

Christina Kaindl & Morus Markard

Das Ausbildungsprojekt „Subjektwissenschaftliche Berufspraxis“ – theoretische, methodische und organisatorische Aspekte studentischer Praxisforschung

1. Geschichte und Voraussetzungen der Projektarbeit

Das Ausbildungsprojekt „Subjektwissenschaftliche Berufspraxis“ (ASB) steht in der Tradition des Projektstudiums, wie es in den 70er Jahren am Psychologischen Institut der FU Berlin entstanden ist. Seine Idee geht zurück auf jene politische und wissenschaftstheoretische Kritik der Studentenbewegung, die sich gegen die „Elfenbeinturmexistenz“ der Psychologie wandte und im Gegensatz dazu, wie in der Einleitung dieses Bandes dargelegt, eine praktische Relevanz der Psychologie mit emanzipatorischer Zielsetzung entwickeln wollte (erstmalig praktisch realisiert mit dem „Schülerladen Rote Freiheit“, vgl. Autorenkollektiv, 1971). Innerhalb der Universität war das Projektstudium damit auch der Versuch, den ‚Graben‘ zwischen theoretischer (Grundstudium) und praktischer (Hauptstudium) Reflexion zu überwinden; es sollte eine Verbindung von theoretischer Reflexion und praktischen Eingriffen im Rahmen des universitären Studiums als Versuch exemplarischen, forschenden Lernens ermöglichen. Diese Vorstellungen wurden auch in der Studienordnung verankert, in der sie sich bis heute, wenn auch mit verschiedenen Revisionen und Verschlankungen, gehalten haben.

Dabei verbinden sich mit der universitären Einbindung dieses „Praxislernens“ die Möglichkeiten von Öffentlichkeit und Streitkultur, von Hinterfragen und ‚gegen-den-Strich-Bürsten‘ von theoretischen Vorstellungen und psychologischen Ansätzen – Möglichkeiten, die mit der zunehmenden, im Neoliberalismus forcierten Privatisierung von Bildung und Ausbildung, zurückgedrängt werden. Eine privat ‚gekaufte‘ Ausbildung beinhaltet die Vorstellung, dass mir ein bestimmtes Pensum an Wissen übermittelt wird, nicht aber, dass ich die theoretischen Grundlagen des von mir ‚erstandenen‘ Ansatzes auch hinterfragen kann – dies gilt hier eher als eine Art von Vertragsbruch.

Das Projektstudium stand von Beginn an im Spannungsfeld der Vorstellung von der Notwendigkeit langfristiger, politisch-gesellschaftlicher Verbesserung der Lebensbedingungen *aller* Menschen, also der Bekämpfung gesellschaftlicher Ungleichheit und Ausbeutung einerseits, und des Drucks der Arbeit an kurzfristiger Verbesserung konkreter Lebensverhältnisse und der Lösung akuter psychischer Probleme andererseits.

In der genannten, mit dem „Schülerladen Rote Freiheit“ begonnenen Tradition stellt das ASB die spezifische (und inzwischen institutionell

und personell weitgehend abgewickelte) Ausprägung einer Entwicklungslinie von Projekten an der FU Berlin dar, die im Projekt „Arbeit und Persönlichkeitsentwicklung“ unter Bezug auf das von Frigga Haug koordinierte „Projekt Automation und Qualifikation“ (etwa 1981) in der Erforschung von sich mit der Automatisierung der Produktion ergebenden Handlungsproblemen und -möglichkeiten für die Beschäftigten ihren Anfang nahm. Es folgte eine Phase, in der sich Lehrende und Studierende theoretisch und praktisch mit der Situation arbeitsloser Jugendlicher auseinandersetzten. Hierbei traten zunehmend Handlungs- und Legitimationsprobleme in psychologischer Praxis Arbeitender und damit die Notwendigkeit der Analyse der institutionellen Widersprüche für die Arbeit von PsychologInnen in den Vordergrund.

Zu einer weiteren inhaltlichen Entwicklungen kam es, als während des studentischen Streiks an der FU Berlin im WS 1989/90 im Rahmen von autonomen Seminaren ein Austausch zwischen gemeinsam an Kritischer Psychologie und deren „Praxisrelevanz“ interessierten Studierenden und Lehrenden in Gang kam bzw. intensiviert wurde – ein Austausch, in dessen Ergebnis die im folgenden zu beschreibende Ausrichtung des Projekts den erforderlichen theoretischen und praktischen Schub erhielt.

Die so entstandene und bis heute bestehende Schwerpunktsetzung des Projekts, die ja auch in der Namensgebung „Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis“ zum Ausdruck kommt, ist auch mit den Folgen einer „Beschwerde“ von PraktikerInnen vermittelt, die diese an das „Forum Kritische Psychologie“ richteten (vgl. FKP 10, 1982, 145-151), und die zur Einrichtung der sog. Theorie-Praxis-Konferenz führte (vgl. Markard & Holzkamp 1989), in welcher der Austausch von PraktikerInnen und TheoretikerInnen organisiert wurde. Hier stellte sich heraus, dass die Schwierigkeiten des Redens und Schreibens über Praxis, mit denen sich die PraktikerInnen konfrontiert sahen, nicht Ausdruck persönlicher Unzulänglichkeit waren, sondern vielmehr Ausdruck „des Umstandes, dass psychologische bzw. mit psychologischen Fragen verbundene Berufspraxis bisher unzureichend Gegenstand wissenschaftlicher Analyse war, und zwischen grundwissenschaftlicher und berufspraktischer Psychologie eine tiefe Kluft besteht. [...] Reden und Schreiben über Praxis erwies sich also als Aspekt der Analyse und des Begreifens der Widersprüche psychologischer Berufspraxis.“ (a.a.O., 5f, Herv. entf., d. Verf.)

Zu seiner spezifischen Ausrichtung kam das ASB in Auseinandersetzung mit Holzkamps Artikel „Praxis – Funktionskritik eines Begriffs“ (1988) und dem darin entworfenen Konzept des „gesellschaftlich-subjektiven Zusammenhangs- und Widerspruchswissens“ (ZWW). Holzkamp geht hier davon aus, dass die PsychologInnen in ihrer berufspraktischen Tätigkeit individuelle Probleme unter Abstraktion von den gesellschaftlichen Bedingungen, mit denen sie vermittelt sind, und unter Bezug auf die sie verständlich werden, zu lindern haben (eine Abstraktion,

die zur vornehmsten Aufgabe der Psychologie in der bürgerlichen Gesellschaft gehöre). Diese „psychologische Illusion“ (F.O. Wolf) könne indes nicht verhindern, dass sie permanent mit der gesellschaftlichen Dimension psychischen Leidens in Kontakt gerieten. Dem Praktiker, „quasi in der vorderster Front gesellschaftlicher Widersprüche und Repressionsverhältnisse und von diesen mitbetroffen“, stehen damit – unbeschadet fehlender Möglichkeiten der Verbalisierung und Theoretisierung – „Erfahrungsmöglichkeiten über die Eigenart, die Bedingungen und die Beeinträchtigungen menschlicher Subjektivität unter bürgerlichen Verhältnissen zur Verfügung. [...] Der Praktiker muss also, indem er angesichts der ‚Unmöglichkeiten‘ seiner heteronomen Funktionsbestimmung immer wieder das Mögliche versucht, faktisch über ein gesellschaftlich-subjektives Zusammenhangs- und Widerspruchswissen verfügen, ... das nur zu entwickeln und zu verallgemeinern wäre, um aus der defensiven ‚Rolle‘ heraus zu einer ausweisbaren und so offensiv vertretbaren Funktionsbestimmung zu kommen.“ (a.a.O., 32, Herv. entf., d. Verf.) Zu dieser Bestimmung des ZWW seien theoretische Anstrengungen nötig; statt sich von praktischen Problemen zu distanzieren, müsse eine sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung bewusste Forschung bei der Explikation dieses Wissens und der Aufklärung der gesellschaftlichen Widersprüche behilflich sein.

Auf dem Kongress „Erkenntnis und Parteilichkeit“ (vgl. Fried et al., 1998, hier: 161ff) wurde allerdings in Auswertung der Erfahrungen in den Praxisforschungsprojekten eine Einschränkung der *allgemeinen* Geltung des ZWW vorgenommen: „Nach unseren Untersuchungen muss die Geltung dieses wichtigen Konzeptes aber eingeschränkt werden auf eine psychologische Arbeit, die den genannten Zusammenhang (gesellschaftlicher und individueller Dimensionen psychologischer Probleme, d. Verf.) theoretisch und politisch begreift, ein Zusammenhang, der sich eben nicht spontan ergibt. Im Gegenteil: Traditionelle Theorien strukturieren Erfahrungen und Denkweisen der PsychologInnen in *gegenläufiger* Weise, ohne dass dies zu nennenswerten Widersprüchen ihrer Arbeit führen *müsste*. [...] Im Zuge der Gewinnung ‚gesellschaftlich-subjektiven Zusammenhangs- und Widerspruchswissens‘ vom Baume der Erkenntnis zu naschen, kann die Vertreibung aus dem Paradies therapeutisch-psychologischer Weltlosigkeit bedeuten.“ (Markard 1998, 168f)

Ebenfalls entscheidend für spezifische Ausrichtung des ASB wurde die Einsicht, dass die – auch mit dem Ziel der Überwindung – behauptete Gegenüberstellung von Praxis und Theorie in folgender Hinsicht verkürzt ist (Holzkamp 1988, 45ff): Auch psychologische Praxis ist ja, wie alles menschliche, durch Antizipation ausgezeichnete Handeln, notwendig durch Theorie i.w.S. geleitet. Damit aber, so Holzkamp (a.a.O.), stünden der grundwissenschaftlichen Theorie bestimmte, auf Praxis bezogene theoretische Vorstellungen, Routinen und ein Wissen über Handlungszusammenhänge und -voraussetzungen gegenüber, die sogenannten

Praxistheorien. Diese „privatisierte“ Theorie der Praxis offenzulegen, zu rekonstruieren und zu entwickeln, gehört zu den zentralen Problemen der Bestimmung des ZWW und damit zu den wesentlichen Aufgaben kritisch-psychologischer Praxisforschung.

Im ZWW angelegtes Wissen der PraktikerInnen auf den Begriff zu bringen, war wesentliches Ziel sowohl der im „Projekt Analyse Psychologischer Praxis (PAPP)“¹ zusammen arbeitenden psychologischen BerufspraktikerInnen und FU-Angehörigen (vgl. Fahl & Markard 1993) als auch des damit verbundenen *Ausbildungs*-Projekts ASB.

2. Grundlagen des ASB

Der Versuch, aus Erfahrung anderer zu lernen, diese Erfahrungen begrifflich zu durchdringen, kommunizierbar und kritisierbar zu machen, ist, wie an verschiedenen Stellen dieses Bandes deutlich wird, ein Grundgedanke der Projektarbeit. Im Folgenden soll verdeutlicht werden, welche konkreten ‚Settings‘ im Projekt zum Tragen kommen und welche theoretisch-methodischen Vorstellungen damit verbunden sind.²

Das ASB verbindet den für es zentralen Praxisforschungsgedanken mit der von der Studienordnung Psychologie an der FU geforderten Betreuung von 700 Praktikumsstunden im Hauptstudium. Methodisch gesehen geht es dabei um die Frage, wie die Praxis-, d.h. *Praktikum*serfahrungen der Studierenden nach verbindlichen Kriterien intersubjektiv nachvollziehbar gemacht werden können, vor allem unter den Gesichtspunkten der inhaltlichen Orientierung der Studierenden und der Praktike-

¹ Das PAPP existiert aufgrund der anhaltenden Stellenkürzungen seit 1995 nicht mehr. Von den ursprünglich drei Stellen, die für die beiden Projekte vorgesehen waren, ist keine geblieben. Die derzeit zur Verfügung stehende finanzielle Ausstattung des ASB besteht in einem vierstündigen Lehrauftrag für Morus Markard, der von Semester zu Semester verlängert wird – aber auch jederzeit eingestellt werden könnte. Damit sind Vorbereitungszeit und die unten beschriebene Praxisberatung selbstredend nicht abgedeckt. Gleiches gilt für das Engagement von Gisela Ulmann, deren Arbeit im ASB über ihr Stundendeputat hinausgeht.

² Dabei bemühen wir uns auch, verschiedene nicht weiter ausgewiesene inoffizielle Papiere zu systematisieren. Es handelt sich einerseits um Semesterauswertungen durch Lehrende, die in Zeiten der personeller Absicherungen des Projektes regelmäßig erstellt wurden, als auch problembezogene Stellungnahmen von Studierenden und Lehrenden. Eine für die konzeptionelle Arbeit des ASB einschneidende Konsequenz der Stellenkürzung besteht u.a. im Wegfall regelmäßiger „Auswertungspapiere“. Zwar werden von den Studierenden von Darstellungen und Diskussion umfängliche Protokolle erstellt, die erneut im Plenum besprochen werden, um so eine Art „Ergebnissicherung“ zu leisten. Dennoch müssen in diesen Diskussionen die Bezüge zwischen verschiedenen Praxisfeldern, Theoriediskussionen usw. immer wieder erarbeitet werden und sind nicht in verdichteter Form nachzulesen. Dies war ein Hintergrund für den Entschluss, diesen Band gemeinsam zu erarbeiten.

rInnen; um die Frage eben, wie man aus den eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer lernen kann.

Diese Fragestellungen zielen auf ein Gegenkonzept zu dem u. E. defensiven Rückzug auf die behauptete Nicht-Kommunizierbarkeit von Praxiserfahrungen (vgl. den Einleitungsbeitrag zu diesem Band). Dort wird die – fraglos richtige – Vorstellung, Erfahrungen könne nur jede(r) selber machen, mit der Folgerung verknüpft, dass die Bewältigung von Praxisproblemen – soweit mit Praxis-Erfahrungen vermittelt – nicht lehr- oder lernbar sei, sondern sich als Fertigkeit sozusagen einstelle, soweit man eine gewisse Zeit in der Praxis und somit deren Problemen ausgesetzt sei. Erfahrung wird auf Zeitquanten reduziert (vgl. Ulmann, zit. in Holzkamp 1988, 35ff), und mit der Nichtkommunikativität der Erfahrung ist das Erfahrene und daraus Geschlossene auch nicht (kritisch) diskutierbar. Dem wird in unserem Arbeitszusammenhang der in diesem Band theoretisierte und exemplarisch dokumentierte Versuch einer analytischen Aufschlüsselung von Praxis entgegengesetzt. Ansatzpunkt der Analyse ist dabei, wie in den Beiträgen dieses Bandes konkretisiert wird, die Vorstellung, dass Erfahrungen im Medium gesellschaftlicher, institutioneller, theoretischer Denkformen gemacht werden. Erfahrung – obwohl unmittelbar gemacht und immer je meine – geht in dieser Unmittelbarkeit nicht auf, sondern kann auf die sie strukturierenden Aspekte der (gesellschaftlichen) Realität und auf theoretische (im wissenschaftlichen wie alltäglichen Sinne) Prämissen hin analysiert werden (vgl. Holzkamp 1984, Markard & Kaindl 1996).

Zu den Prämissen (psychologischen) Handelns gehören einerseits die institutionellen Bedingungen, die als Ensemble von Möglichkeiten und Behinderungen bedeutsam für je mich als psychologisch Arbeitende(n) werden, andererseits Theorien und „Praxistheorien“. Weiter stellt sich die Frage, inwieweit institutionelle Bedingungen sich in theoretischen Vorstellungen widerspiegeln, wieweit administrative Anforderungen im Gewande theoretischer Konzepte auftreten.

Prämissen sind nicht einfach zugänglich, nicht umstandslos empirisch zu erheben, da sie die *subjektive* Akzentuierungen des (objektiven) Weltbezugs des Handelns darstellen, eine Problematik, die sich in dem Maße verschärft, in dem Handlungs-Probleme subjektiv (hier: für die Praktikerrinnen und Praktiker bzw. für die Praktikantinnen und Praktikanten) prekär sind und eine entsprechende Dynamik enthalten. Prämissen und Gründe konkreten Handelns (in der psychologischen Praxis) lassen sich unserem Ansatz nach also rekonstruieren, indem die theoretischen und institutionellen Prämissen dieses Handelns verständlich, in diesem Sinne analysiert werden. Die Handlungen werden dadurch einerseits nachvollziehbar, sie sind nicht mehr durch mystifizierenden Rekurs auf Erfahrung verstellt. Andererseits wird so die Erarbeitung konkreter Alternativen unter Berücksichtigung veränderbarer und nicht-veränderbarer Aspekte der Situation, die zu Prämissen veränderter Handlungs begründungen wer-

den können, möglich. Insofern stellt die Rekonstruktion von Prämissen einen zentralen Aspekt der Praxisforschung dar.

Von Interesse sind also sowohl theoretische und institutionelle Prämissen der PraktikerInnen, bei denen die Studierenden ihr Praktikum absolvieren – als auch die Prämissen der PraktikantInnen selber. Dabei gehen wir davon aus, dass der widersprüchliche Zusammenhang von institutionellen / administrativen Notwendigkeiten und theoretischen Vorstellungen der PraktikerInnen innerhalb einer Institution für die Studierenden insoweit einfacher zugänglich wird, wie die institutionellen Anforderungen auch zu Prämissen ihres eigenen Handelns werden; dabei muss allerdings berücksichtigt werden, dass sie „lediglich“ als PraktikantInnen arbeiten und nicht in gleicher Weise in die subjektive Funktionalitäten der Praxis verstrickt sind. So können sie ggf. Veränderungsperspektiven leichter entwickeln – andererseits kann diese Leichtigkeit den PraktikantInnen als Leichtfertigkeit derer erscheinen, die nur eine Gastrolle spielen, womit eine besondere Dynamik im Umgang zwischen PraktikerInnen und PraktikantInnen benannt ist.

3. Der Zusammenhang von Theorie, Praktikums-, ‚Setting‘ und methodischen Konzepten der Projektarbeit

3.1. Forschungs-Szenen

Um den theoretischen Grundlagen der Projektarbeit Rechnung zu tragen, wurde im ASB eine Organisation entwickelt, die als Verhältnis von drei ‚Forschungsszenen‘ zu fassen ist – von Orten, an denen Erfahrung gesammelt oder „gemacht“ (vgl. Einleitung, Fn 1) werden und Forschung ‚betrieben‘ wird:

(1) Der Ort oder die *Orte des Praktikums* selber, die räumlich außerhalb der Universität liegen, und an denen die PraktikantInnen praktisch arbeiten, teilnehmend beobachten, (über die Arbeit) mit den PraktikerInnen reden, sich Notizen machen. Diese Notizen haben zum Teil die Form eines systematischen *Arbeitstagebuchs*. Dieses soll – über die Sammlung von ‚Fakten‘ hinaus – rekonstruierbar machen, was (daran) den PraktikantInnen ins Auge fällt, worauf sie achten, wofür sie sensibel sind, wie sich ihre Beobachtungs- und Aufmerksamkeitsorientierung im Verlauf des Praktikums ggf. verändert. Dies ist in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung:

Eins der Probleme besonders dieser Beobachtungsform ohne vorab festgelegte Kategorien ist – wie aus der Literatur zur teilnehmenden Beobachtung bekannt – die erwähnte schleichende Maßstabsverschiebung, die uns aber weniger unter dem Gesichtspunkt des ‚Beobachtungsfehlers‘ interessiert, als vielmehr unter dem Gesichtspunkt, dass das, was *methodisch* als Beobachtungsfehler imponiert, *inhaltlich* das Eintauchen in die Praxis und das Vertrautwerden mit ihr markieren kann – also einen

Prozess der Routinisierung, der gerade in der mit ihm verbundenen Aufmerksamkeitsverschiebung für das Begreifen von Erfahrung zentral sein kann.

Zur Praxis des Arbeitstagebuchs ist allerdings zu sagen, dass sie häufig nicht besonders diszipliniert betrieben wird – was auch an dem zeitlichen Aufwand liegen mag, der damit verbunden ist. Aber auch wenn nur in den ersten Tagen systematisch und dann weiter eher sporadisch Notizen über die eigene Befindlichkeit und die eigenen Gedanken bei der Konfrontation mit der Praxis und deren Probleme gemacht werden, ist dies eine Hilfe, besagtes ‚Eintauchen‘ etwa in die Sprachregelungen der jeweiligen Praxiszusammenhänge anhand späterer Darstellungen im Plenum nachzuvollziehen.

Wie generell in subjektwissenschaftlichen Zusammenhängen gilt auch im ASB die *Befindlichkeit der/des Beobachtenden* nicht als Störfaktor, sondern als unverzichtbares, gleichwohl zu reflektierendes Moment von Erfahrung; sie ist in dieser Reflexion mit den Arbeitsverhältnissen in Beziehung zu bringen. Gerade wenn die PraktikantInnen selber praktisch in die Arbeit involviert sind, ist die Registrierung und Reflexion der eigenen Befindlichkeit ein wesentlicher Aspekt der Analyse von Praxiserfahrungen.

Die systematische Reflexion der eigenen *Beobachtung* soll für deren Theoretizität sensibel machen und dazu beitragen, *Daten und Deutungen zu trennen*. Dies ist gerade im Kontext psychologischer Praxis bedeutsam, wo es als professionell gilt, Daten schnell und mehr oder weniger umstandslos zu deuten.

So ist die konkrete *Schilderung* eines Konfliktes zwischen Vater und Sohn von der *Deutung*, dass sich der Sohn auf dem Höhepunkt einer ödipalen Phase befindet, zu trennen; oder: Die Beobachtung (die ja selber bereits eine Akzentuierung und i.w.S. theoriegeleitet ist), wie lange ein Kind auf dem Schoß eines Elternteils sitzt, darf mit der Deutung, ob es Vater oder Mutter bevorzugt, nicht vermischt werden.

Daten zu deuten heißt häufig, sie unter unmittelbar verfügbare Kategorien zu subsumieren. Für die Darstellung von Praxis hat das die problematische Konsequenz, dass die einschlägigen Probleme schon *kategorisiert* dargestellt werden und die dahinterstehenden Daten nicht (mehr) auf ihre *theoretische Ambivalenz*, das heißt, auf ihre *unterschiedliche* Deutbarkeit hin rekonstruiert werden können; dies hat dann häufig fatalerweise zur Folge, dass Nachfragen, die sich auf die ‚Daten‘ beziehen, als Angriff auf die *Deutungskompetenz* erlebt werden). Wieder kann hier ein reflektiertes Arbeitstagebuch dazu beitragen, das Verhältnis von Daten und Deutungen, von Deskription und Theorie, und damit den Datengewinnungs- und Deutungsprozess (in seiner potenziellen Problematik) durchschaubar zu machen. Wir denken, dass derartige Qualifizierungen für die Entwicklung einer Diskussionskultur in der psychologischen Praxis unverzichtbar sind.

Im Zusammenhang mit den genannten Punkten steht unser Konzept der *Schlüsselkonstellation*, mit dem theoretisch bedeutsame Ereignisse oder Daten gemeint sind. Hier wird davon ausgegangen, dass nicht alle Daten theoriefähig sind, sondern dass sich die Theoriefähigkeit der Daten aus den Gesichtspunkten ergibt, unter denen die Daten gesammelt werden. In diesem Sinne werden Schlüsselkonstellationen ‚konstruiert‘, man kann sie nicht einfach ‚finden‘. *Schlüsselkonstellationen sind also unter theoretischen Gesichtspunkten herausragende Datenkonstellationen*. Diesen aktiven Aspekt von Beobachtung zu verstehen, gehört zur Qualifizierung der PraktikantInnen.

(2) *Praxisberatung*: Sie stellt ein Gespräch der PraktikantInnen mit den Lehrenden (und – soweit interessiert – weiteren Projekt-Studierenden) des Projekts dar, das einzeln vereinbart wird und nicht den Charakter einer Lehrveranstaltung hat, ein – gegenüber den Lehrveranstaltungen zusätzliches – Angebot der Lehrenden, Probleme aus dem Praktikum zu besprechen. Die Praxisberatung hat auch die Funktion, Praktikumsdarstellungen im Plenum vorzubereiten, also erste Diskussionen um mögliche Schlüsselkonstellationen zu führen oder vorzeitige theoretische Festlegungen zu problematisieren.

Die Praxisberatung stellt für beide, Lehrende und Studierende einen Qualifizierungsprozess dar: für die *PraktikantInnen* die Qualifikation, die eigene Sichtweise in Frage stellen zu lassen, die Genese der eigenen Fragen so durchsichtig werden zu lassen, dass deren prinzipielle Beantwortbarkeit erkennbar wird, und eigene Probleme auf Daten zu beziehen – die Lehrenden und die anderen Studierenden sind ja in ihren Argumentationsmöglichkeiten von der Qualität der beigebrachten Daten abhängig.

Die Lehrenden – und alle Beteiligten in der Diskussion – können nur dann sinnvoll einen hypothetischen Zusammenhang z.B. von institutionellen Bedingungen und dem betreffenden Problem formulieren, wenn potenziell relevante Informationen über die Institution mitgeteilt werden, also die PraktikantInnen sich am Ort des Praktikums überhaupt um die Erhebung solcher Informationen bemühen.

Für die *Lehrenden* bedeutet Praxisberatung die grundsätzliche Qualifikation, die Problematik der PraktikantInnen als gemeinsames Lernproblem der an der Praxisberatung Beteiligten aufzufassen, d.h. also Schilderungen, die auf den ersten Blick verschlossen erscheinen, durch entsprechendes Fragen verständlich zu machen und damit die auf die jeweilige Situation bezogene Bedingungs-Bedeutungs-Begründungsanalyse voranzutreiben.

(3) Das *Projektplenum* als semesterwöchentliche vierstündige Lehrveranstaltung: Die meisten Sitzungen werden für Praktikumsdarstellungen und -diskussionen verwendet. Hier werden wiederum im Rahmen der Gruppendiskussionen, die das Plenum dann darstellt, sowohl zu den jeweiligen Problemen Hypothesen produziert und Lösungsmöglichkeiten

gesucht als auch die Darstellungen auf subjektiv funktionale Auslassungen, Vereindeutigungen und Vermischungen von Daten und Deutungen ‚abgeklopft‘. Daneben finden ‚theoretische‘ Sitzungen statt, meist in Verfolgung von in Praxisdiskussionen aufgeworfenen Fragen (wie z.B. die foucaultsche Analyse des Gefängnisses im Zusammenhang mit Boris Frieles Praktikum in einer Strafvollzugsanstalt [vgl. den Beitrag in diesem Band] oder die in diesem Band dokumentierte Diskussionsfolge über Selbsterfahrung [vgl. dazu die Beiträge von Katsch und Misbach et al. in diesem Band]).

3.2. Praxisprobleme als Analyse-Einheit und Qualifikationsproblem

Aus der bisherigen Darstellung ergibt sich also: *Analyseeinheit* im ASB sind erfahrene Praxisprobleme. Die Möglichkeit zu deren Analyse hängt von der Qualität ihrer Darstellung ab; was zunächst „bloß“ als Praxisproblem imponiert, ist durch psychologische Theorien und i.w.S. theoretische Vorstellungen vorstrukturiert. Zusätzlich ist ein wesentliches Moment der Analyse von Praxisproblemen die Untersuchung der jeweiligen institutionellen Bedingungen in ihren Bedeutungen für das psychologische Handeln. Ohne Bezug auf diese Bedingungen können unserem Ansatz nach Erfahrungen weder in ihrer kognitiven noch in ihrer emotionalen Qualität aufgeschlüsselt werden, da ein wesentlicher Teil der Prämissen fehlt, ohne Bezug auf die die emotionale Befindlichkeit sozusagen in der Luft hängt, womit auch keine Verallgemeinerungen möglich werden.

Für die konkrete Aufklärung des Zusammenhangs von institutionellen Bedingungen und emotionaler Befindlichkeit ist hier noch hinzuzufügen, dass wir am eigenen Unbehagen³ der PraktikantIn / der PraktikerIn bezüglich des Praktikums und der darin übernommenen Aufgabe ansetzen, in Richtung auch auf die Klärung nicht beobachtbarer Praxisaspekte der Professionellen, wie etwa administrative Anforderungen oder informelle Übereinkünfte unter den Beschäftigten. Dabei soll auch mögliches personalisierendes Denken gegenüber sich selbst – nach dem Motto ‚gerade und nur ich kann das nicht‘ – aufgehoben werden.

Als Beispiel kann hier eine psychologische Nachsorgeeinrichtung für Jugendliche in Form einer betreuten Wohngemeinschaft dienen: Während seines Aufenthaltes in dieser WG fühlte sich der Praktikant immer wieder unwohl, weil er ‚stundenlang im Wohnzimmer anderer Leute herumsaß‘, also als Offizieller im Privatbereich der Betroffenen; er litt unter Gefühlen der Leere, des Nichtstuns, der Nichtsnutzigkeit und der Peinlichkeit. Ausgehend davon, dass dies (wie von ihm eingebracht) gegebenenfalls nur des Praktikanten persönliche Probleme seien – dass er nämlich nicht der Typ eines Entertainers sei –, kam die Frage auf, inwieweit diese Probleme nicht allgemeiner Natur, also mit der Art der institutionellen

³ Gäbe es dieses Unbehagen nicht, wäre auch Praxisforschung subjektiv so überflüssig wie methodisch unmöglich.

Situation verbunden seien. Hieraus würde sich dann die langfristige Notwendigkeit einer routinemäßigen Bewältigung solcher Leerläufe und Peinlichkeiten ergeben – und daraus wiederum für den Praktikanten und das Projekt die Frage, inwieweit ein Aspekt der einschlägigen ‚Kompetenz‘ darin besteht, Peinlichkeiten und Leerläufe nicht mehr zuzulassen und Handlungsrouninen zu entwickeln, die den vorgegebenen Zeitraum des WG-Aufenthalts aus- oder auffüllen. Es fiel den Beteiligten in der Gruppendiskussion auf, dass es viele Tätigkeiten gibt, in denen der routinierte Umgang mit der Zeit zur Qualifikation gehört – bis hin zum Feuerwehrmann, dessen Haupttätigkeit im Warten bzw. im Nichtstun besteht. Es war für den Praktikanten nicht einfach, die tägliche Routine der PraktikerInnen als *Tätigkeiten* zu beschreiben: Gruppensitzungen ansetzen, durchführen, dazu die Leute sammeln, den Sozialpsychiatrischen Dienst anrufen, Klinikbesuche machen, Flöte spielen, mit den WG-Bewohnern kochen, Termine für Einzelgespräche anberaumen, etc. Viele von diesen Dingen stehen in ihrer zeitlichen Erstreckung weitgehend zur Disposition, und sie sind vor allem als *einzelne* Handlungen kaum als spezifisch psychologisch auszumachen.

An diesem Beispiel wird auch deutlich, dass Praxiswissen und Praxiserfahrung – das skizzierte gesellschaftlich-subjektive Zusammenhangs- und Widerspruchswissen – nicht ein durch Fragen und Beobachtung einfach abzurufender Block ist, sondern sehr verschiedene Qualitäten besitzt, wie Formen der Beziehungsregulation, Routinen, Wissen, Umgangsweisen wie Klassifikationen (‚so sieht kein Schulschwänzer aus‘) oder innere Maßstäbe und Durchschnittsbildungen (‚das kann ein dreijähriger Junge‘). Diese unterschiedlichen Qualitäten bedürfen erstens unterschiedlicher Methoden zu ihrer Analyse und sind zweitens noch genauer in theoretische Unterkonzepte zu differenzieren, um sie zum Zweck der Reinterpretation mit Konzepten der traditionellen Psychologie ins Verhältnis setzen zu können.

Kommen wir auf die für die Darstellung von Praxis- und Praktikums-erfahrungen notwendige *Qualifizierung* zurück: Diese bezieht sich nicht nur auf den Erwerb von Kenntnissen über die kritisch-psychologische Fragestellung und die damit verbundenen theoretischen Vorannahmen und methodischen Konzepte des Projekts, sondern auch auf die schon erwähnte Bereitschaft, sich in der eigenen Sichtweise in Frage stellen zu lassen – dies macht einen guten Teil der Qualifizierung zum Mitforscher / zur Mitforscherin aus. Da Praxisforschung problembezogen ist, also an Problemen der im Feld Handelnden ansetzt, ist sie – natürlich nicht nur, aber *auch* – eine Rekonstruktion von Fehlschlägen mit dem Ziel, ‚aus Fehlern zu lernen‘. In der konkurrenz- und karriereorientierten Umgebung der bürgerlichen Gesellschaft und besonders in der Universität als deren Instanz zur Ausrichtung von Führungskräften in diesem Geiste scheint es allerdings zunächst kontraproduktiv, Fehler einzugestehen. Um die Einsicht in die – der Intention nach – produktive Funktion der Fehleranalyse zu ermöglichen, bedarf es unserer Erfahrung nach eines soli-

darischen und fehlertoleranten Klimas, das allerdings immer wieder erarbeitet werden muss.

Die Schwierigkeiten der Thematisierung von Problemen taucht auch in der ersten Forschungsszene – dem Ort des Praktikums selber – auf, wobei hier zu berücksichtigen ist, dass PraktikerInnen nicht nur unter einem Konkurrenz-, sondern auch unter einem Kompetenzdruck stehen (vgl. auch die Einleitung zu diesem Band). Schließlich ist auch eine kritisch-psychologisch orientierte StudentIn nicht vor Personalisierungen gefeit: Es stellt eine eigene Qualifizierungsanforderung dar, den Zusammenhang von in den Arbeitsbedingungen und theoretischen Vorstellungen der PraktikerInnen liegenden Prämissen und den Handlungen, auch Handlungsalternativen zu begreifen: ein bloßes Denunzieren problematischer Praxis mag moralisch naheliegend sein, es ist aber theoretisch blind. Dabei soll die Analyse *konkreter* Alternativen andererseits auch den Blick für jeweilige Verantwortung für problematisches Handeln schärfen. Die Rekonstruktion bestimmter Handlungs- und Sichtweisen als in theoretischen und institutionellen Prämissen begründet, ist, so gesehen, nicht das Ende, sondern der Anfang der praktischen Kritik.

Um die Diskussionskultur zu verbessern, wurden im Projekt bestimmte Fragen entwickelt, die es den PraktikantInnen ermöglichen sollen, ihre eigenen Gedanken im Vorfeld einer Praktikumsdarstellung zu systematisieren, ‚geschlossen‘ erscheinende Probleme aus dem Praktikum für eine Darstellung und Problematisierung zu ‚öffnen‘, benannte ‚Schlüsselkonstellationen‘ herauszuarbeiten. Sie erscheinen uns auch wegen der geschilderten Dynamiken in Verbindung mit der Situation konkurrierender Hypothesen zur Aufschlüsselung problematischer Praxissituationen wesentlich. Diese Überlegungen sind von Gisela Ulmann und Morus Markard zu einem *Praktikumsleitfaden* systematisiert worden (vgl. ihren diesbezüglichen Beitrag in diesem Band; für die Strukturierung i.e.S. fallbezogener Darstellungen hat G. Ulmann [auch im vorliegenden Band] ein Fall-Portrait entworfen, das aus der Auswertung von vermeidbaren Nachfragen der Zuhörer entstanden ist, und der Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Kasuistik dienen soll.)

Wir möchten an dieser Stelle nur einen Aspekt herausgreifen, nämlich das Prinzip / die Aufgabe, *je aktuelle Annahmen und Theoriebildungen als aus alternativen Möglichkeiten herauskristallisiert* darzustellen, da dies ein für die Diskussion zentraler Aspekt ist: Aus den verworfenen und gescheiterten Alternativen eines Problemlöseversuches können Rückschlüsse auf das Bedingungs-Bedeutungsgefüge der Einrichtung, die Dynamik des Problems etc. gezogen werden, die für die Prämissenaufklärung interessant sind. Es wird also nicht nur der Erkenntnisweg transparenter und gegen platte Vereindeutigung geschützt⁴. Die Schilderung

⁴ Als Beispiel für solche Vereindeutigungen können Biografien gelten, die in der Absicht, anamnestiche Zusammenhänge zu erhellen, als scheinbar alternativ-

verworfenen Alternativen erspart der Diskussion auch, dass diese durch Nachfragen und Zweifel der anderen DiskutantInnen – zeitlich aufwendiger und weniger elaboriert – eingeführt werden. Die Aufnahme verworfener (Handlungs-) Alternativen in die Darstellung hat weiter den Vorteil, dass der Darstellende *weniger leicht in eine sich selber als Subjekt ausklammernde Darstellung verfällt* und eher dazu in der Lage ist, mit eigenen Befindlichkeiten vermittelte Datenbezüge herzustellen.

3.3. Die methodischen Konzepte „Datenfunktion“ und „Beobachtungsmodalität“

Anschließend seien einige stärker methodische, weniger darstellungsorganisierte Überlegungen vorgestellt. Wichtig für die Nachvollziehbarkeit von Darstellungen und die Strukturierung theoretisch kontroverser Diskussionen darüber sind die darin enthaltenen Datenbezüge, die wir – nach den Vorschlägen aus dem Projekt SUFKI (vgl. Markard 1985, 109 ff und den Methodenbeitrag in diesem Band) – in *Datenfunktionen* (1. primär-fundierend, 2. sekundär-fundierend, 3. stützend-konkretisierend und 4. veranschaulichend) und *Datenmodalitäten* (1. Realbeobachtung, 2. allgemeine Beobachtbarkeit, 3. Objektivierung) unterscheiden. Dabei geht es nicht darum, die Daten einfach unter ihnen äußerlich gegenüberstehende Konzepte zu subsumieren, es werden also nicht die inhaltlichen Aspekte der Diskussion den methodischen nachgeordnet. Vielmehr sollen die Konzepte dazu dienen, gegenüber dem Chaos der verfügbaren Daten Möglichkeiten zur Strukturierung der Diskussion und damit der Theoriebildung zur Verfügung zu haben.

Primär-fundierende Daten sind diejenigen Daten, ohne die der problematische Sachverhalt nicht verständlich werden kann. In ihnen kommt in gewisser Weise auch die Widerständigkeit der Realität zum Ausdruck, um derentwillen die Theoriebildung überhaupt erforderlich ist. Es sind diejenigen Daten, die die oben eingeführte Schlüsselkonstellation direkt beschreiben; sie können weiter danach differenziert werden, ob sie sich auf *institutionelle Sachverhalte*, auf *theoretische Denkfiguren* oder auf *interpersonelle Konstellationen* beziehen.

Sekundär-fundierende Daten meinen Änderungen in der Datenlage und damit in der Prämissenlage bei zeitlich längerer Erstreckung des problematischen Sachverhalts (wenn die PraktikerIn z.B. eine(n) andere(n) Vorgesetzte(n) bekommt, die/der andere Erwartungen hat, oder wenn ein Kind, dessen Familienbeziehungen als problematisch diskutiert wurden, in ein Heim kommt).

Als *stützend-konkretisierend* werden Daten bezeichnet, die die Hypothese, die auf Grundlage der primär-fundierenden Daten gebildet wurde,

und umweglos in die schließliche Katastrophe mündend konstruiert werden. Alternative Entwicklungsmöglichkeiten werden dabei nicht deutlich.

zusätzlich in der Realität verankern. Es sind weitere Daten, die z.B. mit der Kenntnis des Arbeitszusammenhangs der PraktikerIn zur Verfügung stehen und mit denen fundierende Daten angereichert werden können. In gewisser Weise wird das aus analytischen Gründen eingegrenzte Handlungsproblem wieder auf den umfassenden Arbeitszusammenhang rückbezogen. Die zweite Funktion stützend konkretisierender Daten ergibt sich daraus, dass Theorienbildung keine logische Deduktion ist, sondern notwendig ‚freie‘ Momente enthält: dies ist einer der Gründe für das Zustandekommen konkurrierender Theorien und unterschiedlicher Gewichtungen von Sachverhalten in den jeweiligen Theorien. An der Funktion stützend-konkretisierender Daten ist aber auch das allgemeinere und pragmatische Moment der Theorienbildung hervorzuheben, dass dem brainstormartigen Prozess, in dem der ‚chaotische‘ Datenpool Konturen gewinnen soll, zunehmend eine *datenbezogene Begründungspflicht* der vorgetragenen Hypothesen folgen muss, sowohl, was die Funktion der Daten angeht, auf die man sich bezieht, als auch, was deren Reichhaltigkeit angeht.

Veranschaulichende Daten schließlich sind solche, die der Verständigung in der Diskussion über die Hypothesenbildung dienen – weitere Beispiele also, die auch wegfallen könnten, ohne dass die Hypothese substanziell an empirischer Verankerung verlöre.

Bezüglich der *Datenmodalitäten* meint der Modus der *Realbeobachtung* raum-zeitlich konkrete, sozusagen Protokoll-Aussagen unter Beteiligung des Berichtenden am berichteten Ereignis. Hier ist bei unterschiedlichen personellen Berichtsquellen und -formen zu differenzieren, wer in welcher Form und in welcher Situation welche Dinge berichtet.

Der Modus der *allgemeinen Beobachtbarkeit* – „allgemein“ hier verstanden im Sinne von ‚verbreitet‘ oder ‚common sense‘ – muss jederzeit in den Modus der Realbeobachtung zu überführen sein. Er hat in unserem Zusammenhang erhebliches Gewicht und drei mögliche Bedeutungen:

- 1.) Darstellungen enthalten, wie oben dargelegt, immer auch Deutungen, sind auch bestimmt durch die Welt- und Selbstsicht, durch theoretische und berufliche Kenntnisse und Erfahrungen ähnlicher Probleme; dieses Problem verschärft sich in dem Maße, in dem die Schilderungen, aus welchen Gründen auch immer, Leerstellen enthalten, die eine Art Deutungssog oder – wenn man so will: gestaltpsychologischen – Komplettierungsdruck ausüben;
- 2.) hat der Rekurs auf die Datenmodalität der allgemeinen Beobachtbarkeit eine kritische Funktion gegenüber klischeehaften Darstellungen. In der psychologischen Berufspraxis kursieren zahllose Praxistheorien, Supervisionen werden angeboten und Deutungen ausgetauscht, die zu klischeehaften Selbstsubsumtionen der Psychologen führen können, und

die beispielsweise entlastenden oder die eigene Person anderweitig erhöhenden Charakter haben;

3.) dient diese Datenmodalität der Differenzierung von alltäglich Beobachtbarem und wissenschaftlicher oder subjektwissenschaftlicher Verallgemeinerung. Hier ist zu beachten, dass das (gehäufte) Vorkommen von Ereignissen – wie verbreitet zu beobachten diese auch sein mögen – noch keinen subjektwissenschaftlichen Strukturzusammenhang darstellt. Andernfalls würde der Modus der allgemeinen Beobachtbarkeit unter der Hand zu einem hypothetischen Häufigkeitsdenken.

Der Modus der *Objektivierung* schließlich bezieht sich auf Daten wie etwa Gutachtentexte, die mit Berichten über die Gutachtenpraxis ins Verhältnis gesetzt werden können. (Darüber hinaus sind etwa Gutachten durchaus Gegenstand eigenständiger [Sprach-] Analysen.)

Die allgemeine Relevanz dieser auf die Darstellung in Praxisberatung und Plenum bezogenen Datenfunktionen und -modalitäten für die Projektarbeit ergibt sich, wenn man sich klar macht, dass die Darstellungen durch die PraktikantInnen das zentrale Fundament der Projekt-Diskussionen bilden, und diese Diskussionen wiederum wesentliches Mittel für die Theoriebildung im Projekt und damit für Möglichkeiten veränderten und verändernden Handelns darstellen: Mit dem unterschiedlichen Gewicht der Daten sind auch unterschiedliche Akzente in der Theoriebildung und damit für die Gewinnung von Handlungsmöglichkeiten verbunden. (Die hier unter dem Gesichtspunkt verschiedener methodischer Konzepte dargelegte und auf Erfahrungen in den Praktika bezogene Theoriebildung ist insoweit mit der Reinterpretation akademischer und klinischer Theorien verbunden, wie diese in der Konzeption der Institution und der Argumentation des Praktikers, in der bzw. bei dem das Praktikum absolviert wird, eine Rolle spielen. Wie oben dargelegt, gehören psychologische Theorien ja zu den Prämissen praktisch-psychologischen Handelns und sind insoweit auch Gegenstand unserer Projektarbeit.)

4. Schluss

Die Arbeit des ASB versteht sich also als Beitrag zur individuellen Qualifikation von Studierenden der Psychologie, zur Entwicklung von Lehr- und Lernformen an der Hochschule, in einer Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden als Beitrag zur Verwissenschaftlichung ‚privatisierter‘ Praxistheorien, zur Weiterentwicklung subjektwissenschaftlicher Forschungsmethoden und zur Reinterpretation der genannten „Bereichstheorien“. Damit soll die Isoliertheit psychologischer Praxis von einer Theorie überwunden werden, die die gesellschaftlich bedingten Beschränkungen und Restriktionen innerhalb psychologischer Praxis reflektierbar machen kann. „Sofern man nämlich ‚Praxis‘ im ‚politischen‘ Sinne als Inbegriff der tätigen Entwicklung menschlicher Lebensverhältnisse im Interesse

aller begreift, wird die ‚Theorie‘, die die unmittelbare Verhaftetheit der Menschen in den herrschenden Verhältnissen durchdringbar macht, als notwendiges Bestimmungsmoment der ‚Praxis‘ erkennbar“ (Holzkamp, 1988, 46).