

## Subjektwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse psychologischer Praxiserfahrung in Forschung und Ausbildung

Markard, Morus; Kaindl, Christina

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Markard, M., & Kaindl, C. (1996). Subjektwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse psychologischer Praxiserfahrung in Forschung und Ausbildung. *Journal für Psychologie*, 4(3), 21-42. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-29358>

### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

VALSINER, JAAN (1995): Meanings of »the Data« in Contemporary Developmental Psychology: Constructions and Implications (unveröff. Ms., Gastvortrag für die 12. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie am 27.9.1995, Leipzig)

VOLMERG, BIRGIT (1988): Erkenntnistheoretische Grundsätze interpretativer Sozialforschung in der

Perspektive eines psychoanalytisch reflektierten Selbst- und Fremdverstehens. In: Leithäuser, Th. & Volmerg, B. (Hrsg.). Psychoanalyse in der Sozialforschung, 131-179. Opladen: Westdeutscher Verlag

WEBER, MAX (1919/1988): Wissenschaft als Beruf. In: Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre (Hrsg. von J. Winckelmann), 582-613. Tübingen: Mohr

## Subjektwissenschaftliche Überlegungen zur Analyse psychologischer Praxiserfahrung in Forschung und Ausbildung

Morus Markard und Christina Kaindl

### Zusammenfassung

Es wird ein im Wortsinne erfahrungswissenschaftlicher Ansatz zur Analyse psychologischer Praxis in einem Forschungs- und in einem universitären Ausbildungsprojekt vorgestellt, in denen Praktiker/innen bzw. psychologische Praktikant/innen nicht »beforscht« werden, sondern auf der Forschungsseite stehen. Ein wesentliches Problem dabei ist, wie im Begründungsdiskurs der Kritischen Psychologie unmittelbar-individuelle Erfahrung so »auf den Begriff« gebracht werden kann, daß auch andere daraus lernen können. Der Schlüssel dafür scheint uns die Vermittlung unmittelbarer Erfahrung mit gesellschaftlich-institutionellen Strukturen und psychologischen Denkweisen in Psychologie und Alltag zu sein. Hierbei den Anspruch auf emanzipatorische Relevanz psychologischer Praxis nicht preiszugeben, die sich in psychologischer Theorie und Praxis reproduzierenden Widersprüche des real existierenden Kapitalismus »zuzulassen«, setzt voraus, psychologische Kompetenz nicht personalisierend von den eigenen Lebensumständen abzukoppeln. Einschlägige theoretische und methodische Konzepte und Probleme aus den Projekten werden erörtert.

**TEIL I: KRITISCH-PSYCHOLOGISCHE PRAXIS-FORSCHUNG ALS VERSUCH DER VERBINDUNG VON SUBJEKTWISSENSCHAFTLICHER ERFAH-**

### RUNGSANALYSE UND PSYCHOLOGIEKRITIK: METHODISCHE PROBLEME UND MÖGLICHKEITEN (MORUS MARKARD)

1. Ich habe mich kürzlich nach der Bedeutung des Erfahrungsbegriffs in der akademischen Sparte der Erfahrungswissenschaft Psychologie umgesehen und dabei festgestellt, daß dieser Begriff kaum eine systematische Rolle spielt, sicher auch deswegen, weil er sich in viele andere Begriffe wie Lernen, Einstellungsänderung, Verstärkung etc. aufgelöst hat. Der Ort, an dem am ehesten auf Erfahrung rekuriert wird, ist die psychologische Praxis. Wird hier reklamiert, was sich dem akademischen Methodenkanon entzieht, etwa im Sinne von Adorno, der meinte, die reglementierte Erfahrung, die der Positivismus verordne, annulliere Erfahrung selbst, oder des jungen Marx, der in seinen Frühschriften davon spricht, das »Zeugnis der Sinne (werde) verkürzt zur Sinnlichkeit der Geometrie«? Das würde bedeuten, daß damit dem Rekurs auf Erfahrung in gewissem Sinne jenes ideologiekritische Motiv zukäme, das ihr, wie Pongratz (1967) hervorhebt, seit dem 13. Jahrhundert gegenüber der Scholastik zugesprochen wird.

Das Problem ist, daß die Dinge so einfach natürlich nicht liegen, und der Rekurs auf Erfahrung auch defensive Funktion hat, indem seitens der Praxis auf Erfahrung derart ver-

wiesen wird, daß das in der Praxis Erfahrene oder zu Erfahrende nicht explizierbar und kommunizierbar sei. Dieser faktischen Verweigerung liegt u.E. der oft beschworene Theorie-Praxis-Bruch in der Psychologie zugrunde, also eine unzureichende wissenschaftliche Fundiertheit oder mangelnde Geklärtheit psychologischer Berufspraxis. Diese kann, wie Klaus Holzkamp (1988) herausarbeitete, darauf zurückgeführt werden, daß die akademische Psychologie mit ihren theoretischen und methodischen Voraussetzungen sich um Praxisprobleme weder kümmern konnte noch wollte, sondern bestenfalls auf die (in praxi unrealisierbare) Einhaltung ihrer methodischen Standards pocht. Die Praxis ist durch die Theorie, wie Holzkamp schreibt, »doppelt alleingelassen« (26f.): durch die Unfähigkeit oder Unwilligkeit der Theorie, angemessene Denkmittel zur Verfügung zu stellen, und durch die Degradierung der Praxis zur wissenschaftlichen Zweitrangigkeit.

Gleichwohl ist die Praxis einem massiven Erwartungsdruck ausgesetzt, z.B. subjektive »Störungen« ohne Rekurs auf die (Veränderung der) gesellschaftlichen Lebensverhältnisse der Betroffenen zu beseitigen - womit die Psychologie als eine Art Wundermittel erscheinen muß, deren Vertreter/innen über entsprechende Expertenqualitäten verfügen bzw. darüber zu verfügen behaupten müssen. U.a. daraus ergibt sich die besondere defensive Qualität des psychologischen Expertentums, das sich gegen Hinterfragung mit einem Fragen abschneidenden Erfahrungsbegriff abschottet.

Wenn man einen Rekurs auf Erfahrung als defensiv bezeichnet, braucht man eine Vorstellung von Erfahrung, der *gegenüber* das Defensiv ausmachbar ist. Was generell als zentrales Moment der Selbst- und Welt-erfahrung imponiert, ist *Unmittelbarkeit* und die damit verbundene personale Authentizität des Erfahrungsbezuges: »Ich« bin es, der Erfahrungen macht, und es gibt niemanden, der sie »mir« abnehmen kann; dazu gehören räumliche und zeitliche Situiertheit und die darin - sozusagen leiblich - gegrün-

dete Perspektivität. Die eigene Erfahrung von Liebe, Sexualität, Vaterschaft, Zahnschmerz, musikalischem Hörgenuß, körperlicher Erschöpfung ist nicht durch Berichte anderer ersetzbar. Erfahrenem kann »ich« mehr oder weniger passiv ausgeliefert (Zahnschmerz, Lärm) oder auch intentional zugewandt sein (Musik); »ich« kann Erfahrungen suchen, Gelegenheiten dazu aufsuchen, »ich« kann sie zu vermeiden suchen. Unersetzbare eigene Erfahrungen, die darüber hinaus einen hohen Anteil eigenen praktischen Tuns enthalten, lassen sich am Erlernen des Spiels eines Musikinstrumentes verdeutlichen: »Ich« kann beliebig vielen Gitarristen zuschauen und beliebig viele Lehrbücher über das Gitarrespielen lesen: Dadurch kann »ich« selber nicht zum Spieler werden. Sinnliche Erfahrung und aktives Handeln sind nicht getrennt, sie stehen aber in einem jeweils zu bestimmenden Verhältnis zueinander. Der Aspekt des Tätigen ergibt sich dabei im übrigen auch schon etymologisch: Ervorn heißt »durchziehen«, »durchreisen«. Sinnliche Unmittelbarkeit, Situiertheit, Perspektivität, Unersetzbarkeit, personale Authentizität und ggf. intentionale Zugewandtheit/Praxis wären danach zentrale Momente von Erfahrung, wie sie je mir - und zunächst nur »mir« - gegeben ist. Trotzdem ist bei Erfahrungen von ego tendenziell Alter mitgedacht, zumindest mitdenkbar: Man kann nicht nur Erfahrungen teilen und mitteilen mit den schon in Redewendungen angesprochenen Funktionen: »Geteiltes Leid ist halbes Leid«, »geteilte Freude ist doppelte Freude«: man kann aus den Erfahrungen anderer lernen, was im übrigen einen Grundzug von Verallgemeinerung ausmacht.

Aber was heißt es eigentlich, aus den Erfahrungen anderer zu lernen, Freude oder Leid zu teilen? Gibt es keine qualitativen Unterschiede zwischen meiner Erfahrung, daß andere diese oder jene Erfahrungen (gemacht) haben, und deren Erfahrung? Was an den Erfahrungen ist es, das geteilt werden oder mitgeteilt werden kann? Wenn

man die genannten Qualitäten - sinnliche Unmittelbarkeit, Situiertheit, Perspektivität, Unersetzbarkeit, personale Authentizität und ggf. intentionale Zugewandtheit/Praxis - bedenkt? Was bedeutet etwa »Unersetzbarkeit« in diesem Zusammenhang, was »personale Authentizität«? Das Kernproblem scheint zu sein, ob sich Unmittelbarkeit der Erfahrung anderen vermitteln läßt. Das Erlebnis der Unmittelbarkeit bzw. die Unmittelbarkeit der Erfahrung sind zwar evident und weder als Erfahrung in Zweifel zu ziehen noch zu hintergehen, aber als Evidenz hinterfragbar. Denn, wie kürzlich z.B. Fahl-Spie-wack (1995, 48ff.) unter Bezug auf Fritz Heider betonte, enthalten schon einfache Wahrnehmungsvorgänge Urteile, d.h. sie sind i.w.S. theoretisch strukturiert oder eben »vermittelt«. Keine Erfahrung ohne vermittelnde Kategorien. (Ebenso ist das verhaltensbezogene Pendant der unmittelbaren Erfahrung, die Spontaneität, Ausdruck erfahrungs- und theorievermittelter Lebensäußerungen.)

Dies läßt sich am Problem frühkindlicher Erfahrungen Erwachsener von sexuellem Mißbrauch veranschaulichen. Dabei geht es um die Aufklärung der Erfahrung sexueller Gewalt bzw. des Aufklärungspotentials - möglicher - erfahrener sexueller Gewalt für gegenwärtige Lebensprobleme und damit um das Problem der Theoretizität von Erfahrung und Deutung. Erfahrungen kann man zwar nur je »ich« machen, aber »ich« mache sie nicht im luftleeren Raum, sondern, vor allem in dem Maße, in dem »ich« ihrer innewerde, im Medium gesellschaftlicher Sprach- und Denkformen und damit auch im Medium konkurrierender psychologischer bzw. alltäglicher Konzepte. Wie ich das, was mir widerfährt, erfahre, bzw. inwieweit »ich« für »mich« Erfahrenes - hier sexuelle Gewalterfahrungen - zum Angelpunkt der Klärung meiner gegenwärtigen Lebensprobleme mache bzw. inwieweit dies andere, Professionelle, für »mich« deutend tun, hat eine theoretische Dimension, in die Alltags- und wissenschaftliche Vorstellungen eingehen. Dies

hat die für uns zentrale Implikation, daß Authentizität und Theoretizität individueller Erfahrung keinen Gegensatz bilden, sondern eine widersprüchliche Einheit, zwei Seiten einer Medaille. Erfahrungen sind nur im Lichte von Theorien bzw. Urteilkriterien aufzuschlüsseln.

Für die Darlegung unseres Ansatzes zur Aufschlüsselung von Erfahrung ist es weiter erforderlich, neben den genannten Dimensionen von Erfahrung eine weitere einzuführen, die des Verhältnisses von Sozialität und Gesellschaftlichkeit bzw. von anschaulichen und nicht anschaulichen Aspekten von Erfahrbarem. Die Gesellschaft ist zwar ein reales System, durch das die Lebenserhaltung des einzelnen vermittelt ist; Gesellschaft als System ist aber für sich genommen kein anschaulicher, unmittelbarer Erfahrungstatbestand. Gesellschaftliche Verhältnisse strukturieren, vermittelt über verschiedene - auch i.e.S. institutionelle - Subsysteme, Lebenstätigkeiten und Denkweisen der Gesellschaftsmitglieder, diese Strukturiertheit ist selber aber nicht anschaulich, sondern, wenn man so will, »rekonstruktiv« (vgl. Holzkamp 1984, 14). Was hier zu rekonstruieren ist, ist der Vermittlungszusammenhang zwischen unmittelbarer Lebenswelt und dem diese umgreifenden und strukturierenden gesellschaftlichen System. In unserem Zusammenhang zentral ist, daß das gesellschaftliche System und seine institutionellen Subsysteme auch die in ihrer lebensweltlichen Unmittelbarkeit durchaus anschaulich anmutenden sozialen Beziehungen - unanschaulich - strukturieren. »Anschauliche« soziale Beziehungen gehen in ihrer Anschaulichkeit nicht auf.

Man kann sich das Verhältnis von Sozialität und Gesellschaftlichkeit an den sozialen Beziehungen zwischen Vortragenden und anscheinend bzw. scheinbar Zuhörenden auf einer Veranstaltung wie der Tagung der AG »Theoretische Psychologie und Methoden der Psychologie« der Neuen Gesellschaft für Psychologie zu Problemen der

Praxisforschung verdeutlichen. Diese Beziehungen sind nur zu verstehen, wenn man die gesellschaftliche Institution »wissenschaftliche Tagung« bzw. »Tagungsreferat« kennt. Die sozialen Beziehungen der dort Beteiligten gehen natürlich in dem gesellschaftlich-institutionellen Strukturmoment nicht auf, ohne dieses sind sie aber unverständlich.

Das Beispiel zeigt nicht nur, daß derartige gesellschaftlich-institutionelle Strukturbezüge für psychologische Analysen unverzichtbar sind. Es kann, so hoffe ich, auch deutlich machen, daß die Unanschaulichkeit von Welttatbeständen wie gesellschaftlichen Systemen keineswegs ihre Unerfahrenheit bedeutet, sondern nur, daß Erfahrungen, sofern sie nicht auf diese Momente hin analysiert werden, unvollständig und schief analysiert werden. Gesellschaftliche Strukturen ragen zwangsläufig in lebensweltliche und unmittelbare Erfahrungen der Individuen hinein; analytisch bedeutsam ist daran nun, wie gesagt, daß dieser Umstand dem Individuum spontan nicht bewußt sein muß - und daß es auch Gründe haben kann, sich den Zugang zu Erfahrungsmomenten zu verwehren, womit hier im Gesamtzusammenhang unserer Konzeption ein Aspekt des dynamischen Unbewußten (und nicht nur kognitiv Unzugänglichen) angesprochen ist.

Fassen wir das bisher über Erfahrung Gesagte zusammen, so haben wir festgestellt, daß, was als individuelle Erfahrung imponiert, ein je zu analysierendes Amalgam aus kognitiv-emotionaler Unmittelbarkeit, gesellschaftlicher Vermitteltheit und individuell-theoretischer Strukturiertheit ist. Dabei hängt es auch von der inhaltlichen Beschaffenheit des individuellen Theorie-Moments ab, wie die in die individuelle Erfahrung ragenden Aspekte des gesellschaftlichen Systems erfahren werden, und es hängt von der jeweiligen Situiertheit des Individuums ab, welche Aspekte des gesellschaftlichen Systems in seine individuellen Erfahrungen hineinragen. Wenn

die bisherigen Überlegungen zutreffen, würde das Vermitteln von Unmittelbarkeit (der Erfahrung) an andere die Explikation ihrer wirklichen Vermitteltheit bedeuten. Mit diesen Überlegungen sind die Probleme der Aufschlüsselung von Erfahrung natürlich nicht gelöst, sondern nur ansatzweise gestellt (und hoffentlich nicht verstellt).

**2.** Vor diesem Hintergrund ist unsere Praxisforschung in gewisser Weise als die forschungspraktische Organisation der Aufschlüsselung von Praxiserfahrung zu verstehen, und zwar mit einer Orientierung auf den Zusammenhang von Lebensproblemen der Klienten mit deren Lebensumständen und auf den Zusammenhang psychologischer Praxis mit den institutionellen Bedingungen der Arbeit der Praktikerin bzw. des Praktikers und ihren/seinen theoretischen Sichtweisen.

Aus dieser Anordnung, wonach die Praxis, wie die Praktikerin bzw. der Praktiker sie erfährt, und nicht die Praktikerin bzw. der Praktiker Gegenstand der Analyse ist, ergibt sich - wohl ohne weitere Begründungsnotwendigkeit - das zentrale subjektwissenschaftliche Forschungsprinzip, daß die/der Betroffene - hier die Praktikerin bzw. der Praktiker - auf der Forschungsseite steht (und nicht »beforscht« wird). Gegenstand kritisch-psychologischer Forschung ist generell nicht das Subjekt, sondern die Welt, wie das Subjekt (beiderlei Geschlechts) sie erfährt (vgl. Markard 1991).

Aus dem im ersten Kapitel Gesagten ergibt sich schon, daß unsere Konzeption einer Forschung vom Standpunkt des Subjekts aber nicht bedeutet, vorannahmenfrei zu forschen. Darüber hinaus ist unsere Forschung vom Standpunkt des Subjekts theoretisch vorbestimmt durch eine spezifische Auffassung von Subjektivität, wonach diese nicht im Gegensatz zu den objektiven Charakteristika des gesellschaftlichen Prozesses steht. Das ergibt sich daraus, daß der als bloße »Innerlichkeit« erscheinende Standpunkt des Subjekts und der Umstand,

daß sich das Individuum zu seiner Welt je verschieden verhalten kann, als eine historisch gewordene Notwendigkeit und Möglichkeit aus dem materiellen Lebenszusammenhang heraus analysiert worden sind: als Aspekt jenes Prozesses nämlich, in dem sich historisch die gesellschaftlich-menschliche Lebensweise herausbildete, deren Eigenart Holzkamp (1983) als »gesamtgesellschaftliche Vermitteltheit individueller Existenz« charakterisiert hat. »Mein« subjektiver Standpunkt, schreibt Holzkamp, ist »zwar der Ausgangspunkt meiner Welt- und Selbsterfahrung, aber damit keine unhintergehbare bzw. in sich selbstgenügsame Letztheit (...). Der Standpunkt des Subjekts schließt also die Berücksichtigung objektiver Bedingungen keineswegs aus, sondern ein. Aus dem Umstand, daß meine subjektive Erfahrung nicht wie eine Wand zwischen mir und der objektiven Realität steht, sondern daß ich meine Subjektivität selbst als einen Aspekt des materiellen Lebensgewinnungsprozesses zu durchdringen vermag, ergibt sich, daß ich über meine Erfahrung viel mehr 'wissen' kann als sich aus ihrer unmittelbaren Beschreibung ergeben würde« (a.a.O., 538 f.).

Diesen Subjektivitäts-Objektivitäts-Zusammenhang fassen wir so, daß menschliches Handeln grundsätzlich begründet ist. »Begründet« ist hier nicht mit nach externen Kriterien »rational« gleichzusetzen, auch nicht mit »bewußt«. Das Gemeinte läßt sich am Beispiel überkochender Milch veranschaulichen: Milch kocht gewiß nicht bewußt über, wohl aber auch nicht unbewußt, sondern unter bestimmten Bedingungen, sie kocht bedingt über. Der Terminus »begründet« bedeutet also nicht »rational« oder »bewußt«, sondern er markiert den Gegenbegriff zu »bedingt«. Damit sind - objektive - Bedingungen nicht aus den theoretischen Überlegungen oder aus der Analyse von Erfahrungen ausgeschlossen. Vielmehr wird der Erfahrungs- und Handlungsbezug auf Bedingungen so spezifiziert, daß menschliches Handeln als in Prämissen

begründet zu begreifen ist. Dies bedeutet: Für das Individuum existiert seine Lebenswelt als Inbegriff sachlich-sozialer Weltgegebenheiten, die ihm Handlungsmöglichkeiten bedeuten. Diese Handlungsmöglichkeiten werden dann für »mich« zu »Prämissen«, wenn »ich« im Zuge gegebener Lebensproblematiken aus subjektiven Lösungsnotwendigkeiten heraus Handlungsintentionen entwickeln muß; Prämissen sind demgemäß als unter dem Leitgesichtspunkt »meiner« Lebensinteressen und Verfügungsnotwendigkeiten konkretisierte Handlungsmöglichkeiten zu verstehen.

Dieser Spezifikation des Bedingungsbezugs menschlichen Handelns und menschlicher Erfahrung empirisch Rechnung zu tragen, erfordert eine Forschung im Begründungsstadium im Bedingtheitsdiskurs. Forschungsziel ist nicht die Formulierung und Prüfung von Bedingungs-Ereignis-Relationen, sondern die Aufklärung und Rekonstruktion von Prämissen-Gründe-Zusammenhängen. Dies hat massive methodische Konsequenzen für den Theorie-Empirie-Bezug, und zwar deswegen, weil der Zusammenhang von Prämissen und Gründen vom Individuum sinnhaft konstituiert wird. Da Prämissen-Gründe-Zusammenhänge keine Bedingungs-Ereignis-Relationen sind, sind sie auch nicht als kontingent zu charakterisieren, sondern als Spezialfall einer Implikation. Implikationen sind aber einer empirischen Prüfung weder bedürftig noch fähig (vgl. Brandtstädter 1994; Holzkamp 1994; Markard 1994b). Prämissen-Gründe-Zusammenhänge sind empirisch nicht zu prüfen, sondern allein zu veranschaulichen bzw. empirisch zu konkretisieren - oder auch nicht. Denn ob und wie der betreffende implikative Zusammenhang umgesetzt wird, ist eine nicht-implikative, empirische Frage. Es ist auch eine empirisch offene Frage, welche Aspekte seines Umfeldes das Individuum als Prämissen für sich akzentuiert, welchen - formal eben implikativen - Zusammenhang es für sich konstitu-

iert. Der implikative Charakter eines Prämissen-Gründe-Zusammenhangs bezieht sich also auf das vom Individuum konstituierte Verhältnis von Handlungsprämissen und Handlungsintention. Empirisch offen ist »auf der einen Seite« das Verhältnis von Handlungsprämissen und den Umweltgegebenheiten, aus denen diese herausgegliedert werden, und »auf der anderen Seite«, ob bzw. welche Handlungen aus der Handlungsintention folgen.

Holzkamp (1986, 1993, 1994) hat übrigens an vielen Beispielen unterschiedlicher Lerntheorien und aus der Sozialpsychologie gezeigt, daß als Bedingungs-Ereignis-Relationen gefaßte psychologische Theorien in Wirklichkeit als versteckte Prämissen-Gründe-Zusammenhänge zu reformulieren sind, ihre Prüfbarkeit also ein Selbst-Mißverständnis der Variablenpsychologie ist.

Aussagen über Prämissen-Gründe-Zusammenhänge enthalten weder Feststellungen zur Häufigkeit bzw. zur Verbreitung der in ihnen thematisierten Phänomene, noch sind sie durch beliebig viele Fälle zu beweisen oder zu widerlegen. Aus der Kennzeichnung der uns interessierenden Zusammenhangsaussagen als Prämissen-Gründe-Zusammenhänge ergeben sich aber durchaus Überlegungen zur Verallgemeinerbarkeit (vgl. auch Markard 1993). Aus unserer Charakterisierung der Mensch-Welt-Beziehung ergibt sich ja, daß Menschen, indem sie handeln, zwangsläufig objektive gesellschaftliche Bedeutungen, damit verallgemeinerte Handlungsmöglichkeiten realisieren und so einen Subjektivitäts-Objektivitäts-Zusammenhang herstellen. Dieser Zusammenhang ist die Grundlage für unsere Verallgemeinerungsüberlegungen. Die Herstellung des Empiriebezuges erfolgt dadurch, daß das betreffende Individuum seine Problematik in dem betreffenden Prämissen-Gründe-Zusammenhang auf den Begriff gebracht sieht. Die Relevanz der empirischen Daten imponiert in diesem Zusammenhang insbesondere dann, wenn der Umstand eintritt, daß der betreffende

Fall sozusagen nicht »genau« zu diesem Prämissen-Gründe-Zusammenhang paßt, oder daß jemand anderes seine Problematik zwar nicht in Gänze, wohl aber unter bestimmten Aspekten in diesem Prämissen-Gründe-Zusammenhang verfehlt sieht. Derart eingebrachte Daten oder Fälle ins Verhältnis zu setzen, führt nun nicht dazu, daß, wie im Bedingtheitsdiskurs, Häufigkeiten, Abweichungen, Streuungen etc. registriert werden, sondern daß der Begründungs-Diskurs in die Richtung geht, die jeweiligen Prämissen zu spezifizieren. Insofern kommt den betreffenden Daten eine über bloß veranschaulichende Funktion hinausgehende konkretisierende Funktion zu.

Subjekte existieren im Plural, aber nicht im Durchschnitt. Einzelfälle können zueinander ins Verhältnis gesetzt, aber nicht gegeneinander »verrechnet« werden. Es sind die individuellen Spezifikationen, die interessieren, nicht die Nivellierungen des Durchschnitts. Die einzelnen, subjektiven Fälle sind keine Abweichungen, sondern der Gedanke der Abweichung weicht selber ab vom Gedanken der Subjektivität. Die Verallgemeinerung liegt nicht in einer zentralen Tendenz, sondern in der Möglichkeit der individuellen Subsumtion unter eine erfahrende Realisierung verallgemeinerter Bedeutungen, also Handlungsmöglichkeiten. Zentral ist, daß die Welt, wie das Subjekt sie in seinen Handlungsmöglichkeiten bzw. in den Behinderungen, denen es sich gegenüberübersieht, erfährt, daß die in diesem Sinne subjektive Sinneinheit als analytische Einheit nicht verlorengeht.

**3.** Wie gesagt, ist subjektwissenschaftliche Forschung nicht frei von Vorannahmen. Bis hierhin wurden sowohl allgemeine Vorannahmen über Erfahrung und Subjektivität skizziert, aber auch schon speziellere, auf den Analysegegenstand »psychologische Praxis«, etwa das Theorie-Praxis-Verhältnis in der Psychologie bezogene. Letztere will ich im folgenden weiter konkretisieren, als

Annahmen über die Strukturen, die in die Erfahrung der Praktiker hineinragen, und die in einem »Praxisportrait« (Markard & Holzkamp 1989), einem Leitfaden zur Analyse psychologischer Berufstätigkeit, thematisiert worden sind.

Dieser Leitfaden ist Resultat von sog. Theorie-Praxis-Konferenzen, die entstanden sind, als sich 1983 Berufspraktiker und Berufspraktikerinnen bei der Redaktion des »Forum Kritische Psychologie« beklagten, dort würden keine Praxis-Artikel abgedruckt. Dem begegnete die Redaktion mit dem Hinweis, daß keine eingereicht worden seien, und Interessierte sollten sich doch zu einer Diskussion dieses Problems treffen.

Schon auf der ersten der so initiierten »Theorie-Praxis-Konferenzen«, der bis heute ca. 20 weitere in unregelmäßigen Abständen folgten, deutete sich nicht nur an, daß Probleme in oder mit der Praxis zu haben, keineswegs gleichbedeutend damit ist, auch darüber reden und berichten zu können, sondern auch, daß diese Schwierigkeit des Redens und Schreibens über Praxis keine Frage des individuellen Versagens der betreffenden Praktiker ist, sondern Aspekt der erwähnten Theorie-Praxis-Kluft in der Psychologie, speziell des Umstands, daß sich demgemäß auch keine hinreichende »Darstellungskultur« für die Kommunikation über Praxis entwickelte. Außerdem, so zeigte sich, hat das Problem insofern einen dynamischen Charakter, als es bei Praxisproblemen um wesentliche Probleme der eigenen (beruflichen) Existenz der Praktiker geht. Deswegen sind die Probleme mit Kommunikation über Praxis nicht allein Probleme der Darstellung von Praxis, sondern sie sind mit fachlichen und dynamischen Aspekten vermischt.

Wir gehen davon aus, daß die Praktiker im Laufe ihrer Arbeit ein - mit Holzkamp (1988, 32) formuliert - »gesellschaftlich-subjektives Zusammenhangs- und Widerspruchswissen« über die in der akademischen Psychologie ausgeblendeten Lebenszusammen-

hänge erwerben können, das aber im defensiven Rekurs auf Erfahrung mystifiziert, auf jeden Fall nicht hinreichend analysiert, systematisiert und verallgemeinert wird. Dieses Konzept ist es, das, wie oben gesagt, die Analyse von psychologischer Praxis, wie sie von Praktikern erfahren wird, auf den Zusammenhang von Lebensproblemen der Klienten mit deren Lebensumständen und auf den Zusammenhang psychologischer Praxis mit den institutionellen Bedingungen der Arbeit der Praktikerin bzw. des Praktikers und ihren/seinen theoretischen Sichtweisen orientiert.

Kritisch-psychologische Praxisforschung bedeutet also, die individuelle Erfahrung des Zusammenhangs von Praxis und gesellschaftlich-institutionellen Bedingungen auf darin liegende Widersprüche hin aufzuschlüsseln, und die Dimensionen des »Praxis-Portraits« sind dabei Vorannahmen oder Analyse-Voraussetzungen. Das bedeutet aber nicht, daß die Praxisprobleme von den in den Vorannahmen konzeptualisierten institutionellen Bedingungen »abgeleitet« würden, sondern, daß diese dann relevant werden, wenn die Erfahrung der Praxis durch die Praktiker/innen diese mit Problemen konfrontiert, die unter Ausblendung der gesellschaftlich-institutionellen Systemzusammenhänge nicht zu klären sind. Der praktische Problembezug der Praxisforschung und der Umstand, daß die Praktiker nicht auf der Gegenstands-, sondern auf der Forschungsseite stehen, setzen dabei voraus, daß die Praktiker/innen ihre Lage als problematisch erfahren, ein Umstand, der auch mit ihrem eigenen politisch- oder ideologisch-gesellschaftlichen Bezugssystem zusammenhängt.

Ein derartiges Problem gegeben, ist der »Erkenntnisweg ... nicht der einer zunehmenden Konkretisierung allgemeiner gesellschaftlicher und dann institutioneller Bedingungen auf das jeweilige Problem hin, sondern umgekehrt der von ungelösten Aspekten des Problems hin zu Bedingun-

gen, die für die Analyse und Lösung des Problems von Bedeutung sein können.« (Markard 1988, 69f.)

Aus dem bisher Dargestellten ergibt sich auch folgender Aspekt des Theorie-Praxis-Verhältnisses: Da die in der Praxis gemachten Erfahrungen zwangsläufig - i.w.S. - theoretisiert werden müssen (was sich spätestens beim Versuch der Aufklärung von Erfahrung zeigt), und da generell Handeln ohne Theorie undenkbar ist, steht den akademischen Theorien die (erfahrene) Praxis nicht direkt gegenüber, sondern Praxis, wie sie theoretisch begründet und wie sie theoretisch ausgewertet wird. Deswegen ist die (auch von uns immer wieder reproduzierte) Redeweise vom Theorie-Praxis-Verhältnis letzten Endes problematisch: In Wirklichkeit geht es in den einschlägigen Debatten um ein Theorie-Theorie-Verhältnis (wobei im übrigen natürlich auch die akademische Theorie insofern praxisbezogen ist, als Wissenschaft eine spezifische Form von Praxis ist).

Die Erfahrungen der Praktiker/innen werden theoretisch strukturiert und strukturieren umgekehrt ihre Theorien. Es sind eben diese theoretischen Aspekte praktischer Erfahrung und erfahrener Praxis, die in Praxisforschung verallgemeinerbar auf den Begriff gebracht werden sollen, in der Berufspraxis selber, um diese zu verbessern und kommunizierbar zu machen, in der psychologischen Ausbildung (in der Interaktion zwischen Praktiker/innen und Praktikant/innen (vgl. den Teil von Christina Kaindl), um Praxis lehr- und lernbar zu machen. Das Gewicht dieser Zielsetzung wird spätestens dann offenkundig, wenn - etwa auf einer Helfer-Konferenz - unterschiedliche, konkurrierende Praxistheorien aufeinandertreffen: Soll der Einzelfallhelfer Vaterersatz sein oder wäre dieses das Falscheste, was er tun könnte (vgl. Fahl & Markard, 1993, 13)? Wir sehen uns dabei in der mit der Studentenbewegung überkommenen Tradition der Infragestellung bzw. Entwicklung der eman-

zipatorischen Relevanz psychologischer Praxis. Diese Problematisierung ging vom Einbezug der psychologischen Praxis in gesellschaftliche Repressions-, Selektions- und Befriedungsstrategien aus (»Befriedungsverbrechen« sensu Basaglia et al. 1980).

Sofern man allerdings die Relevanzfrage unabhängig vom theoretischen status quo des Faches Psychologie klären zu können meint, bedeutet das, das Relevanzproblem den einzelnen Praktiker/innen aufzubürden, die damit wieder einmal »theoretisch alleingelassen« werden: Das Problem der Relevanz der Psychologie wird zur Frage der individuellen Kompetenz der Praktiker/innen verschoben, sie wird - übrigens gutbürgerlich - personalisiert, und es wird diesmal unter dem Aspekt des theoretischen Fundus von den Lebensumständen der Praktiker/innen abgesehen, abstrahiert. Insofern ist diese individualisierende Kompetenz-zumutung abstrakt.

Statt also Probleme und Möglichkeiten psychologischer Tätigkeit auf Eigenschaften und Persönlichkeit der psychologisch Tätigen zurückzuführen, steht subjektwissenschaftliche Praxisforschung vor der Aufgabe, den Zugang zur Lösung der Probleme psychologischer Berufspraxis über die Aufschlüsselung von Handlungsprämissen und -gründen der Psycholog/innen zu gewinnen, wobei zu den Prämissen psychologischer Arbeit neben institutionellen Bedingungen, Zielen der Auftraggeber etc. auch der inhaltliche Zustand des Fachs gehört.

**4. Die Entstehung des Forschungs-Projekts »Analyse psychologischer Praxis« (PAPP; vgl. Fahl & Markard 1993) hat drei Gründe:**

Es waren uns - den Uni-Angehörigen - eine Reihe von Praktiker/innen bekannt, die an einem kritisch-psychologischen Diskussionszusammenhang über Praxis interessiert waren.

Wir interessierten uns ebenfalls für diese

Diskussion wegen unserer Fragen nach der Begründung von Praxis.

Wir waren auf der Suche nach Kooperationsbeziehungen mit Praktiker/innen, die Praktikant/innen betreuten.

Aus einem Rundbrief entstand ein Projekt von ca. 20 Praktiker/innen und drei Uni-Angehörigen. Die Zahlen blieben in den letzten Jahren in etwa gleich, die Teilnehmer/innen selber wechselten z.T. stark.

Aus den bisher dargelegten Forschungsmotiven und -zielen folgt auch, daß die Themen nicht notwendigerweise auf einen bestimmten inhaltlichen Bereich (wie etwa Therapie, Schulpsychologie oder Drogenberatung) beschränkt sind, sondern umgekehrt eine bereichsübergreifende Zusammensetzung durchaus wünschenswert ist. Denn erstens enthalten psychologische Tätigkeitsbereiche mehrere Facetten psychologischer Arbeit: So impliziert der Tätigkeitsbereich »Schulpsychologie« Diagnostik, Lehrerberatung, Schülerberatung, Drogenprävention, etc. zweitens können theoretische Aussagen über psychologische Berufspraxis zwar nur in konkreten Tätigkeitsbereichen gewonnen werden, dies bedeutet aber nicht, daß ihre Geltung auf nur diesen Bereich beschränkt wäre. Ihr Geltungsbereich hängt vielmehr von den thematisierten Dimensionen ab: So sind bspw. mit dem Burn-out-Phänomen thematisierte Aspekte psychologischer Berufstätigkeit »tätigkeitsbereichsübergreifend«. Soweit die Psychologie in ihrer geschilderten Problematik einer der Bezugspunkte psychologischer Praxisforschung ist, sind darüber auch die verschiedenen Tätigkeitsformen als psychologische aufeinander beziehbar. In den jeweiligen Tätigkeitsbereichen virulent werdende, auf einzelne Probleme bezogene Theorien sind als »bereichsspezifische« Theorien zu rezipieren und in die Überlegungen mit einzubeziehen.

Die zentrale Arbeitsform des PAPP ist die Gruppendiskussion, bei der möglichst unter Bezug auf ein von einer Praktiker/in eingebrachtes konkretes Praxisproblem versucht

wird, fallbezogen die institutionellen und praxisstrukturierenden Momente des betreffenden Arbeitsbereichs herauszuarbeiten und zu den Erfahrungen der anderen Teilnehmer/innen aus anderen Praxisbereichen ins Verhältnis zu setzen. Die von den Universitätsangehörigen transkribierten Protokolle der auf Band aufgenommenen Gruppendiskussionen bilden dann weiteres Material zu theoretischen Auswertungen des Diskutierten und zu Anregungen von Veränderungen der Praxis. Interviews finden dann Anwendung, wenn die Institution, in der die Praktiker/in, über deren Praxisprobleme in der Gruppe diskutiert wird, arbeitet, in concreto noch nicht bekannt ist. Das Interview hat dann zur Vorbereitung der Gruppendiskussion die Funktion, die Institution den anderen Projektmitgliedern bekannt zu machen. Dazu formulieren die Universitätsangehörigen aus den Dimensionen des oben erwähnten »Praxis-Portraits« einen spezifizierten Interview-Leitfaden. Das Interview wird von ihnen transkribiert und gemäß der allgemeinen Projektfragestellung mit Kommentaren, Problematisierungen und Nachfragen versehen. Diese Transkription erhält die interviewte Praktiker/in, die sie - sie hat sozusagen das letzte Wort - so überarbeiten kann, daß das von ihr Gemeinte im Text aus ihrer Sicht optimal enthalten ist. Wir betrachten Selbstausskunft als einen reflexiven Prozeß und privilegieren deshalb nicht per se unkorrigierte Erstaussagen. Die von der Praktiker/in »autorisierte« Fassung des Interviews erhalten dann die anderen Praktiker/innen des Projekts als Vorbereitung zu der durchschnittlich monatlich stattfindenden Gruppendiskussion (»Plenum«).

Im Verlauf der Projektarbeit entwickeln sich also über die Interviews und insbesondere die Gruppendiskussionen Hypothesen, die sich auf die vorgetragenen Praxisprobleme beziehen. Welche Probleme welcher Praktiker/in jeweils im Vordergrund stehen, ist - ähnlich wie bei der Konzeption des theoretischen samplings sensu Glaser & Strauss

(vgl. aus unserer Sicht: Markard 1991, 153ff.) - mit dieser Entwicklung vermittelt. Es muß allerdings eingeschränkt werden, daß die Thematisierung der Praxisprobleme nicht nur dieser Logik folgt, sondern sich auch aus den individuellen Diskussionswünschen der Praktiker/innen ergibt.

Nicht bewährt hat sich unser Versuch, mit sog. kollektiven Leitfragebögen Gruppendiskussionen vorzubereiten und in gewisser Weise die Interviews zu ersetzen. Diese Fragebögen wurden unter Bezug auf in den Diskussionen aufgetauchte oder entwickelte problematische Praxisaspekte (etwa Bedeutung von Supervision für die praktische Arbeit) entwickelt, und die damit zu erhaltenden Daten sollten eine Materialgrundlage für eine Konkretisierung dieser Praxisaspekte in den einzelnen Arbeitsbereichen sein. Es zeigte sich aber, daß nur wenige der Praktiker/innen einen solchen Fragebogen ausfüllen, u.a. weil sie dies zu viel Zeit kostet: denn die Fragen waren offen und unter Bezug auf die Diskussionen formuliert, so daß ihre Beantwortung sich als zu aufwendig erwies.

Versuche, bestimmten Praxisproblemen auf Wunsch und Anregung der Praktiker/innen in kleineren Arbeitsgruppen nachzugehen, sind entweder kurzlebig gewesen oder immer gescheitert bzw. nicht in Gang gekommen. Wir vermuten, daß das damit zusammenhängt, daß die Alltagsroutine den mit den Arbeitsgruppen verbundenen Aufwand nicht zuläßt. Hier wird auch noch einmal eine zentrale Funktion der Universitätsangehörigen in einem solchen Projekt deutlich: Die organisatorische Entlastung der mitforschenden Praktiker/innen (die uns bezüglich der Arbeitsgruppen nicht möglich ist).

**5. Die Aussagen, die das Projekt machen kann, müssen nach allem Gesagten im oben skizzierten Begründungsdiskurs erfolgen, wonach, wie gesagt, Subjekte im Plural, aber nicht im Durchschnitt existieren. Wir sehen dabei folgende Möglichkei-**

ten: Die Probleme, Handlungen und Darstellungen einer einzelnen Praktiker/in können fall-, also klientenbezogen dokumentiert werden, und es kann dabei versucht werden, diesen Fall, also diese Praktiker-Klient-Problem-Interaktion exemplarisch darzustellen. Konkrete Fälle können auch (nur) Anlaß zu einer Theoriebildung in Form eines Prämissen-Gründe-Zusammenhangs sein, und es können im Zuge beider Herangehensweisen spezielle Momente eines Prämissen-Gründe-Zusammenhangs zum Thema gemacht werden: Dies sind in unserem Forschungskontext insbesondere Theorien und psychologische Denkweisen in ihrer Funktion für psychologische Praxis bzw. die Praktiker/innen. Theorien treten uns hier sowohl als ausformulierte Ansätze als auch als individuelle oder individualisierte problembezogene psychologische Sichtweisen entgegen. So können aus Prämissen-Gründe-Zusammenhängen einzelne Momente abstrahiert werden, die aber in ihrer Funktionalität im herausgearbeiteten Begründungszusammenhang bleiben müssen.

**Weitere Formen der Darstellung sind:**

Praxis-Portraits und beispielhafte Fälle, Einzelfall-Darstellung und Muster für eine Einzelfall-Darstellung: Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Kasuistik.

Psychologische Kompetenz in der beruflichen Entwicklung: (selbst-) kritische Betrachtung individueller Kompetenzentwicklung jenseits gesellschaftlich-institutionelle Widersprüche ausblendender Mystifikation.

Sprach-Kritik: Truismen statt Analysen Darstellung praxisbezogener Fortbildung als Alternative zu psychologisierender Supervision.

Problem-Dimensionen und Handlungsmöglichkeiten kritisch-emanzipatorischer Psychologie im real existierenden Kapita-

lismus: Theoretische Begründung und praktische Veranschaulichung.

Im Sinne der letztgenannten Darstellungsform lassen sich aus den Diskussionen des PAPP problematische Dimensionen psychologischer Praxis herausheben, von denen ich einige zur Veranschaulichung anführen will.

Lebensprobleme und ihre Transformation in psychologische Fragestellungen: Wie kommt es zustande, daß (1) eine gegebene Sachlage oder Konstellation als ein »Problem« definiert wird, daß (2) dieses Problem als psychologisches definiert wird, daß es (3) professionell zu behandeln ist; (4) stellt sich die Frage, welches Schicksal die Problemsichten dann im weiteren Verlauf der institutionellen »Behandlung« des Ausgangs-Problems nehmen. Diese Fragen sind es, die wir als »Transformationsproblem« analysierten (vgl. Fahl & Markard, 1993, 21ff).

Traditionelle Diagnostik und Lebensweltbezug von Diagnostik: Wie bewältigt die Praktiker/in den Mythos des »klinischen Urteils« bei sich widersprechenden diagnostischen Daten? Wie bewältigt sie die mit subjektwissenschaftlichen Vorstellungen der Entwicklung subjektiver Handlungsmöglichkeiten unvereinbare und Diagnostik und Intervention nicht prozessual vermittelnde, sondern starr trennende Forderung nach Vorhersagbarkeit des Verhaltens (vgl. Dreier 1985), wie das Problem der im traditionellen diagnostischen Instrumentarium angelegten Vereigen-schaftung, Personalisierung? Wenn man Diagnostik als spezifische Form der Aufklärung von Prämissen-Gründe-Zusammenhängen fassen will, wie kann man die Lebensumstände der Klient/innen als deren Prämissen berücksichtigen (wenn etwa lebensweltliche Informationen durch Einzelfallhelfer geringer geschätzt werden als Testdaten)? Wie lassen sich lebensweltliche Informationen in der Darstellung

optimieren und so systematisch diagnostisch nutzen (a.a.O., 25ff.)? Welche tatsächliche Relevanz haben erste diagnostische Deutungen für den Therapieverlauf, wenn sie sich im wesentlichen dem Finanzierungs- und Verwaltungsdruck beugen, die eine Begründung von Therapie-notwendigkeit und eine Vorhersagbarkeit ihres Verlaufs fordern? Strukturieren sie längerfristig die Wahrnehmung, auch wenn sie nur als verwaltungserforderter Hokuspokus (»Familie in Tieren« etc.) zu werten sind? Wie wird hier damit umgegangen, daß es ein krasser Kategorienfehler ist, Resultate projektiver Verfahren, die bestenfalls als Diskussionsangebote an und Deutungshilfen für die Betroffenen zu verstehen sind, im Sinne der Indikation - deutungstranzendierender - empirischer Sachverhalte zu interpretieren?

Alltägliche (Ordnungs-) Vorstellungen im Gewande psychologischer Theorien (a.a.O., 30ff).

Sprachprobleme und Kooperation im Team: Wie können Praktiker/innen damit umgehen, daß Mitglieder eines Teams häufig unterschiedlichen theoretischen Orientierungen verpflichtet sind, die unterschiedliche psychologische »Sprachen« und konkurrierende, sich ausschließende Deutungen zur Folge haben? Dabei ist zu bedenken: Die realen Sachverhalte sind vielfältiger als die Deutungskategorien, unter die sie in der Deutung subsumiert werden. Wie läßt sich unter dieser Voraussetzung die Möglichkeit realisieren, eine - nicht-konkurrentielle, sondern sachbezogene - Auseinandersetzung im Team zu führen, indem man die problematischen Sachverhalte in die Falldiskussionen so weit als möglich deskriptiv einbringt, um Deutungen als Deutungen diskutierbar, das heißt auf die gedeuteten Sachverhalte hin analysierbar zu machen?

Verhältnis von Aktualgenese und Biogra-

phie (Sozialisation): Wann verschwinden akute lebensweltliche Bezüge der Probleme und der Problemklärung hinter diesen gegenüber abstrakten »vortheoretischen« (Holzkamp 1995, 114) Deutungsschemata? Wie können psychologische Praktiker/innen mit semiprofessionellen, psychoboombesetzten und ggf. kontraproduktiven Deutungsschemata der Betroffenen umgehen (Ulmann 1989)?

Verhältnis von Alltagsbegriffen und deren wissenschaftlicher Durchdringung: Beispiel dafür ist der »Begabungs«-Begriff, mit dem kurzschlüssig - phänotypische - Leistungsunterschiede genotypisch »erklärt« werden. Wie sind - Psychologie als Kritik des Alltagsdenkens - in konkreten Problemdiskussionen die Dimensionen des Alltagsdenkens einzubeziehen?

Verhältnis Selbsthilfe und professioneller psychosozialer Tätigkeit: Inwieweit stecken auch in Selbsthilfekzepten jene mystifikatorischen Momente von »Erfahrung«, die eine erfahrungswissenschaftliche Aufschlüsselung der Probleme gerade verhindern statt fördern (»niemand kann mitreden, der nicht selber betroffen war«); mit Gorki gefragt: Kann nur über Schnitzel schreiben, wer selber in der Pfanne lag? Wie können Dimensionen der Deutung und Erfahrung nachvollziehbar unterschieden werden? Wie kann herausgearbeitet werden, daß es sich auch bei dieser Entgegensetzung nicht um ein Theorie-Praxis-, sondern um ein Theorie-Theorie-Verhältnis handelt?

Mystifikationen der Psychologen-Klientenbeziehung: Können die als Mimesis/Empathie deklarierten Sachverhalte in settingbezogene Prämissen-Gründe-Zusammenhänge überführt werden?

Therapie als heimlicher Maßstab psychologischen Denkens - oder die Therapeutisierung der psychosozialen Versorgung.

Betreuung und Macht, Parteilichkeit und Interesse, Betroffeneninteresse im Verhältnis zu Standesinteressen. Wie lassen sich professionelle Aktivitäten im Interesse der Betroffenen von bloßen Befriedigungs- und Legitimationsstrategien bzw. berufsständischen abgrenzen?

Reformulierung von Fragestellungen: Welche - prognostischen - Fragen von Auftraggebern - z.B. für Gutachten - lassen sich überhaupt seriös und empirisch fundiert beantworten?

Funktion von Supervision: Welches Verhältnis hat Supervision zur Praxisforschung (vgl. Fahl & Markard 1993, 24f.)? Findet in der Supervision z.B. mit der Zentrierung auf die Beziehungsprobleme zwischen Psycholog/innen und Klient/innen und zwischen den Psycholog/innen im Team und in der Supervisionssitzung z.B. eine Transformation weg von den Lebensproblemen der Klienten und weg von den Arbeitsproblemen der Psycholog/innen statt?

Bezug auf restriktive institutionelle Bedingungen als Rückzugsgefecht: Wie läßt es sich verhindern, daß die Analyse psychologischer Praxis auf die Bedeutung der institutionellen Bedingungen hin zur restriktiven Begründung für die Unausweichlichkeit und Unveränderbarkeit des status quo usurpiert wird?

Derartige Dimensionen, die u.E. den Zusammenhang von Praxisforschung und Psychologiekritik dokumentieren können, haben natürlich nicht nur die Funktion einer möglichen Strukturierung der Darstellung von Forschungsergebnissen, sondern in der Diskussion von einzelnen Fällen oder Praxisproblemen auch - je nach Sachlage - die von möglichen Hypothesen.

Um unsere Diskussion der Datengewinnung und die Rolle der Praktiker/innen darin noch einmal unter dem Gesichtspunkt der Reflexion - und hier auch der damit einge-

henden Ermöglichung von Selbstauskunft als einem reflexiven Prozeß (statt eines bloß punktuellen Statements, das allerdings besser zum nomothetischen Methodenarsenal paßt) - noch einmal aufzugreifen: In der hypothetischen - fallbezogenen oder auch allgemeineren - Formulierung von Prämissen-Gründe-Zusammenhängen ist es auch möglich, Aspekte über Tendenzen mit einzubeziehen und aufzuklären, das heißt der Reflexion und damit tendenziell der bewußten Berücksichtigung bzw. dem tätigen Eingriff der Praktiker/innen zugänglich zu machen, die sich sonst »hinter dem Rücken« der Praktiker/innen - durchaus im Sinne eines dynamischen Unbewußten - durchsetzen können.

So kam Andersohn (1991) in der Auswertung seines Praktikums im Rahmen des in Teil II dargestellten Ausbildungsprojekts mittels der Analyse eines Beratungsgesprächs einer Psychologin (mit einer Frau, deren Sohn Geld gestohlen hatte) zu der Schlußfolgerung, daß unter der Bedingung einer verdinglichten Expertenerwartung seitens der Beratenen der Bezug auf GT-Techniken durch die Beratende nicht als klienten-, sondern im Gegenteil als psychologen-zentriert anzusehen ist, so daß der GT-Bezug letztlich einer klientenproblem-entbundenen Bewältigung komplexer »psychologischer« Anforderungen dient. Andersohns Überlegungen beziehen sich 1. auf seine Diskussionen zur subjektiven Funktionalität des ihn zunächst verblüffenden, vom konkreten Problem der beratenen Frau abhebenden, Vorgehen der Psychologin, zu dessen Erläuterung sich die Psychologin eben auf Techniken der GT sensu Rogers berief, und 2. auf die von ihm dargestellten institutionellen Bedingungen, unter denen das Beratungsgespräch stattfand. (Als Andersohn Wochen später die Beratene interviewte, stellte er fest, daß diese sich zunächst entlastet gefühlt hatte, zu Hause aber nicht wußte, was sie nun tun könne.) Die Explikation von Theorien, die im PAPP einen Schwerpunkt einnimmt, verläuft des-

wegen nicht immer konfliktfrei, weil sowohl die Theorien selber als auch deren Explikation und (Funktions-) Kritik zwangsläufig wissenschaftliche Argumentationen und gesellschaftlich-politische Wertungen und Stellungnahmen enthält. Dieses von uns m.E. anfänglich übrigens unterschätzte Problem hängt vor allem damit zusammen, daß in die behandelten Fragen gesellschaftlich-institutionelle Sachverhalte hineinragen, die von einer »rein« psychologischen Analyse nicht hinreichend erfaßt werden können, das Verhältnis und das Verhalten der einzelnen zum analysierten Problem aber mitbestimmen. Dies wird besonders deutlich, wenn es um das Problem der Vermittlung von Resultaten von Praxisanalysen in die Praxis geht. Es zeigte sich im PAPP unter anderem, daß sich auf dieser Ebene inhaltliche Auffassungsunterschiede zwischen den Teilnehmern verschärften, wobei die Fronten interessanterweise aber nicht zwischen »Theoretiker/innen« (Universitätsangehörigen) und »Praktiker/innen«, sondern quer zu dieser Statusbestimmung verliefen. Es scheint, als sei es auch das Ineinander von wissenschaftlicher Analyse und gesellschaftlichen Wertungen, das in dynamischen konkurrentiellen Problemen in der Gruppe sich Geltung verschafft, etwa zwischen Praktiker/innen, die auf Honorarbasis arbeiten, und fest angestellten Praktiker/innen, von denen die auf Honorarbasis Arbeitenden von der Auftragsvergabe abhängig sind.

»Die Standortgebundenheit der Argumentation wird dabei nicht auf den ersten Blick deutlich: So nahmen kontroverse Diskussionen unter Praktikern schnell die Form von konkurrentem »Sich-gegenseitig-die-Kompetenz-Absprechen« an. Ein Streit bspw. darum, ob ein Psychologe seine eingeschränkten Hilfe-Möglichkeiten von vornherein seinen Probanden »bekennen« muß, also in diesem Sinne »ehrlich« und »verantwortungsvoll« ist, bleibt so lange abstrakter Kompetenzvergleich, wie nicht die institutionellen Prämissen unterschiedlichen Her-

angehens offengelegt werden: Ein fest angestellter Schulpsychologe kann es sich viel eher erlauben, in seinen Augen unrealistische Klientenerwartungen zurückzuweisen, als ein stundenweise honorierter Einzelfallhelfer, der erst einmal von seinem formalen Arbeitgeber, der betreffenden Familie, als »kompetent« akzeptiert werden muß. Zudem hat der Schulpsychologe die reale Möglichkeit, die Ebenen seiner Tätigkeit zu wechseln, indem er etwa der Problematik des »Klebens« an immer wieder neuen und neu produzierten Einzelfällen durch präventive Lehrerberatung zu begegnen versucht. (Fahl & Markard 1993, 18).

So ist auch die Frage, ob »ich« »mich« unter eine Analyse als Fall - ggf. differenzierend - subsumieren kann, nicht nur davon abhängig, ob »ich« in einer vergleichbaren Lage bin, sondern wie »ich« - um beim schulpsychologischen Beispiel zu bleiben - das Verhältnis von Fallarbeit und präventiver Lehrerberatung gesellschaftlich-politisch »einschätze«.

Vermutlich hängen von dieser Gemengelage von wissenschaftlicher Analyse und politischer Stellungnahme auch manche Probleme ab, die sich im PAPP bei der Abwehr des Versuchs ergeben, Anregungen aus den Gruppendiskussionen in die Praxis umzusetzen, unter dem Aspekt nämlich, daß die/der Betreffende nicht hinreichend die Konsequenzen von Veränderungen überblicken kann: Er stellt nämlich eine für sie/ihn unklare, ambivalente, widersprüchliche, neblige, mehrdeutige Lage dar. Die Frage und Hypothesen in der Gruppendiskussion machen dies aber tendenziell eindeutig so, daß die/der Betroffene mit Abwehr reagiert: Angesichts der von ihr/ihm wahrgenommenen Ambivalenz kann und will sie/er sich nicht so schnell festlegen, eben weil sie/er die Konsequenzen einer Festlegung nicht absehen kann. Die Diskussionen können also schon für die/den Betroffenen bestehende oder von ihr/ihm erfahrene und reflektierte Komplikationen bloß vergrößern, indem weitere, neue problemati-

sche Gesichtspunkte hinzukommen. Neue Überlegungen sind dann nicht hilfreich, sondern lästig bis bedrohlich (da sie ja kaum Patentrezepte bieten können). Denn in komplizierten Praxissituationen taumelt man zwischen Strategien und Taktiken, versucht dies oder jenes. Zentral für die ganze Diskussion muß sein, daß es um Denk-, Theorie- und vor allem Handlungszusammenhänge der Praktiker/in geht. Eine Gruppendiskussion kann die Sache ggf. nur komplizieren, wogegen man sich qua Abschotten wehrt.

Wenn man psychologische Praxis i.e.S. als Ensemble von Handlungen faßt und entsprechend die Spezifik von Entwicklung berücksichtigt - nämlich als vorläufig, inselfartig, immer gefährdet, als einen Prozeß ähnlich dem, wie die Holländer ihr Land gewonnen haben: trockenlegen eines Sumpfes, kleine Inseln, erst nicht dauerhaft, mal hier, mal da, dann größer, weniger »matschig«, schließlich trocken, durch Deiche gesichert (aber nie endgültig) -, dann wird ein weiterer Punkt für Praxisforschung wichtig, nämlich das in der Kritischen Psychologie theoretisch durchaus vertraute, in machtdurchwirkter Beziehung brisante Motivations-Risiko (Holzkamp-Osterkamp 1976), wonach das Bemühen um Überwindung der Grenzen und (damit) um Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten und der Lebensqualität das Risiko des Scheiterns bzw. noch weiter einengender Rückschläge in sich birgt. Unter diesem Gesichtspunkt ist nun zu berücksichtigen:

Praxis besteht immer auch aus Routine(n): Wann kann »ich« es »mir« leisten, für eine unsichere Verbesserung die demgegenüber sichere, wenn auch problematische, Routine aufzugeben, wer kann »mich« ggf. (in der Institution oder ggf. aus dem PAPP) unterstützen, mit wem habe »ich« Bündnismöglichkeiten? Praxisänderung muß also, da sie ja vom Standpunkt der Praktiker/in begründet sein muß, auch in Termini des angeführten Motivationswiderspruchs und

darin liegender Funktionalitäten und Risiken diskutiert werden.

Praxis besteht aber eben nicht immer nur aus Routine(n), sondern auch aus Ausprobieren. Die Risiko-Abschätzung muß die Gleichzeitigkeit von Routine und Probieren einschließen, anders: Das Ausprobieren von Neuem im Sinne einer Gruppendiskussion darf die Routine nicht vollständig gefährden, sondern muß die Gleichzeitigkeit von Probieren und Routine (und damit andauernder Handlungskontrolle) erlauben.

Der Begriff des »Eklektizismus« bietet in unserem Forschungszusammenhang zwar ein wichtiges kritisches analytisches Instrument (Markard 1989, 1994 a), er darf aber nicht zum theoretischen Hammer gegen Praxishandeln verkommen. Die Gleichzeitigkeit von Routine und Probieren muß unter theoretischen Gesichtspunkten eklektizistisch sein. Theoretisch und praktisch schadet dies aber nur dann, wenn der bloß zeitweilige Charakter dieser Gleichzeitigkeit nicht überwunden oder nicht reflektiert wird. Das Problem eines sozusagen dauerhaften und routinierten Eklektizismus sehen wir darin, daß »Theorie« nicht mehr die Funktion eines Stachels gegen das allfällige Arrangement mit den institutionellen und ideologischen Gegebenheiten haben kann, sondern im Gegenteil die Funktion gewinnt, spontan sich durchsetzende Tendenzen zu diesem Arrangement mit einem theoretischen »Überbau« zu versehen. So hilft der gemeine Eklektizismus bei der Überbrückung der Kluft von der kleinen Utopie zum großen Arrangement für das Mittelmaß der Psycholog/innenexistenz.

## **TEIL II: THEORETISCHE KONZEPTE UND METHODISCHE MÖGLICHKEITEN DES AUSBILDUNGSPROJEKTS »SUBJEKTWISSENSCHAFTLICHE BERUFSPRAXIS« (CHRISTINA KAINDL)**

Das Ausbildungsprojekt Subjektwissenschaftliche Berufspraxis (kurz ASB) verbind-

det den von Morus Markard in diesem Heft vorgestellten Praxisforschungsgedanken mit der von der Studienordnung geforderten Betreuung der 700 Praktikumsstunden im Hauptstudium. Methodisch gesehen geht es im ASB um die Frage, wie die Praxis-, d.h. Praktikumserfahrungen der Studierenden verbindlich gemacht werden können und zwar vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer eigenen theoretischen Orientierung und der Praktiker. Um die Frage also, wie man aus den eigenen Erfahrungen und den Erfahrungen anderer lernen, Erfahrungen somit kommunizierbar und lehrbar machen kann.

Es gibt im ASB drei »Forschungsszenen«: **Der Ort oder die Orte des Praktikums selber**, die räumlich also außerhalb der Universität liegen, und an denen die Praktikanten praktisch arbeiten, teilnehmend beobachten, mit den Praktikern reden, sich Notizen machen; diese Notizen haben zum Teil die Form eines Arbeitstagebuchs. Das Tagebuch soll - neben der Datensammlung - rekonstruierbar machen, was den Praktikanten ins Auge fällt, worauf sie achten, wofür sie sensibel sind und wie sich diese Beobachtungs- und Aufmerksamkeitsorientierung im Verlauf des Praktikums verändert. Dies ist in viererlei Hinsicht von Bedeutung:

Eins der Probleme besonders dieser Beobachtungsform ohne vorab festgelegte Kategorien ist - wie aus der Literatur zur teilnehmenden Beobachtung bekannt - eine schleichende Maßstabsverschiebung. Diese kann durch ein Arbeitstagebuch rekonstruierbar werden - wobei diese Maßstabsverschiebung weniger unter dem Gesichtspunkt des Beobachtungsfehlers interessiert, als vielmehr unter dem Gesichtspunkt, daß das, was methodisch als Beobachtungsfehler imponiert, inhaltlich das Eintauchen in die und das Vertrautwerden mit der Praxis markieren kann - also etwa einen Prozeß der Routinisierung, der gerade in der mit ihm verbundenen Aufmerksam-

keitsverschiebung für das Begreifen von Erfahrung zentral sein kann.

Wie generell in subjektwissenschaftlichen Zusammenhängen, gilt die Befindlichkeit des Beobachtenden nicht als Störfaktor, sondern als deren unverzichtbares, aber zu reflektierendes Moment; sie ist analytisch mit den Arbeitsverhältnissen in Beziehung zu bringen. Gerade wenn die Praktikanten 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 zu deuten. Daten zu deuten heißt häufig, sie unter verfügbare Kategorien zu subsumieren. Für die Darstellung von Praxis bedeutet dies, daß die einschlägigen Probleme schon kategorisiert dargestellt werden und die dahinterstehenden Daten nicht auf ihre theoretische Ambivalenz und unterschiedliche Deutbarkeit hin rekonstruiert werden können (dies hat dann häufig die fatale Folge, daß Nachfragen als Angriff auf die Deutungskompetenz erlebt werden). Ein reflektiertes Arbeitstagebuch kann hier dazu beitragen, das Verhältnis von Daten und Deutungen, von Deskription und Theorie und damit den Datengewinnungs- und Deutungsprozeß 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 der theoretisch bedeutsame Ereignisse oder Daten gemeint sind. Es geht davon aus, daß nicht alle Daten theoriefähig sind, sondern daß sich die Theoriefähigkeit der Daten aus den Ge-

sichtspunkten ergibt, unter denen die Daten gesammelt werden. In diesem Sinne werden Schlüsselkonstellationen »konstruiert«, man kann sie nicht »finden«. Schlüsselkonstellationen sind also unter theoretischen Gesichtspunkten herausragende Datenkonstellationen. Diesen aktiven Aspekt von Beobachtung zu verstehen, gehört zur Qualifizierung des Praktikanten.

**Praxisberatung:** Sie wird von den Lehrenden als Möglichkeit angeboten, akute Probleme aus dem Praktikum mit ihnen zu beraten; alle Interessierten aus dem Projekt können daran teilnehmen. Die Praxisberatungen haben auch die Funktion, Plenumsitzungen vorzubereiten, soweit dort Praktikumsvorstellungen vorgesehen sind. Die Praxisberatung stellt für beide, Lehrende und Studierende, einen Qualifizierungsprozeß dar: für die Praktikanten 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 sind ja von der Qualität der beigebrachten Daten abhängig. Für die Lehrenden bedeutet sie die grundsätzliche Qualifikation, die Problematik der Praktikanten 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.

**Das Projektplenum** als semesterwöchentliche vierstündige Lehrveranstaltung: Die meisten Sitzungen werden für Praktikumsdarstellungen und -diskussionen verwendet. Hier werden wiederum im Rahmen der Gruppendiskussionen 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 i.e.S. theoretische Sitzungen statt, meist in Verfolgung von in Praxisdiskussionen aufgeworfenen Fragen (wie z.B. die Foucaultsche Analyse des Gefängnisses im Zusammenhang mit einem Praktikum in der Strafvollzugsanstalt). Aus der bisherigen Darstellung ergibt sich also: Analyseeinheiten sind erfahrene Praxisprobleme. Die Möglichkeit zu deren Analyse hängt von der Qualität ihrer Darstellung ab; was zunächst als Praxisproblem imponiert, ist theoretisch 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 sonst - in unseren Begriffen gesprochen - ein wesentlicher Teil der Prämissen fehlt und ohne Bezug auf diese die emotionale Befindlichkeit sozusagen in der Luft hängt und auch keine Verallgemeinerungen möglich sind. Die konkrete Aufklärung des Zusammenhangs von institutionellen Bedingungen und emotionaler Befindlichkeit wird von uns so angegangen, daß das Ansetzen am eigenen Unbehagen bezüglich des Praktikums und der darin übernommenen Aufgabe zur Klärung nicht beobachtbarer Praxisaspekte der Professionellen beitragen soll. 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 der Fall einer psychologischen 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 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 die Erstreckung von Aufgaben und der routinierte Umgang mit der Zeit zur Qualifikation gehört - bis hin zum Feuerwehrmann, dessen Haupttätigkeit im Warten bzw. Nichtstun besteht. Es war für den Praktikanten nicht einfach, die tägliche Routine der Praktiker 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 vielleicht deutlich, daß Praxiswissen und Praxiserfahrung - jenes 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 zurück auf die für die Darstellung von Praxis- und Praktikumserfahrungen notwendigen Qualifizierung: Diese bezieht sich nicht nur auf den Erwerb von Kenntnissen über die subjektwissenschaftliche Fragestellung und die damit verbundenen theoretischen Vorannahmen und methodischen Konzepte des Projekts, sondern auch darauf, sich in seiner Sichtweise in Frage stellen zu lassen - dies macht einen guten Teil der Qualifizierung zum Mitforscher aus. Da Praxisforschung problembezogen ist, also an Problemen ansetzt, ist sie 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 zuzugeben. Um die Einsicht in die - der Intention nach - produktive Funktion der Fehleranalyse zu ermöglichen, bedarf es unserer Erfahrung nach eines solidarischen und fehlertoleranten Klimas, das immer wieder erarbeitet werden muß.

Die Schwierigkeiten der Thematisierung von Problemen tauchten natürlich auch in der ersten Forschungsszene - dem Ort des Praktikums selber - auf; wobei hier zu berücksichtigen ist, daß Praktiker nicht nur unter einem Konkurrenz - sondern auch unter einem Kompetenzdruck stehen. Selbst ein harmlos scheinendes Nachfragen kann -

wenn der Gefragte das Erfragte eigentlich für selbstverständlich hält - zu Aggressionen führen, wie aus der Ethnomethodologie bekannt ist. So kann gerade das Befragen von Routinen als deren Infragestellung aufgefaßt werden - eine Interpretation, die zumindest manchmal auch ein Körnchen Wahrheit enthält - die Frage etwa nach der deutungstranszendenten Aussagekraft einer »Familie in Tieren« wird wohl zu Recht als kritisch erlebt werden. Auch wenn es den Praktikanten akut gar nicht um Kritik geht, sondern darum, Praxiswissen und -erfahrungen zu eruieren, die etwa darin liegen könnten, daß »Familie in Tieren« bloß als ein Teil eines Finanzierungs-Bewilligungs-Rituals anzusehen ist, hat er Schwierigkeiten, derartige Fragen zu stellen. Außerdem ist zu bedenken, daß das zu problematisierende Wissen ja meist wissenschaftsförmig daherkommt, so daß eine Projektkonzeption, die Praxisforschung mit inhaltlicher und funktionaler Psychologiekritik verbindet, hier auf Widerstand stoßen kann.

Wir haben deshalb das Konzept entwickelt, Praxiswissen und -erfahrung der Praktiker gegebenenfalls aus deren aktiver Kritik am Praktikanten zu entwickeln, indem die Praktikanten aus ihrer Sicht Handlungsvorschläge machen und um deren Beurteilung bitten. Damit ist in gewisser Weise die Kritiksituation umgedreht. Dies ist natürlich kein Patentrezept, kann aber die Gesprächssituation gelegentlich entspannen. Eine weitere Möglichkeit in diesem Zusammenhang ist, danach zu fragen, wie es »andere« machen, und dies beurteilen zu lassen.

Im folgenden will ich einige Überlegungen zur Verbesserung der Diskussionskultur im Projekt darstellen, die uns wegen der geschilderten Dynamiken in Verbindung mit der Situation konkurrierender Hypothesen zur Aufschlüsselung problematischer Praxissituationen wesentlich erscheinen.

Gerade angesichts des Umstandes, daß

die Praktika in unterschiedlichen Bereichen psychologischer Praxis stattfinden und die Berichte entsprechend an Studierende gegeben werden, die in anderen Bereichen arbeiten, ist es wichtig, daß die Darstellenden für sich einige allgemeine Fragen der Strukturierung ihres Berichts klären; zum Beispiel:

Welche Probleme stehen für mich im Vordergrund?

Was habe ich im Praktikum für mich lernen können, was kann ich daraus für meine Darstellung lernen?

Wozu können die anderen bei der Klärung beitragen, welche Informationen benötigen sie dazu?

Auf welche Probleme bin ich bei dem Versuch, Praxiswissen zu explizieren, gestoßen? In welche Probleme bin ich selber bei meinen Praxisversuchen geraten?

Beispiele hierfür sind: Verschweigen problematischer Sachverhalte; »theoretisierende« Stilisierung von Unsicherheit als Offenheit; »Klassifizieren«, also Glattbügeln der Vielfalt der Realität in psychologischen Begriffen; Verdinglichung, Personalisierung, Vereigenschaftenung; Abstumpfen, blinde Routine (als Gegenpol zur oben erläuterten Routine-Funktion im Umgang mit Zeit); Konkurrenz, Kollegenabwehr; Bewältigung psychologischer Arbeitsanforderungen durch »Komplexduselei« (statt Analyse), Problemverflüchtigung, Nivellierung und Unentscheidbarkeitsargumentation (statt auf beantwortbare Fragen und erfüllbare Aufträge zu dringen); Reden in Defiziten statt in Möglichkeiten der Betroffenen, was mit deren Selbstbild und der Funktion, die es für sie hat, harmonisieren kann.

Wie und warum bin ich zu den Annahmen

gekommen, die in meiner Darstellung stecken, welche Annahmen habe ich ausgeschlossen oder verworfen?

Gerade der letzte Aspekt, die gegenwärtigen Annahmen und Theoriebildungen als aus alternativen Möglichkeiten herauskristallisiert darzustellen, ist für die Diskussion zentral. Erstens wird dadurch der Erkenntnisweg transparenter und gegen platte Eindeutigkeit geschützt, wie sie oft anamnestisch formulierte vereindeutigte Biographien bestimmt, die scheinbar alternativ und umweglos in die schließliche Katastrophe münden. Zweitens erspart die Schilderung verworfener Alternativen der Diskussion, daß diese seitens der anderen Diskutanten - zeitlich aufwendiger und weniger elaboriert - eingeführt werden. Die Aufnahme verworfener Alternativen in die Darstellung hat auch 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.

Für die Strukturierung i.e.S. fallbezogener Darstellungen hat G. Ulmann (1994) ein Fall-Portrait entworfen, das aus der Auswertung von vermeidbaren Nachfragen der Zuhörer entstanden ist und der Entwicklung einer subjektwissenschaftlichen Kasuistik dienen soll. Es ist in sechs Abschnitte gegliedert (welche selber differenzierte Fragen enthalten):

Angaben

1. zur Person des Betroffenen
2. dazu, wie man als Psychologe mit der Aufgabe betraut wurde
3. wie von wem welches Problem genannt und welche Aufgabe gestellt wird
4. welche Diagnose der Psychologe stellte und wie sich diese entwickelte und bewährte

5. welche Problemlösungsvorschläge von anderer Seite gemacht werden
6. welche Problemlösungsversuche der Psychologe mit welchem (derzeitigen) Ergebnis unternommen hat.

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 (Markard 1985, 109 ff) in Datenfunktionen (1. primär-fundierend, 2. sekundär-fundierend, 3. stützend-konkretisierend und 4. veranschaulichend) und Datenmodalitäten (1. Realbeobachtung, 2. allgemeine Beobachtbarkeit, 3. Objektivation) unterscheiden. Dabei geht es nicht darum, die Daten einfach ihnen äußerlich gegenüberstehenden Konzepten zu subsumieren, sondern die Konzepte sollen dazu dienen, gegenüber dem Chaos der verfügbaren Daten Möglichkeiten zur Strukturierung der Diskussion und damit der Theoriebildung 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 und die noch danach differenziert werden können, ob sie sich auf institutionelle Sachverhalte, auf theoretische Denkfiguren oder auf interpersonelle Konstellationen beziehen; weil mit dem unterschiedlichen Gewicht solcher Daten auch unterschiedliche Akzente in der Theoriebildung und damit auch der Gewinnung von Handlungsmöglichkeiten verbunden sind.

Sekundär-fundierende Daten meinen Änderungen in der Datenlage und damit in der Prämissenlage bei zeitlich längerer Erstrek-

kung des problematischen Sachverhalts (wenn der Praktiker z.B. einen anderen Vorgesetzten bekommt, der andere Erwartungen stellt, oder das 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 wurden, zusätzlich in der Realität verankern. Es sind weitere Daten, die z.B. mit der Kenntnis des Arbeitszusammenhangs des Praktikers 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 zurückgezogen. Die zweite Funktion stützend-konkretisierender Daten ergibt sich daraus, daß Theoriebildung 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 Theoriebildung 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 deren Reichhaltigkeit.

Veranschaulichende Daten sind schließlich solche, die der Verständigung in der Diskussion über die Hypothesenbildung dienen - weitere Beispiele also, die auch wegfallen könnten, ohne daß die Hypothese substantiell an empirischer Verankerung verliere. Bezüglich der Datenmodalitäten meint der Modus der Realbeobachtung raumzeitlich konkrete, sozusagen Protokollaussagen un-

ter 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. Die Darstellungen enthalten immer auch Deutungen, sind auch bestimmt durch die Welt- und Selbstsicht, den theoretischen und beruflichen Kenntnissen und Erfahrungen ähnlicher Probleme, vor allem da, wo die Schilderungen, aus welchen Gründen auch immer, Leerstellen enthalten.

2. 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. Die Differenzierung von alltäglich Beobachtbarem und wissenschaftlicher oder subjektwissenschaftlicher Verallgemeinerung. Hier ist zu beachten, daß das Vorkommen von Ereignissen - wie verbreitet sie auch zu beobachten sind - noch keinen subjektwissenschaftlichen Strukturzusammenhang darstellt. Andernfalls wird der Modus der allgemeinen Beobachtbarkeit unter der Hand zu einem hypothetischen Häufigkeitsdenken.

Der Modus der Objektivierung schließlich bezieht sich auf Daten wie etwa Gutachten-texte, die mit Berichten über die Gutachtenpraxis ins Verhältnis gesetzt werden kön-

nen. Darüber hinaus sind etwa Gutachten durchaus Gegenstand eigenständiger (Sprach-)Analysen.

Die 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 das zentrale Fundament der Diskussionen darstellen und die Diskussionen wiederum wesentliches Mittel der Theorienbildung im Projekt darstellen. Die Konzepte von Datenfunktionen und -modalitäten haben dabei die Diskussionen zu strukturieren - und zwar vor allem unter dem Gesichtspunkt des in die Theorienbildung eingehenden Theorie-Empirie-Verhältnisses.

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. Psychologische Theorien gehören zu den Prämissen praktisch psychologischen Handelns und sind insoweit auch Gegenstand unserer Projektarbeit.

#### Literatur

ANDERSON, TORSTEN (1991): Die Bewältigung der Fremdanforderung an psychologisches Expertentum durch die Anwendung der »GT«-Techniken und deren Folgen am Beispiel der Arbeit einer Schulpsychologin - oder: Die PsychologInnenzentriertheit der »Klientenzentrierten Gesprächspsychotherapie«. Unveröffentlichte Diplomarbeit am Psychologischen Institut der FU Berlin

BASAGLIA, FRANCO ET. AL. (1980): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M.: EVA

BRANDTSTÄDTER, JOCHEN (1994): Forschungshypothesen und strukturelle Implikationen: Abgrenzungen und Abgrenzungsprobleme. In: Brandstädter et al., 7-13

BRANDTSTÄDTER, JOCHEN, ECKENSBERGER, LUTZ H.,

- GADENNE, VOLKER, HOLZKAMP, KLAUS, KEMPF, WILHEM, MAIERS, WOLFGANG & MARKARD, MORUS (1994): Zur Problematik des Empiriebezugs psychologischer Theorien. *Forum Kritische Psychologie* 34, 5-79
- DREIER, OLE (Koordination) (1985): Zum Verhältnis psychologischer Therapie und Diagnostik: Objektive Lebensbedingungen, Eigenschaftsproblematik und Persönlichkeitsentwicklung. In: Braun, K.-H. und Holzkamp, K. (Hrsg.), *Subjektivität als Problem psychologischer Methodik*. 3. Internationaler Kongreß Kritische Psychologie, Marburg 1984. Frankfurt/M.: Campus, 232-246
- FAHL-SPIEWACK, RENKE (1995): Attribution und Handlungsfähigkeit. Eine subjektwissenschaftliche Perspektive. Hamburg: Argument
- FAHL, RENKE & MARKARD, MORUS (1993): Das Projekt »Analyse psychologischer Praxis« oder: Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologiekritik. *Forum Kritische Psychologie* 32, 4-35
- HOLZKAMP, KLAUS (1983, 1985=): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt/M.: Campus
- HOLZKAMP, KLAUS (1984): Kritische Psychologie und phänomenologische Psychologie. Der Weg der Kritischen Psychologie zur Subjektwissenschaft. *Forum Kritische Psychologie* 14, 5-55
- HOLZKAMP, KLAUS (1986): Die Verkennung von Handlungsbegründungen als empirische Zusammenhangsannahmen in sozialpsychologischen Theorien: Methodologische Fehlorientierung infolge von Begriffsverwirrung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 17, 216-238
- HOLZKAMP, KLAUS (1988): Praxis: Funktionskritik eines Begriffs. In: Dehler, J. & Wetzel, K. (Hrsg.), *Zum Verhältnis von Theorie und Praxis in der Psychologie*. Bericht von der 4. internationalen Ferienuniversität Kritische Psychologie 1987 in Fulda. Marburg: vag, 5-48
- HOLZKAMP, KLAUS (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M.: Campus
- HOLZKAMP, KLAUS (1994): Verborgene Begründungsmuster in traditionellen Lerntheorien? In: Brandstädter et al., 13-17
- HOLZKAMP, KLAUS (1995): Kolonisierung der Kindheit. Psychologische und psychoanalytische Entwicklungserklärungen. *Forum Kritische Psychologie* 35, 109-131
- HOLZKAMP-OSTERKAMP, UTE (1976): Grundlagen der psychologischen Motivationsforschung II. Die Besonderheit menschlicher Bedürfnisse - Problematik und Erkenntnisgehalt der Psychoanalyse. Frankfurt/M., Campus
- MARKARD, MORUS (1985): Konzepte der methodischen Entwicklung des Projekts Subjektentwicklung in der frühen Kindheit. *Forum Kritische Psychologie* 17, 101-120
- MARKARD, MORUS (1988): Kategorien, Theorien und Empirie in subjektwissenschaftlicher Forschung. In: Dehler, J. & Wetzel, K. (Hg.), 49-80
- MARKARD, MORUS (1989): Funktionen von Theorie(n) für die Praxis. *Forum Kritische Psychologie* 24, 37-47
- MARKARD, MORUS (1991, 1994=). Methodik subjektwissenschaftlicher Forschung. Jenseits des Streits um qualitative und quantitative Methoden. Hamburg: Argument
- MARKARD, MORUS (1993): Kann es in einer Psychologie vom Standpunkt des Subjekts verallgemeinerbare Aussagen geben? *Forum Kritische Psychologie* 31, 29-51
- MARKARD, MORUS (1994 a): »Wie reinterpretiert man Konzepte und Theorien?« *Forum Kritische Psychologie* 34, 125-155
- MARKARD, MORUS (1994 b): Zum Empiriebezug von »Begründungsmustern« als »implikative« Zusammenhangsaussagen. Brandstädter et al., 61-66
- MARKARD, MORUS & HOLZKAMP, KLAUS (1989): Praxis-Portrait. Ein Leitfaden zur Analyse psychologischer Berufstätigkeit. *Forum Kritische Psychologie* 23, 5-49
- PONGRATZ, LUDWIG J.(1967): *Problemgeschichte der Psychologie*. Bern: Francke
- ULMANN, GISELA (1989): Gedanken beim Lesen von Praxisberichten. Menschen in Schubladen sperren zwecks Bearbeitung? *Forum Kritische Psychologie* 24, 11-132
- ULMANN, GISELA (1994): Fall-Portrait, unveröffentlichtes Manuskript