrsg. v. Jaan Valsiner, Peter Molenaar, Maria Lyra und Nandita Chaudhary, 141–70. New York: Springer.
- Riegler, Julia. 2015. *Wenn Sex schmerzt. Biografische und soziale Genese einer sogenannten »Sexualstörung«*. Gießen: Psychozial-Verlag.
- Ruck, Nora. 2012. »Kritische Sozialpsychologie als Wissenschaftskritik. Evolutionspsychologische Attraktivitätsforschung als Naturalisierung neoliberaler Geschlechterverhältnisse«. *Psychologie und Gesellschaftskritik* 142/143: 83–106.
- Ruck, Nora, Thomas Slunecko und Julia Riegler. 2009. »Psychologie und Kritik – ein verschlungenes Verhältnis«. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 33 (4) und 34 (1): 45–67.
- Schäffer, Burkhard. 2006. »Gruppendiskussionen lehren und lernen. Aspekte einer rekonstruktiven Didaktik qualitativer Forschung«. In *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis*, hrsg. v. Ralf Bohnsack, Aglaja Przyborski und Burkhard Schäffer, 285–99. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Slunecko, Thomas. 2002. *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution. Beobachtungen auf der eigenen Spur*. Wien: WUV-Univ.-Verlag.
- Slunecko, Thomas. 2017. »Beobachtungen auf der eigenen Spur. Bemerkungen zu einem für die Wiener kulturpsychologische Schule charakteristischen Motiv«. In *Kulturpsychologie in Wien*, hrsg. v. Thomas Slunecko, Martin Wieser und Aglaja Przyborski, 27–54. Wien: Facultas.

Die Autorin

Julia Riegler, Mag., Dr., ist als Senior Lecturer für qualitative Methoden am Institut für Psychologische Grundlagenforschung und Forschungsmethoden der Universität Wien beschäftigt. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind: Qualitative Methoden und Vermittlung qualitativer Methoden, feministische Perspektiven in der Psychologie.

Kontakt: julia.riegler@univie.ac.at

Impressum

Journal für Psychologie

Theorie – Forschung – Praxis

Zeitschrift der Neuen Gesellschaft für Psychologie (NGfP)

www.journal-fuer-psychologie.de

ISSN (Online-Ausgabe): 2198-6959 · ISSN (Print-Ausgabe): 0942-2285

27. Jahrgang, 2019, Heft 1

ISBN dieser Print-Ausgabe: 978-3-8379-8249-7

Herausgegeben von Irene Strasser

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 · Dr. Martin Dege, Berlin · Dr. Peter Mattes, Berlin/Wien · Prof. Dr. Günter Mey, Magdeburg-Stendal/Berlin · Dr. Aglaja Przyborski, Wien · Paul Sebastian Ruppel, Bochum · Univ.-Doz. Dr. Ralph Sichler, Wiener Neustadt · Prof. Dr. Thomas Sluneecko, Wien · Dr. Irene Strasser, Klagenfurt

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. Dr. Wolfgang Tress · Prof. Dr. Jaan Valsiner · Dr. Barbara Zielke · Prof. Dr. Dr. Günter Zurhorst

Erscheinen: Halbjährlich als Organ der Neuen Gesellschaft für Psychologie (NGfP) als Open-Access-Publikation und parallel als Print-Ausgabe.

Verlag: Psychosozial-Verlag · Walltorstraße 10 · D-35390 Gießen · www.psychosozial-verlag.de

Abonnementbetreuung: aboservice@psychosozial-verlag.de

Bezug: Jahresabonnement 49,90 € (zzgl. Versand) · Einzelheft 29,90 € (zzgl. Versand)

Studierende erhalten gegen Nachweis 25% Rabatt, Mitglieder der NGfP erhalten 30% 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

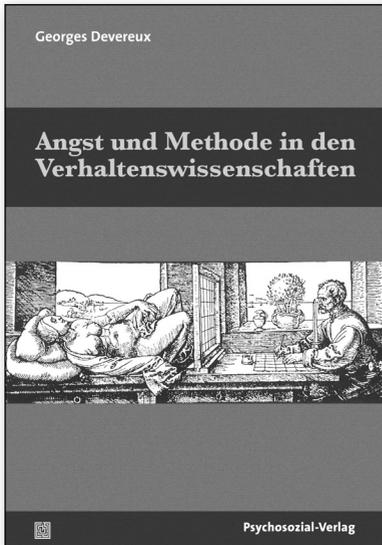
Die Zeitschrift *Journal für Psychologie* wird regelmäßig in der Publikationsdatenbank PSYNDEX des Leibniz-Zentrums für Psychologische Information und Dokumentation (ZPID) erfasst.



Psychosozial-Verlag

Georges Devereux

Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften



2018 · 408 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2748-1

Georges Devereux legte mit diesem 1967 erstmals erschienenen Buch eine Kritik der verhaltenswissenschaftlichen Methodologie vor, deren prinzipielle Neuorientierung er damit einleitete. Devereux plädiert dafür, nicht nur das Verhalten des Forschungsobjekts, sondern auch alle von den Beobachtenden hervorgegerufenen »Störungen«, vor allem aber das Verhalten des Beobachters bzw. der Beobachterin selbst zu analysieren. Methodologischer Objektivismus, der letzteres vermeidet, beruht Devereux zufolge weitgehend auf Angst, die durch das Forschungsobjekt hervorgerufen wird und durch die Abwehr der Gegenübertragung des Beobachters bzw. der Beobachterin bestimmt ist. Diese These illustriert Devereux an 400 Beispielen aus allen Bereichen der Humanwissenschaften und der Literatur, wobei ihm das Material seiner jahrzehntelangen ethnopsychiatrischen und ethnopschoanalytischen Studien, seiner psychoanalytischen Praxis und seiner profunden humanistischen Bildung zugutekommt. Insofern ist dieser Klassiker ein Versuch, eine Summe dieser umfassenden Erfahrungen zu ziehen.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de