

NEUE LEHRE – NEUES LERNEN

bologna.lab der Humboldt-Universität zu Berlin

Abschlussberichte
Q-Tutorien

HU Berlin, Wintersemester 2017/18
und Sommersemester 2018

Wolfgang Deicke und Monika Sonntag (Hg.)

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



NEUE LEHRE – NEUES LERNEN
BOLOGNA.LAB



Das bologna.lab der Humboldt-Universität zu Berlin fördert im Rahmen des Qualitätspakts Lehre (BMBF, 2012-2020) eine Reihe von Projekten mit dem Ziel, bereits ab dem Bachelorstudium Freiräume für forschendes Lernen zu schaffen und diese mit forschungsnahen Lehrangeboten zu füllen.

Eines dieser Projekte sind die Q-Tutorien, deren Abschlussberichte in diesem Band versammelt sind. In diesen studentischen Veranstaltungen bearbeitet eine Gruppe Studierender ein selbst gewähltes Forschungsthema in eigenständiger, interdisziplinärer und möglichst innovativer Projektarbeit.

Dieses Buch ist unter einer Creative-Commons-Lizenz lizenziert. Sie dürfen für nichtkommerzielle Zwecke das Werk und Teile davon vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, wenn Sie auf die Urheber (Autoren, Herausgeber) verweisen. Im Falle einer Verbreitung müssen Sie anderen die Lizenzbedingungen, unter welche dieses Werk fällt, mitteilen. Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede kommerzielle Verwertung ohne schriftliche Genehmigung der Autoren und Herausgeber ist unzulässig. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in Systeme(n) der elektronischen Datenverarbeitung.

© bologna.lab HU Berlin, 2018

ISBN: 978-3-86004-310-3

Inhaltsverzeichnis

Patrick Becker

Musikfestivals im 20. Und 21. Jahrhundert.....1

Salome Boßmeyer

Die „Neue Rechte“ als gesellschaftliches Phänomen8

Janne Knödler und Dominik Loser

Emotionsarbeit in sozialen Bewegungen. Ein Forschungsprojekt zur Einführung in die sozialwissenschaftliche Emotionsforschung.....15

Maria Marggraf

Poetas de hoy – Hispanoamerikanische Lyrik in Berlin. Ein künstlerisches Forschungsprojekt.....23

Kai Mertens

Demokratie auf Abwegen? Ein Blick nach Ungarn.....33

Yannic Osterburg

Verschwimmende Welten und verirrte Lesende. Entgrenzung von Fiktion und Wirklichkeit in fiktionaler Literatur.....40

Reed McConnell

Apocalypse Now? Examining the Present Moment through Societal Fears of Catastrophe.....51

Konrad Wozniak

Polen und Juden 1918-1945. Aktuelle Debatten und historische Prozesse.....59

Patrick Becker

Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert

Q-Tutorium Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert

Wintersemester 2017/2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Musikwissenschaft und Medienwissenschaft

1 Thema und Fragestellung des Q-Tutoriums

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts haben sich Musikfestivals zu einem nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des Musiklebens entwickelt. Der schier unüberblickbaren Fülle von Veranstaltungsformen, die alle nur erdenklichen musikalischen Genres repräsentieren, steht jedoch eine Absenz des Festivals in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen entgegen: Der „Luxusartikel“ Festival gilt häufig als bloßer Sonderfall des angestammten Konzertbetriebes und gerät durch die emphatisch exponierte Idee einer periodisch wiederkehrenden Veranstaltung an den Rand wissenschaftlicher Aufmerksamkeit.¹

Das Q-Tutorium „Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert“ begab sich also in bisher kaum erforschtes wissenschaftliches Neuland und beschäftigte sich damit, wie diese Veranstaltungsform theoretisch begreifbar ist, welche Methoden eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit Musikfestivals erlauben und was die Möglichkeiten eines pluralistischen Methodenansatzes interdisziplinärer Forschung sind.

2 TeilnehmerInnen am Q-Tutorium

Das Q-Tutorium „Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert“ richtete sich an StudentInnen unterschiedlicher Fachrichtungen ab dem fortgeschrittenen Bachelorstudium. Neben der naheliegenden Ausrichtung des Q-Tutoriums auf Studierende geisteswissenschaftlicher Fächer konnte die aktive Teilnahme einer Masterstudentin im Fach Wirtschaftsinformatik bei der Analyse ökonomischer Mechanismen des Kulturmanagements die Forschungsperspektive erweitern und entscheidende Impulse für die Diskussionen liefern.

Nach der üblichen Fluktuation der Teilnehmenden zu Beginn des Semesters pendelte sich die Zahl bei elf Kursmitgliedern ein. Von diesen elf TeilnehmerInnen waren fünf Masterstudierende (vier Ethnologinnen, eine Wirtschaftsinformatikerin) sowie sechs Bachelorstudierende, die alle aus der Musikwissenschaft kamen. Die Motivation der TeilnehmerInnen war bereits zu Beginn des Semesters sehr hoch, da sie alle über eigene Festivalerfahrung verfügten und Interesse an einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung interessiert waren. Einige StudentInnen hatten bereits zuvor an Q-Tutorien im Institut für Musikwissenschaft und Medienwissenschaft oder an anderen Einrichtungen der Humboldt-Universität zu Berlin teilgenommen und waren so bereits mit dieser Lehrform und der Didaktik des „forschenden Lernens“ vertraut.²

3 Aufbau und Verlauf des Q-Tutoriums

Der Hauptteil des Q-Tutoriums „Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert“ war in zwei Phasen gegliedert: Nach zwei einführenden Sitzungen, die der Vorstellung des Projekts und einem Abriss dienten, der schlaglichtartig die „Vorgeschichte“ des Musikfestivals von seinen Ursprüngen in kultischen Ritualhandlungen im Ägypten der 18. Dynastie und im antiken Griechenland bis hin zur

¹ Vgl. Franz Willnauer. „Musikfestivals und Festspiele in Deutschland“. Hochgeladen vom Deutschen Musikinformationszentrum 2013. URL: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/03_KonzerteMusiktheater/willnauer.pdf (Stand: 27. August 2018), S. 1.

² Vgl. Monika Sonntag et al. *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*. Berlin: bologna.lab, 2017.

„Erfindung“ des modernen Festspiels durch Richard Wagner in Bayreuth beleuchtete und methodische Perspektiven eröffnete,³ wurden die StudentInnen in den folgenden drei Veranstaltungen mit verschiedenen methodischen und theoretischen Herangehensweisen an Musikfestivals vertraut gemacht, die sie sich kursbegleitend in Kleingruppen erarbeiteten.

Aus einem methodisch-thematischen Katalog, der noch vor Beginn des Semesters konzipiert wurde, wählten sich die TeilnehmerInnen eine Herangehensweise aus, um sie in der ersten Phase der Lehrveranstaltung zu bearbeiten. Das Ziel der ersten Phase war es, inwiefern die gewählte Herangehensweise einer wissenschaftlichen Untersuchung dienlich sein kann. Am Ende dieser ersten Phase wurden die Ergebnisse der Arbeitsgruppen synthetisiert und in ihrer aufbereiteten Gestalt zurück in die Form eines Katalogs gebracht, der nun allen KursteilnehmerInnen als Quelle für die zweite Phase der Lehrveranstaltung zur Verfügung stand.

Dieser Methodenkatalog versammelt Texte unterschiedlicher Provenienz, die sowohl allgemeiner Natur sind als auch speziell verschiedene Veranstaltungsformen, historische Kontexte oder Musikgenres behandeln. Von den Studierenden wurden Methoden aus den Visual Studies, der Ethnographie und der Milieutheorie erarbeitet, sodass sich ein Querschnitt durch die unterschiedlichen Fächerkulturen ergab, der wesentlich zu den Forschungsergebnissen der zweiten Phase beitrug. Die Komplexität des Phänomens Musikfestival und die Vielfalt der Herangehensweisen ermöglichte so eine Forschung, die bei Jacques Attalis Begriff von Musik „als Werkzeug zum Verständnis der Welt“ ansetzt und distinkt musikwissenschaftliche Methoden in einen interdisziplinären Kontext verortet.⁴

In der zweiten Phase des Q-Tutoriums fanden sich die TeilnehmerInnen in neuen, interdisziplinären Kleingruppen zusammen und wählten ein Musikfestival des 20. und 21. Jahrhunderts aus, mit dem sie sich intensiver beschäftigten. Der Seminarplan galt hier als Anregung für mögliche Veranstaltungen, jedoch wählten die StudentInnen sich eigene, immer noch aktive Musikfestivals aus, was durchaus erwünscht gewesen ist. Der Zielsetzung des Q-Tutoriums entsprechend entwickelten die Kleingruppen eigene kleine Forschungsfragen, die sie in den folgenden Semesterwochen und in den Semesterferien bearbeiteten. Besonderen Eindruck machte hier die hohe Motivation und Eigeninitiative der StudentInnen, die durch eigene Feldforschung – eine Teilnehmerin führte gleich Interviews auf einem alternativen Festival im brasilianischen Regenwald durch – zu fundierten Erkenntnissen gelangten.

Die TeilnehmerInnen konnten ihr Festival unter theoretischen Aspekten betrachten, wie sie im Methodenworkshop ausformuliert wurden und neben allgemeinen Auseinandersetzungen mit Festivals auch speziellere Literatur für ihre Untersuchung verwenden: Der prominent medienwissenschaftliche Ansatz, der immer wieder im Kurs verhandelt wurde, verhalf einer Kleingruppe zu einer erhellenden Studie über die mediale Repräsentation von Festivals, die ausgehend

³ Vgl. Samuel Weibel. *Die deutschen Musikfeste des 19. Jahrhunderts im Spiegel der zeitgenössischen musikalischen Fachpresse*. Berlin et al.: Merseburger, 2006.

⁴ Jacques Attali. *Noise. The Political Economy of Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press, ⁹2006 (Theory and History of Literature. Bd. 16), S. 4.

vom bekannten Tomorrowland im belgischen Boom mittlerweile auch kleinere, unabhängige Veranstaltungen ergriffen hat.⁵

Die Arbeit an den Untersuchungen erfolgte kursbegleitend und im Kurs selbst, in dem Impulsreferate der Studierenden die anderen TeilnehmerInnen über bisherige Ergebnisse, Probleme und deren Lösungen informierten. Während der Veranstaltung stand neben dem Moodle-Kurses auch eine Sprechstunde zur Verfügung.

Nach Ende der zweiten Forschungsphase wurden die Ergebnisse im Kurs synthetisiert. Das Augenmerk lag ob der disparaten Interessen, Gegenstände und Methoden weniger auf einer Einheitlichkeit der Ergebnisse als vielmehr auf einer gemeinsamen Gruppenleistung, die dem Facettenreichtum des Musikfestivals entspricht. Die KursteilnehmerInnen entschieden sich gemeinsam dafür, die Ergebnisse im kommenden Semester für eine Abschlusspräsentation aufzubereiten. Das Ziel war hier, im kommenden Semester in einem neuen Kurskontext einen Podcast zu produzieren, wobei auch andere Formen des Musikjournalismus besprochen werden sollten. Eine angestrebte Publikation der Ergebnisse in Form eines kleinen Sammelbandes steht bisher noch aus.

4 Evaluation

Die Selbstreflexion des Q-Tutoriums „Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert“ fällt trotz des einhellig positiven Feedbacks der TeilnehmerInnen zwiespältig aus. Zu loben ist die durchgängig hohe Motivation der StudentInnen, die Eigeninitiative und Bereitschaft, sich über den üblichen in Seminarkontexten geforderten Umfang hinaus in – bisweilen fachfremde – Methoden und Theorien einzuarbeiten, sowie das freundliche und produktive Arbeitsklima. Leider stellte sich gerade gegen Ende des ersten Semesters der Eindruck ein, dass einige der Teilnehmenden von den erwarteten Zielen überwältigt waren. Dieser Punkt soll hier nicht den StudentInnen selbst zugeschoben werden, sondern scheint verschiedenen Faktoren geschuldet sein, die wenigstens kurz referiert werden müssen, um deutlich zu machen, wieso der Eindruck letztlich nicht ein durch und durch positiver war.

Man muss nicht gleich in eine Kritik am Bestehenden geraten, um sich mit dem Übel der fehlenden studentischen Qualifikation zu eigenständiger Forschung auseinanderzusetzen, weil es sich sicherlich korrigieren lässt. Im Gespräch mit den TeilnehmerInnen des Q-Tutoriums stellte sich immer wieder heraus, dass selbst bis zur Masterarbeit und darüber hinaus im universitären Betrieb kaum Möglichkeiten zur eigenständigen studentischen Forschung geschaffen worden sind. Die sporadischen sogenannten Praxiorientierten Lehrveranstaltungen scheinen hier von vielen StudentInnen als realitätsferne Kurse aufgefasst zu werden, die ihre Inhalte ohne Bezug zur eigentlichen Forschungspraxis vermitteln. Die Kehrseite bilden dezidiert forschungsorientierte Seminare, in denen

⁵ Vgl. beispielsweise den offiziellen „Aftermovie“ des Tomorrowland-Festivals aus dem Jahr 2017. „Tomorrowland Belgium 2017. Official Aftermovie“, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6dVFy4d61gU&t=312s&frags=pl%2Cwn> (Stand: 27. August 2018); Fabian Holt. „New Media, New Festival Worlds: Rethinking Cultural Events and Televisuality through YouTube and the Tomorrowland Music Festival“. In: *Music and the Broadcast Experience*. Hrsg. von Christina Baade und James Deaville. Oxford und New York: Oxford University Press, 2016, URL: https://www.researchgate.net/publication/289539984_New_Media_New_Festival_Worlds_Rethinking_Cultural_Events_and_Televisuality_through_YouTube_and_the_Tomorrowland_Music_Festival (Stand: 26. August 2018).

aber ein Bild von Forschung vermittelt wird, das die TeilnehmerInnen in eine Zwangsjacke steckt, weil Gegenstand, Methode, Forschungsfrage und dergleichen Dinge mehr von Beginn an von den DozentInnen festgesetzt worden sind – eine Situation, die denkbar weit von der Realität entfernt ist. Für das Q-Tutorium „Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert“ bedeutete das aber, dass erst spät erkannt wurde, dass die hervorragende Motivation und aktive Mitarbeit aller TeilnehmerInnen im Kurs nicht auf einer Stufe mit der eigenständigen Forschungsleistung der Kleingruppen war. Hier hätte die regelmäßige Kontrolle schriftlicher Leistungen und häufigere Treffen zwischen den einzelnen Blocksitzungen sowie vielleicht verpflichtende Besuche der Sprechstunde Abhilfe geben können.

Der eingangs vorgebrachte schlaglichtartige Überblick über die Vorgeschichte des Musikfestivals – immerhin eine Zeitspanne von gut 3000 Jahren in circa 2 Stunden – sowie der wiederholte Hinweis auf die generell dürftige Literatur zum Gegenstand scheint einige Studierende bei ihrer eigenen Arbeit abgeschreckt zu haben. Es wäre vielleicht wünschenswert gewesen, wenn hier der vermehrte Einbezug von Fallbeispielen, auch aus der eigenen Forschung,⁶ den Studierenden⁷ mögliche Anknüpfungspunkte geliefert hätte.

Die Erfahrung zeigt, dass sich auch ein gewisses Maß an Verbindlichkeit positiv niederschlägt. Die generelle Kritik an der hierarchischen Struktur universitärer Lehrveranstaltungen, die im Konzept des forschenden Lernens mitschwingt, ist sicherlich gerechtfertigt, allerdings trägt der Titel „Q-Tutorium“ und eine allzu freundschaftliche Umgangsweise zwischen den DozentInnen und StudentInnen nicht wenig dazu bei, dass diese Veranstaltung sowohl von ihnen als auch von anderen Institutsmitgliedern nicht mit dem gleichen Ernst wie gleichzeitig stattfindende Seminare oder Übungen behandelt wird. Während des Semesters schien besonders der Versuch fruchtbar zu sein, sich als Dozent als *primus inter pares* zu verstehen und durch Berichte aus der gleichzeitig durchgeführten eigenen Forschung Einblicke in diesen Bereich des akademischen Alltags zu geben.

Trotz der vorgebrachten Kritikpunkte stellte sich mit dem Abschluss des Kurses nach einer Feedbackrunde und Evaluation der Lehrveranstaltung der positive Eindruck ein, dass das Q-Tutorium „Musikfestivals im 20. und 21. Jahrhundert“ beiderseits gewinnbringend war. Einerseits konnten die TeilnehmerInnen hier ihre ersten eigenen Forschungserfahrungen sammeln, die sie mittlerweile in Abschlussarbeiten selbst weiter voranbringen, andererseits bot das besondere Format auch dem Dozenten die Möglichkeit, mit didaktischen Methoden zu experimentieren, die im üblichen Kontext von Praxisorientierten Lehrveranstaltungen und Übungen so nicht immer verfügbar sind. Besonders aufschlussreich war hier insbesondere die Gründung von studentischen Kleingruppen, die ihre Forschung nicht einzeln, sondern gemeinsam durchführten und so überzeugend die Vorzüge kollektiver Arbeit im universitären Rahmen zur Schau stellen konnten.

⁶ Vgl. Patrick Becker (2018). „Darmstadt als Bauhütte. Historische und aktuelle Perspektiven auf die Internationalen Ferienkurse für Neue Musik“. In: *Lithuanian Musicology* (19), Sonderheft: *Composition Schools in the 20th Century: the Institution and the Context*, im Druck; ebd. „Institutionalized Exchange in the Contemporary Music Scene of the German Nations – Preliminaries and a Case Study“. In: *Musical Legacies of State Socialism*. Hrsg. von Patrick Žuk und Ivana Medić. London: Routledge, 2019, im Peer-Review-Verfahren.

⁷ Vgl. Monika Sonntag et al. *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*, S. 21.

5 Seminarliteratur

- Attali, Jacques. *Noise. The Political Economy of Music*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2006 (Theory and History of Literature. Bd. 16).
- Becker, Patrick. „Institutionalized Exchange in the Contemporary Music Scene of the German Nations – Preliminaries and a Case Study“. In: *Musical Legacies of State Socialism*. Hrsg. von Patrick Žuk und Ivana Medić. London: Routledge, 2019, im Peer-Review-Verfahren.
- (2018). „Darmstadt als Bauhütte. Historische und aktuelle Perspektiven auf die Internationalen Ferienkurse für Neue Musik“. In: *Lithuanian Musicology (19)*, Sonderheft: *Composition Schools in the 20th Century: the Institution and the Context*, im Druck.
- Danuser, Hermann (Hg.). *Kunst – Fest – Kanon. Inklusion und Exklusion in Gesellschaft und Kultur*. Schliengen: Argus, 2014.
- Foucault, Michel. *Die Heterotopien/Der utopische Körper. Zwei Radiovorträge*. Zweisprachige Ausgabe, aus dem Französischen übersetzt von Michael Bischoff. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- Gruber, Gernot et al. (Hgg.). „Und jedermann erwartet ein Fest“. *Fest, Theater, Festspiele – Gesammelte Vorträge des Salzburger Symposions 1995*. Anif-Salzburg: Müller-Speiser, 1996.
- Holt, Fabian. „New Media, New Festival Worlds: Rethinking Cultural Events and Televisuality through YouTube and the Tomorrowland Music Festival“. In: *Music and the Broadcast Experience*. Hrsg. von Christina Baade und James Deaville. Oxford und New York: Oxford University Press, 2016, URL: https://www.researchgate.net/publication/289539984_New_Media_New_Festival_Worlds_Rethinking_Cultural_Events_and_Televisuality_through_YouTube_and_the_Tomorrowland_Music_Festival (Stand: 26. August 2018).
- Kirchner, Babette. *Eventgemeinschaften. Das Fusion Festival und seine Besucher*. Wiesbaden: VS, 2011.
- McKay, George (Hg.). *The pop festival: History, Music, Media, Culture*. New York: Bloomsbury, 2015.
- Risi, Clemens. *Theater als Fest, Fest als Theater. Bayreuth und die moderne Festspielidee*. Leipzig: Henschel, 2010.
- Robinson, Roxy. *Music festivals and the politics of participation*. London und New York: Routledge, 2015.
- Schultz, Uwe (Hg.). *Das Fest. Eine Kulturgeschichte von der Antike bis zur Gegenwart*. München: Beck, 1988.
- Sonntag, Monika et al. *Forschendes Lernen im Seminar. Ein Leitfaden für Lehrende*. Berlin: bologna.lab, 2017.
- Teissl, Verena. *Kulturveranstaltung Festival. Formate, Entstehung und Potenziale*. Bielefeld: Transcript, 2013.
- „Tomorrowland Belgium 2017. Official Aftermovie“, URL: <https://www.youtube.com/watch?v=6dVFy4d61gU&t=312s&frags=pl%2Cwn> (Stand: 27. August 2018).
- Weibel, Samuel. *Die deutschen Musikfeste des 19. Jahrhunderts im Spiegel der zeitgenössischen musikalischen Fachpresse*. Berlin et al.: Merseburger, 2006.

Willnauer, Franz. „Musikfestivals und Festspiele in Deutschland“. Hochgeladen vom Deutschen Musikinformationszentrum 2013. URL: http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/03_KonzerteMusiktheater/willnauer.pdf (Stand: 27. August 2018).

Salome Boßmeyer

Die ‚Neue Rechte‘ als gesellschaftliches Phänomen

Abschlussbericht zum Verlauf des Q- Tutoriums

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/18 und Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät

Institut für Europäische Ethnologie

1 Eckdaten des Q-Tutoriums

1.1 Inhalt

Noch vor einigen Jahren hätte ich PEGIDA oder die hohen Wahlergebnisse der AfD nicht für möglich gehalten. Wie viele andere frage auch ich mich, wie es kommt, dass rechtspopulistische und nationalistische Aussagen inzwischen einen recht breiten gesellschaftlichen Zuspruch erfahren können. Da die Debatte dazu stark polarisiert ist und es wenig qualitative Forschung zum Thema gibt, entschloss ich mich, ein Q-Tutorium anzubieten. Gemeinsam mit anderen Studierenden wollte ich darin nachspüren, welche Motivationen und Handlungslogiken dem vermeintlichen Rechtsruck zugrunde liegen und dabei der Prämisse folgen, dass dieser keine Randerscheinung ist, sondern integraler Bestandteil unserer Realität. Daher auch der Titel: Die ‚Neue Rechte‘ als gesellschaftliches Phänomen. Um das Augenmerk auf ethnografische Forschung zu legen, formulierte ich als übergeordnete Frage: Wie werden ‚neurechte‘ Diskurse/Ideologien durch/in Alltagspraktiken sinnhaft gemacht? Aufgrund dieser inhaltlichen Breite, und um ethnografische Forschungsmethoden sinnvoll anwenden zu können, konzipierte ich den Kurs fortlaufend über zwei Semester. Im ersten Semester stand das Ausarbeiten eines Forschungsdesigns im Vordergrund, im zweiten die Umsetzung desselben.

Inhaltlich beschäftigten wir uns gemeinsam mit verschiedenen theoretischen Ansätzen und Definitionen zu Rechtspopulismus bzw. der ‚Neuen Rechten‘. Parallel dazu setzten die Teilnehmer_innen entlang ihrer Interessen eigene thematische Schwerpunkte, denen sie in ihren Forschungsprojekten nachgingen. Folgende Fragen bearbeiteten wir: Inwiefern inszeniert sich die ‚Neue Rechte‘ als soziale Bewegung? Wie können ‚neurechte‘ Positionen auch christlich motiviert sein oder begründet werden? Auf welche Weise intervenieren junge Frauen der ‚Neuen Rechten‘ durch Kampagnen und Aktionen in feministische Diskurse? Welche Strategien, Anschlussversuche und Emotionstechniken stecken in Visualisierungen des Feindbilds Gender der ‚Neuen Rechten‘? Wie erzeugt die Partei AfD den Eindruck der Bürger_innennähe und des Problembewusstseins für das Leben der ‚einfachen Leute‘ bei Wähler_innen? Wie wird Demokratie als staatliches Konzept in Abgrenzung zu Islamisten bzw. Nazis ausgehandelt? Neben diesen Einzelprojekten setzten wir uns gemeinsam mit forschungspraktischen und -ethischen Fragen auseinander. Qualitative Forschung setzt immer eine Nähe zum Feld und den Interaktionspartner_innen voraus. Wie lässt sich diese in einem Bereich umsetzen, zu dem wir als Einzelpersonen Distanz wahren wollen? Wie können wir Interaktionspartner_innen, deren Meinung wir ablehnen, ernst nehmen, gleichzeitig mit der Forschung aber keine Plattform für die Verbreitung ihrer Ideologien bieten? In unseren Diskussionen zehrten wir von den Erfahrungen anderer Forscher_innen, die wir durch unsere eigenen in der Umsetzung der Forschungsprojekte erweitern konnten.

1.2 Die Gruppe

An dem Q-Tutorium nahmen zwischen acht und zwölf Studierende regelmäßig teil. Während die Studienerfahrung der Teilnehmenden recht unterschiedlich war – vom 1. Bachelorsemester bis zum 6. Mastersemester – waren die fachlichen Ausrichtungen ähnlich. Fast alle studieren ein gesellschaftswissenschaftliches Fach und ungefähr die Hälfte Europäische Ethnologie, also das Fach, in dem ich das Q-Tutorium verortet habe. Somit ist von Seiten der Gruppe viel Fachwissen und eine gewisse Bandbreite an gesellschaftswissenschaftlichen Forschungsmethoden eingeflossen.

Die Gruppe zeichnete sich durch eine hohe Motivation aus, mit der sich die Teilnehmenden immer wieder gegenseitig ansteckten. Das wurde vor allem in den interessierten Diskussionen und in der

Arbeit, die die Teilnehmenden außerhalb der Sitzungen leisteten (Lektüre von Zusatztexten, Forschungsarbeit, Beiträge zum Endprodukt) deutlich.

1.3 *Das Endprodukt*

Dieser Motivation ist es zu verdanken, dass wir schließlich eine Broschüre als Endprodukt veröffentlichten. Sie enthält die Ergebnisse der einzelnen Forschungsprojekte und steht auch online als Blog unter qtutoriumneurechte.blogspot.eu zur Verfügung.

Die Entscheidung über das Endprodukt überließ ich der Gruppe und bot nur verschiedene Möglichkeiten an, die ich realisieren könnte. Viele Teilnehmende äußerten den Wunsch, etwas Bleibendes schaffen zu wollen, das auch anderen mitgeteilt werden kann. So entstand schnell die Idee einer Broschüre, die für ein breites, am Thema interessiertes Publikum zugänglich sein soll. Zusätzlich entschieden wir, dieselben Texte auch als Blog zu veröffentlichen, um noch mehr Menschen erreichen und weiterführendes Material präsentieren oder verlinken zu können. Die Hürden dabei waren die Kosten für Layout und Druck. Den Druck finanzierte uns das bologna.lab und über persönliche Kontakte fanden wir einen Layouter, der die Broschüre umsonst für uns erstellte. An dieser Stelle nochmal herzlichen Dank dafür! Wir sind alle sehr zufrieden mit dem Ergebnis und freuen uns über die rege Nachfrage von allen Seiten – inzwischen haben wir fast alle Exemplare verteilt.

2 *Konzeption und Ablauf*

2.1 *Ablauf des Kurses und die Phasen des Forschenden Lernens*

Das von mir formulierte Anfangsproblem, den Aufschwung der ‚Neue Rechte‘ als Teil unserer Gesellschaft zu erforschen und verstehen zu wollen, wurde von den Teilnehmenden auch als Motivation zum Besuch des Q-Tutoriums formuliert – insofern sahen sie das gleiche Ausgangsproblem wie ich. Ausgehend davon entwickelten sie im ersten Semester eigene Fragen und erstellten als Endergebnis eigene Forschungsdesigns. Die einzelnen Schritte dorthin, d.h. Informationen sammeln, theoretisches Wissen anhäufen und geeignete Methoden aussuchen, gingen dabei fließend ineinander über. Wir starteten mit einer inhaltlichen Sitzung zum Thema, von der ausgehend alle die Aufgabe hatten, selbstständig ihren Interessen nachzuspüren und dazu zu recherchieren. In den folgenden drei Sitzungen setzten wir uns mit ethnografischen Methoden auseinander und diskutierten, auf welche Weise diese sinnvoll in unserem Feld im generellen und in unseren kleinen Forschungen im speziellen angewandt werden können. Anschließend konkretisierten wir die einzelnen Forschungsprojekte und planten in einer Reflexionssitzung die restlichen Seminarstunden. In diesen eigneten wir uns dann theoretische Grundlagen zu unserem Feld an, recherchierten gemeinsam und schrieben anschließend erste Entwürfe für Forschungsdesigns. In den letzten drei Sitzungen fassten wir die Ergebnisse des ersten Semesters zusammen und feedbackten den ersten Teil des Q-Tutoriums. Dabei war toll, dass wir durch die anderen Q-Tutor_innen die Möglichkeit bekamen, an der sogenannten Nerd-Nacht teilzunehmen und dort unser Q-Tutorium in kleinem Rahmen vorzustellen. Die Ausarbeitung dieser Präsentation zeigte uns, was wir gemeinsam erarbeitet hatten und war somit ein sehr gelungener Abschluss. Nach den Semesterferien begann dann die Durchführung der einzelnen Forschungen. Dazu trafen wir uns nur noch zweiwöchentlich zu Reflexionssitzungen, in denen wir uns gegenseitig unseren aktuellen Forschungsstand vorstellten und Anregungen dazu gaben oder Lösungen für Probleme suchten. Ansonsten arbeiteten alle selbstständig. In der ersten Sitzung des zweiten Semesters

beschlossen wir gemeinsam, als Abschlussprodukt eine Broschüre mit begleitendem Blog zu veröffentlichen. Die Organisation dafür lief parallel zur Forschungsphase; außerdem setzten wir uns gemeinsame Ziele, wann Ergebnisse vorliegen oder Texte ausformuliert sein sollten. Nach einem Monat Durchführungsphase trugen wir in den letzten drei Sitzungen unsere Ergebnisse in Form erster Textentwürfe zusammen, redigierten diese im peer-review-Verfahren und verfassten gemeinsam ein Vor- und Nachwort für die Broschüre. Da das Semester sehr knapp geplant war und der Veröffentlichungsprozess sich am Schluss länger als geplant hinzog, konnten wir leider keine gemeinsame Reflexion des gesamten Prozesses des Q-Tutoriums mehr vornehmen. Am Ende hielten wir jedoch unsere Broschüre in den Händen – ein tolles Gefühl.

2.2 *Didaktische Herangehensweise*

Ich habe keine pädagogische Ausbildung, nur ein paar Erfahrungen in der außerschulischen Bildungsarbeit, als Tutorin und als Teilnehmerin von Forschungsprojekten. Daraus speist sich mein Ansatz und das Q-Tutorium war somit für mich in der Rolle der Leiterin ein Feld des Ausprobierens. Im Rückblick würde ich bei einem weiteren Durchlauf grundlegend genauso vorgehen, aber auch einiges verändern.

Mein Q-Tutorium basierte auf der Idee, den Teilnehmenden möglichst viel Freiraum zu geben, damit sie eigenverantwortlich, aber in ständiger Begleitung, die Höhen und Tiefen eines Forschungsprozesses durchlaufen und sich dabei ausprobieren können. Ich denke, dass dies ein ständiger Balanceakt zwischen der Förderung der Eigenmotivation und der Eindämmung von Überforderung ist. Somit war es mir wichtig, dass alle Teilnehmenden, inklusive mir, sich und ihre Ideen als gleichwertig, wichtig und sinnvoll erleben konnten. Meine Rolle sah ich vor allem in der Organisation des Q-Tutoriums, der Moderation der Gespräche und Interessen, und in der lösungsorientierten Beratung der einzelnen Teilnehmenden bei Schwierigkeiten. Ich gab also den Ablauf des Q-Tutoriums und der Sitzungen sowie Abgaben vor, um eine Struktur zu schaffen und den Teilnehmenden so die Fokussierung auf alles Inhaltliche zu ermöglichen. Dabei war ich jedoch auch offen für Änderungswünsche – beispielsweise entstanden die gemeinsame Recherche-Sitzung und die Teilnahme an einem Argumentationstraining beide auf Wunsch meiner Mitstudierenden. In und auch außerhalb der Sitzungen habe ich immer das Gespräch mit den (einzelnen) Teilnehmenden gesucht, um Rückmeldungen zu ihrer Zufriedenheit und ihren Problemen und Wünschen zu bekommen und gemeinsam Lösungen bei Schwierigkeiten zu finden oder Anregungen zu geben.

Außerdem spielte Peer Learning eine wichtige Rolle in meinem Kurs. Beispielsweise stellte ich unterschiedliche Texte zur Lektüre zur Verfügung, deren Inhalte sich die Teilnehmenden als Expert_innen dann gegenseitig vermittelten; oder ich ließ fortgeschrittene Studierende ihr Wissen zu Forschungsmethoden erklären. Ich denke, dass diese Methoden viel dazu beitrugen, aus den einzelnen Teilnehmenden eine Gruppe zusammenwachsen zu lassen, die sich auf Augenhöhe begegnete. Diese wichtige Grundlage konnte ich im zweiten Semester nutzen, da alle Reflexionssitzungen und die Überarbeitung der Texte für die Broschüre auf der Idee beruhten, dass alle sich gegenseitig anregende Ideen und nützliche Tipps geben können.

Da ich begeistert von den Ergebnissen des Q-Tutoriums bin, sind das die Dinge, die ich wieder so machen würde – vorausgesetzt natürlich, dass das für die jeweilige Gruppe passt. Ändern würde ich eher Kleinigkeiten: Übungen anpassen, die nicht so gut gelaufen sind oder bestimmten

Arbeitsschritten mehr Raum einräumen oder andere, vielleicht zielführendere Methoden für einzelne Arbeitsschritte auswählen.

3 Herausforderungen

3.1 *Forschendes Lernen umsetzen*

Die erste große Herausforderung kam für mich bereits vor dem Beginn des Kurses. Sie bestand daraus, Forschendes Lernen wirklich in meiner Konzeption umzusetzen. Das bedeutete, dass ich mich von der Idee lösen musste, viele Inhalte in meinem Kurs transportieren zu wollen - in meiner anfänglichen Planung waren viele Sitzungen für thematische Lektüre und Diskussionen vorgesehen. Aufgrund meiner eigenen Seminarerfahrung, in der Uni-Kurse überwiegend aus der Lektüre und Diskussion von Texten bestanden, fiel es mir schwer, nicht die Inhalte, sondern den Forschungsprozess und dessen Anregung und Begleitung als zentrales Element meines Kurses zu betrachten und eine Konzeption zu entwickeln, die diesen in den Mittelpunkt rückt. Mithilfe der Vorbereitungsworkshops, des Inputs vom bologna.lab und der Gespräche mit dem Team und meinen Mittutor_innen konnte ich mein Konzept dahingehend überarbeiten und einige neue Ideen zur didaktischen Umsetzung einbauen. Für mich war diese Art der Vorbereitung ungemein wertvoll.

3.2 *Eigenverantwortliche Forschung anregen und unterstützen*

Am Anfang des Forschungsprozesses stand in meinem Q-Tutorium ein sehr weit gefasstes Interessengebiet und eine übergeordnete, auf eine ethnologische Untersuchung abzielende Forschungsfrage. Meine Idee war, dass die Teilnehmenden anhand ihrer spezifischen Interessen eigene Forschungsfragen und -designs entwickeln und umsetzen. Das verlangt viel von den Studierenden und führte bei einigen zu einem Gefühl der Überforderung. In unseren Gruppengesprächen wurde deutlich, dass viele den Wunsch hatten, mit Forschung etwas Neues zu entdecken und einen weiterführenden Beitrag zu bestehenden Erkenntnissen zu leisten. Dieser Anspruch setzte sicherlich einige unter Druck und ich gehe davon aus, dass mindestens eine Teilnehmerin nach dem ersten Semester aus diesem Grund nicht weiter teilnahm. Gleichzeitig bin ich davon überzeugt, dass genau dieser offene Ansatz die überaus hohe Motivation der Teilnehmenden gefördert hat: Sie hatten von Anfang an die Gestaltungsfreiheit und Verantwortung für ihre eigenen Forschungsprojekte, in denen sie ihren Interessen nachgehen und gleichzeitig in einem thematischen und reflexiven Austausch mit dem Rest der Gruppe stehen konnten. Diese Motivation zeigt sich für mich vor allem darin, dass wir unser gemeinsam gestecktes Ziel, eine Broschüre zu veröffentlichen, erreicht haben. Alle haben Texte geschrieben, gegengelesen, korrigiert, und das zu den vereinbarten Terminen – aus meiner Studienerfahrung ist das alles andere als eine Selbstverständlichkeit, vor allem in einem eher auf Freiwilligkeit basierenden Seminar und ohne Sanktionsandrohungen. Um aber auch der Überforderung entgegenzuwirken ist es meines Erachtens wichtig, solche Gefühle und Probleme gemeinsam in der Gruppe anzusprechen sowie in Einzelgesprächen individuell zu beraten, damit sich die Studierenden aufgefangen fühlen und Unterstützung bei der Fokussierung erfahren.

3.3 *Übergang zwischen den Semestern*

Eine besondere Herausforderung für mein Q-Tutorium lag in der Konzeption des Kurses als fortlaufendes Seminar über zwei Semester. Dabei war es wichtig, am Ende des ersten Semesters ein (Zwischen)Ergebnis zu erstellen sowie zu gewährleisten, dass der Kurs im zweiten Semester weiterlaufen konnte. In meiner Planung hatte ich deshalb vorgesehen, dass alle Teilnehmenden am

Ende des ersten Semesters Forschungsdesigns entwickeln, die dann im zweiten Semester als Grundlage der Umsetzung einzelner Forschungsprojekte dienen sollten. So hätten Studierende, die nur im ersten Semester teilnahmen, einen Abschluss und neue Teilnehmende könnten im zweiten Semester mit den bereits entwickelten Forschungsdesigns arbeiten. Tatsächlich war es dann so, dass in beiden Semestern zum Großteil die gleichen Studierenden den Kurs besuchten und dadurch die Kontinuität ohne Schwierigkeiten gewährleistet war. Ich denke, dass die Umsetzung von Forschungsprojekten im zweiten Semester andernfalls deutlich schwieriger gewesen wäre und an dieser Stelle ein Plan B angebracht ist.

3.4 Endprodukt tatsächlich umsetzen

Zwischen der Idee zur Umsetzung eines Endprodukts liegen viele kleine Hürden, an denen die endgültige Realisierung scheitern kann. Im Fall meines Q-Tutoriums waren das die Kosten für Druck und Layout, die Umsetzung der Forschungen und die Sicherung derer Ergebnisse in der vorgegebenen Zeit⁸, die Zuverlässigkeit der Teilnehmenden in der Abgabe und Korrektur von Texten sowie das Behalten des Überblicks über anfallende Aufgaben. Als Leiterin habe ich alle organisatorischen Aufgaben übernommen: den Überblick bewahren und für alle transparent machen, anstehende Aufgaben und gemeinsame Ziele erinnern, Rücksprachen mit allen beteiligten Stellen halten, und andere. Dadurch konnten die Teilnehmenden sich auf ihre Forschungen und das Verfassen ihrer Texte konzentrieren. Dieser letzte Abschnitt war für mich nochmal besonders arbeitsintensiv. Aus anderen Gruppen weiß ich, dass das Erstellen und Veröffentlichen einer Broschüre an vielen unvorhergesehenen Kleinigkeiten scheitern kann. Deshalb habe ich in diesem Fall alles an Arbeit aufgefangen und übernommen, was sonst heruntergefallen wäre, um die Veröffentlichung tatsächlich zu gewährleisten – und das war auch notwendig, denn wir stießen auf von uns zeitlich zu knapp bemessene Aufgaben. Unseren Zeitplan mussten wir zwar anpassen, aber die Veröffentlichung klappte schlussendlich.

4 Abschließende Gedanken

Insgesamt bin ich sehr zufrieden mit dem, was wir gemacht und erreicht haben. Zu kurz gekommen sind allerdings die gemeinsame inhaltliche Diskussion der Forschungsergebnisse sowie eine Reflexion des gesamten Forschungsprozesses. Das ist schade. Vor allem inhaltlich hätte ich da gerne noch mehr formuliert, oder gemeinsame, neue Erkenntnisse produziert. Das ist vielleicht ein zu hoch gestecktes Ziel für ein Seminar dieser Form. Dazu hätte der Rahmen vielleicht enger und eine spezifischere Frage vorgegeben sein müssen. So haben wir meiner Meinung nach erreicht, einen Raum zu schaffen, in dem

⁸ Im Fall meines Kurses gab es zahlreiche Hürden, die die Teilnehmer_innen bei der Durchführung ihrer Forschungen nehmen mussten. Angefangen bei persönlichen Gründen wie Zeitmangel aufgrund anderer Verpflichtungen zählten dazu: (1) Die Eingrenzung des Themas auf eine in der Zeit bearbeitbare Frage. Besonders aufgrund der Weite des Themas fiel es einigen schwer, sich einen Ausschnitt herauszusuchen und eine Forschungsfrage dazu zu entwickeln, zu der sie in der vorgegebenen Forschungszeit von (je nach Beginn) zwei bis drei Monaten Ergebnisse vorweisen konnten. (2) Zugangsmöglichkeiten stellten eine weitere Schwierigkeit dar. Viele machten die Erfahrung, dass sie ihr Forschungsdesign nicht wie geplant umsetzen konnten, da sie keinen Zugang zu den angedachten Gesprächspartner_innen bekamen. Somit war (3) Flexibilität im Forschungsdesign gefordert: Entsprechend der vorgefundenen Situationen (meistens ein anders zugeschnittenes Feld) mussten die Methoden und auch die Fragestellung angepasst werden, um weiterhin eine in sich kohärente Forschung durchführen zu können.

Studierende ein Thema, das sie beschäftigt, selbstverantwortlich und ihrem Niveau entsprechend forschend bearbeiten und sich dabei ausprobieren konnten. Dementsprechend sind die Forschungsergebnisse gar nicht der wichtigste Aspekt des Kurses, sondern das, was die einzelnen Teilnehmenden daraus für sich und ihre weitere forschende Tätigkeit mitnehmen. Das Engagement und die Motivation der Einzelnen hat deutlich gezeigt, dass diese Form des Lehrens und Lernens eine hohe Produktivität der Studierenden fördern kann. Ich bin immer noch sehr beeindruckt davon, dass alle Teilnehmer_innen des zweiten Semesters Texte geschrieben haben. So etwas wie eine ‚Null-Bock-Stimmung‘ kam nie auf, alle haben sich selbst und der Gruppe Ziele gesteckt und diese dann auch erreicht. Eine Person meldete mir am Ende sogar zurück, durch die Atmosphäre der gegenseitigen Anerkennung und die Übertragung von Verantwortung mehr gelernt zu haben als in anderen Kursen.

Und ich? Ich hatte auch eine ziemlich gute Zeit, bin mit meinen persönlichen Gedanken zum Thema weitergekommen und vor allem die ganze Planung und Umsetzung des Kurses war für mich ein sehr lehrreicher Prozess. Etwas schade finde ich es, dass ich nicht bei jedem einzelnen Forschungsprojekt intensiv und nah dabei sein konnte. Zwar habe ich den Prozess der Gruppen mitbekommen, aber nicht jede Diskussion oder jeden gelesenen Text in den Einzelprojekten. Die Ergebnisse waren so auch für mich teilweise überraschend. Was gut lief ist, dass ich mein eigenes kleines Forschungsprojekt zum Thema weiterverfolgt habe und so in dem Kurs und auch jetzt im Anschluss Gesprächspartner_innen gefunden habe, mit denen ich mich weiterhin dazu austauschen kann. So habe ich auch mein eigenes forschendes Interesse nicht aus den Augen verloren vor lauter organisatorischem Aufwand.

Insgesamt war es eine tolle Erfahrung! Das Jahr als Q-Tutorin hat mich als Lehrende und Studierende in kleinen Schritten und auf vielfältige Art weitergebracht. Ich würde es sofort wieder machen und kann es nur jeder und jedem empfehlen.

Janne Knödler, Dominik Loser

Emotionsarbeit in sozialen Bewegungen

**Ein Forschungsprojekt zur Einführung in die
sozialwissenschaftliche Emotionsforschung**

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/18 und Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Sozialwissenschaften

1. Thema und übergeordnete Fragestellung des Q-Tutoriums

Im ersten Semester trug unser Q-Tutorium den Titel „Emotionen in der politischen Kommunikation“. Ausgangsthese war für uns, dass Emotionen eine zentrale Rolle in politischen Prozessen einnehmen – in unserem Tutorium wollten wir uns dem Thema Emotionen dann aus einer sozialwissenschaftlichen Perspektive nähern: Was meint der Begriff? Wie können Emotionen in den Sozialwissenschaften sinnvoll konzeptualisiert und untersuchbar gemacht werden? Wie können wir dabei lang bestehende Dichotomien wie Vernunft und Gefühl, Körper und Geist, Objektivität und Subjektivität kritisch hinterfragen? Und: Inwiefern kann ein Ansatz, der Emotionen ins Zentrum der Analyse rückt, neue Erkenntnisse generieren und neue Blicke auf bestehende Fragen eröffnen?

Ziel des Tutoriums war erstens, in einem theoretischen Teil die Studierenden dazu anzuregen, das bestehende Alltagsverständnis von Emotionen infrage zu stellen, und zweitens, gemeinsam Wege zu finden, diese eher theoretischen Fragen im Rahmen empirischer Projekte anzuwenden. Im Sinne des Forschenden Lernens sollten die Studierenden sich dafür in Kleingruppen zusammenfinden und die politische Kommunikation (ausschnittsweise) ausgewählter politischer Akteur_innen zu untersuchen.

Dabei entwickelte sich eine recht diverse Forschungslandschaft: (1) Die „Wut-Gruppe“ analysierte vergleichend Wut-Narrative in rechten und linken Online-Publikationen im Kontext der Flucht- und Migrationsdebatte; (2) die „Angst-Gruppe“ setzte sich mit dem „Angst-Machen“ durch Spitzenkandidat_innen der Alternative für Deutschland in Fernsehtalkshows auseinander; (3) die „Empathie-Gruppe“ beschäftigte sich mit dem rhetorischen Formieren von Empathie in einer Kriegsgedenk-Rede Ronald Reagans; (4) die „Scham-Gruppe“ befasste sich mit Ursprüngen und Bedeutungen von Scham-Erfahrungen infolge des Wahlerfolges der Alternative für Deutschland; (5) und ein weiterer Teilnehmer fokussierte auf Hass-Narrative in der Gründungscharta der Hamas sowie in den „Die Protokolle der Weisen von Zion“.

Im zweiten Semester, also dem Sommersemester 2018, führten wir das Q-Tutorium des vorherigen Semesters nicht fort, sondern konzipierten die Veranstaltung unter Berücksichtigung unserer Erfahrungen als verbesserte Neuauflage des vergangenen Tutoriums. Der theoretische Ansatz sollte dabei der gleiche sein – die sozialwissenschaftliche Emotionsforschung – allerdings mit einem veränderten Akteur_innenschwerpunkt. Statt der absoluten inhaltlichen Breite unter dem Stichwort „politische Kommunikation“, fokussierten wir nun auf „Emotionen in sozialen Bewegungen“, auch um eine leichtere Anknüpfung theoretischer Zugänge an die empirische Forschung der Teilnehmer_innen zu ermöglichen. Hierbei stellten wir als theoretisches Konzept und empirischen Anker für die Forschungsprojekte der Teilnehmerinnen insbesondere die „Emotionsarbeit“ – “the act of trying to change in degree or quality an emotion or feeling,” “the act of evoking or shaping, as well as suppressing, feeling in oneself” (Hochschild 1979:651) – von sozialen Bewegungen in den Vordergrund.

Im zweiten Semester bildeten unsere Seminarteilnehmer_innen (aufgrund ihrer geringeren Anzahl) lediglich zwei Forschungsgruppen. Während sich eine Gruppe mit der Emotionsarbeit der #metoo-Bewegung auf Twitter auseinandersetzte, untersuchte die andere Gruppe die Emotionsarbeit der „Identitären“ Bewegung. In beiden Gruppen lag der Fokus auf Formen der Interaktionen, die auf sozialen Medien stattfinden – beide Bewegungen sind in ihren Mobilisierungsstrategien stark an den Funktionslogiken verschiedener sozialen Medien orientiert. Im zweiten Semester waren die Gruppen nicht mehr explizit an eine einzelne Emotion gekoppelt, sondern an die von ihnen untersuchten

Akteur_innen. Teil der Aufgabe war nun, verschiedene Emotionen aus der untersuchten Emotionsarbeit zu lesen.

2. Zusammensetzung der Gruppe

Bezüglich der Zusammensetzung der Gruppe müssen das Tutorium im ersten und das Tutorium im zweiten Semester getrennt betrachtet werden.

Im ersten Semester nahmen an der ersten Sitzung mehr als 20 Studierende teil. Binnen der ersten drei Sitzungen jedoch reduzierte sich die Teilnehmer_innenzahl auf ein stabiles Maß von elf Studierenden. Die Mehrheit studierte (im Hauptfach) Sozialwissenschaften (unser Tutorium ist am sozialwissenschaftlichen Institut angebunden), jedoch hatten wir ebenso eine Ethnologin, eine Psychologin, eine Kultur- und Erziehungswissenschaftlicherin sowie einen Historiker/Philosophen dabei. Dadurch war ein gewisses Maß an Interdisziplinarität gegeben. Interessant war ebenso, dass wir ebenso mit einer hohen Spannweite hinsichtlich des Studienfortschritts und Erfahrung mit sozialwissenschaftlichen Methoden konfrontiert waren: Vom ersten Semester im Bachelor bis zum dritten Mastersemester war alles vertreten.

Aus unserer Sicht haben die Teilnehmer_innengruppe, das Seminar insgesamt sowie insbesondere die Forschungsprojekte der Studierenden enorm sowohl von der fachlichen Interdisziplinarität der Studierenden als auch von den unterschiedlich langen Studiumszeiten der Teilnehmer_innen profitiert. Dies haben wir auch als Rückmeldung der Teilnehmer_innen erhalten. Durch die unterschiedliche Bandbreite an Erfahrungen konnten einzelne Gruppenmitglieder verschiedene Rollen einnehmen und die Gruppen fachlich und methodisch viel voranbringen. Gleichzeitig ermöglichte die Interdisziplinarität die Integration verschiedener Perspektiven in die Seminar- und Gruppendiskussionen. Wir empfanden die Heterogenität unserer Seminarteilnehmer_innen stets als Ressource, sie erschien uns nie als Problem.

Besonders gefreut hatte uns auch, dass viele der Teilnehmer_innen hoch motiviert und sehr engagiert waren. Alle, die sich zu Anfang des Seminars entschieden hatten, teilzunehmen, blieben bis zum Schluss Teil des Seminars und haben alle aktiv am Seminar und insbesondere in ihren Projekten teilgenommen. Auch mit schwankender Anwesenheit oder der Bildung eines harten Kerns sehr aktiver Studierender und einer Peripherie hatten wir im ersten Semester keine Probleme; auch die Abgabe der „Hausaufgaben“ (die Blogbeiträge) war kein Problem. Lediglich ein Teilnehmer war eher selten anwesend und wollte auch nicht in einer Gruppe, sondern alleine ein Forschungsprojekt durchführen. Auch wenn dieses Vorgehen unseren Vorstellungen nicht entsprach, haben wir es nach Absprache untereinander und mit dem Teilnehmer akzeptiert.

Die Atmosphäre im Seminar haben wir stets als positiv empfunden. Uns war sehr wichtig, dass die Teilnehmenden respektvoll miteinander umgehen – gerade in Anbetracht des Seminarthemas „Emotionen“ stellten wir auch immer wieder Fragen, die in die vermeintlich private Sphäre der Gefühle der Teilnehmenden eindringen. Diese Verordnung der Emotionen im Privaten Raum war ja eine der Grundannahmen, die wir mit unserem Seminar hinterfragen wollten: Wir wollten zeigen, dass Emotionen – auch die eigenen – erkenntnisgenerierend wirken können und relevant für die sozialwissenschaftliche Forschung sind. Trotzdem war uns bewusst, dass „über Gefühle sprechen“ als grenzüberschreitend angesehen werden kann und so versuchten wir stets, unsere Fragen als Vorschläge zu formulieren, welche die Teilnehmenden annehmen konnten, oder eben nicht. Dieses Vorgehen funktionierte für uns sehr gut: Viele Studierende nahmen die Angebote, ihre eigenen

Emotionen gemeinsam zu reflektieren, an und zu keinem Zeitpunkt entstand eine Situation, in der die Studierenden berichtet hätten, sich unwohl zu fühlen. Auch half diese Form der offenen und reflektierenden Kommunikation uns als neuen Tutor_innen, Gedankengänge und Bedenken klar zu kommunizieren und so Transparenz im Forschungsprozess zu schaffen.

Im zweiten Semester hatten wir es im Seminar mit einer kleineren Teilnehmer_innengruppe zu tun. Während in der ersten Sitzung wiederum knapp 20 Studierende sich das Seminar angeschaut hatten, blieben letztlich acht Studierende im Seminar und nahmen bis zum Ende teil. Diese Teilnehmer_innengruppe war bezüglich Studiengang und Studienfortschritt deutlich homogener, 6 von 8 Teilnehmer_innen studierten Sozialwissenschaften und befanden sich im Bachelor, eine Teilnehmer_in studierte Psychologie, ein Teilnehmer – der auch im ersten Semester bereits an unserem Tutorium teilgenommen hatte – Geschichte und Philosophie.

Interessanterweise unterschied sich die Dynamik durchaus vom ersten Semester: Während wir im ersten Semester kaum mit schwankender Anwesenheit konfrontiert waren, bildete sich im zweiten Semester einerseits ein Kern an Studierenden heraus, die fast immer anwesend waren, andererseits nahmen einige Studierende nur hin und wieder teil. Zudem hatten wir – insbesondere am Anfang des Seminars – mit ausbleibender Abgabe der Hausaufgaben (der Blogbeiträge) zu kämpfen, ebenso mit mangelnder Qualität der Abgaben. Nachdem wir klarer kommunizierten, welche Anforderungen wir an die Blogbeiträge stellen, legte sich dies jedoch in gewissem Maße. Auch wenn die Anwesenheit aller Teilnehmer_innen im Seminar nicht immer gegeben war, so hatten wir doch das Gefühl, dass alle Studierenden in den Forschungsgruppen aktiv involviert haben und die Aufgabenteilung in den Gruppen gut funktioniert hat.

3. Arbeitsschritte im Forschungsprozess:

Im Sinne des Forschenden Lernens haben wir versucht, von Anfang die gemeinsam mit den Studierenden im Seminar erarbeiteten Inhalte von Anfang an und konsequent mit den Forschungsprojekten der Studierenden zu verknüpfen. Hierzu haben wir Hausaufgaben in Form von Blogbeiträgen aufgegeben: Kurze Textbeiträge, die zuerst alleine, später dann in Gruppen entwickelt und – für alle sichtbar – auf unserem Online-Blog veröffentlicht wurden. Sinn der Blogbeiträge war es, die Studierenden in kleinen Schritten ihr Forschungsprojekt entwickeln zu lassen und dabei Ideen und Gedankengänge, Fortschritte und Hindernisse festzuhalten und zu dokumentieren. Welcher Blogbeitrag zu schreiben war, richtete sich natürlich vor allem danach, was wir in der jeweiligen Tutoriumssitzung behandelt hatten. Dabei begriffen wir die Blogbeiträge nicht als eine Art "Vorarbeit", vielmehr stellten sie für uns selbst bereits Forschung dar. Gleichzeitig waren die Blogbeiträge ein Versuch unsererseits, das Forschungsprojekt zu strukturieren.

Beispielhaft sollen die Blogbeiträge im ersten Seminar dargestellt werden:

1. Fragen an die Emotion: Jede_r Studierende suchte sich eine Emotion aus und überlegte sich, was er_sie von der Emotion "wissen" wollte (Beispiele: Was verursacht Scham? Wie wird Angst körperlich und sprachlich sichtbar? Hängt Wut mit einem Gefühl von Ohnmacht zusammen?) Im Anschluss an diesen Eintrag formierten sich Forschungsgruppen um eine spezifische Emotion, welche die Gruppe dann beforschte.
2. Warum diese Akteur_in? Die Emotionsgruppen suchten sich eine Akteur_in aus, den_die sie beforschen wollten, und stellten in dem Eintrag dar, warum ein Beforschen dieser Akteur_in in Hinsicht auf das Seminarthema wäre.

3. Welche Methode? Die Emotionsgruppen überlegten sich, welche Methoden sie zur Durchführung ihres Forschungsprojektes spannend fänden und inwieweit sie zu der gewählten Akteur_in und Emotion passt. Entwickeln der Forschungsfrage
4. Untersuchungsgegenstand: Welcher Typ von Untersuchungsgegenstand (z.B. Zeitungsartikel/Rede) soll für Forschung genutzt werden? Und welches Beispiel ganz konkret und warum (z.B. Rede von Ronald Reagan), was soll mit dem konkreten Beispiel gezeigt werden?
5. Emotionsverständnis/Emotionstheorie/Emotionsdefinition: Welches Emotionsverständnis, welche Emotionstheorie passt aus welchen Gründen zum Forschungsprojekt?
6. Beispiele aus der Forschung I
7. Beispiele aus der Forschung II
8. Fazit/Narrativ: Beantwortung der Forschungsfrage: Wie sieht die Emotionsarbeit unserer Akteur_in aus?
9. Reflexion/Nachwort: Die Emotionsgruppen sollten reflektieren, wie es ihnen mit und in der Forschung, insbesondere auch in Bezug auf ihre "eigenen" Emotionen im Forschungsprozess ging.

Die Blogbeiträge orientierten sich demnach grob an den idealtypischen Phasen des Forschenden Lernens (Wahrnehmung eines Ausgangsproblems, Finden einer Fragestellung, Erarbeiten von theoretischen Zugängen, Auswahl und Aneignung von Methoden, Entwicklung eines Forschungsdesigns, Durchführung einer forschenden Tätigkeit, Erarbeitung der Ergebnisse, Reflexion des gesamten Prozesses). Zu jedem Blogbeitrag haben wir Feedback gegeben, um den Studierenden eine versichernde Rückmeldung zu geben und in gewissem Maße auch (wenn nötig) zu steuern, sodass die Projekte in eine für uns wünschenswerte Richtung gingen entwickelten.

Insbesondere im ersten Semester kristallisierten sich im Forschungsprozess drei deutliche Probleme heraus: Zum einen war es für einige Gruppen schwer, eine spezifische Forschungsfrage zu formulieren. "Worum" es im Projekt ungefähr gehen sollte, war zwar klar, dies auf eine ausformulierte Forschungsfrage mit Fragezeichen zu bringen fiel einigen jedoch schwer.

Zum anderen tauchte in einigen Gruppen immer wieder die Herausforderung auf, Emotionen "im" Material empirisch festzumachen, trotz der einer intuitiven Wahrnehmung, dass da etwas "ist". Dies ist eine häufige Schwierigkeit in sozialwissenschaftlicher Emotionsforschung, aber auch erkenntnisfördernd und lehrreich, weil es zwingt, genau hinzuschauen, kleinteilig zu argumentieren und eine gute Theorieanbindung zu leisten.

Drittens – das war weniger Problem als Tatsache – gab es sowohl im ersten als auch im zweiten Semester Gruppen, die die Planungsphase ihres Forschungsprojektes bereits früh beendet hatte, bei denen dann aber bis zum eigentlichen Durchführen des Projektes (z.B. der qualitativen Analyse eines Zeitungsartikel, dem Durchführen eines Interviews) recht viel Zeit verging und die dann am Ende viel Arbeit in kurzer Zeit erledigen mussten. Dem haben wir im zweiten Semester durch ein früheres Erstellen eines Arbeitsplans mit verbindlichem Charakter zu begegnen versucht.

4. Formen der Zusammenarbeit

Wir haben uns vor unserem Tutorium sehr viele Gedanken über die didaktische Gestaltung gemacht. Viele Seminare an der Uni laufen didaktisch nach der immer gleichen Weise ab: Referat über einen Text, dann von der Referierenden geleitete Diskussion, bei der immer die gleichen Teilnehmer_innen zu Wort kommen. Unser Q-Tutorium sollte ein Ort sein, an dem didaktisch etwas experimentiert oder zumindest variiert würde. Uns war wichtig, für uns zu begründen, warum wir eine bestimmte Methode wählten. Vorteilhaft war da, dass wir das Tutorium zu zweit leiteten und alle Entscheidungen gemeinsam trafen und so nie eine Methode "einfach so" wählten.

Unsere Sitzungen begannen wir häufig mit einer "Aufwärmfrage", die etwas mit unserem Seminarthema zu tun hatte. Damit wollten wir einerseits die Atmosphäre auflockern, andererseits die Verknüpfung unseres Seminarthemas mit der erlebten Realität der Studierenden illustrieren. So stellten wir zum Beispiel die Frage "Wann seid ihr eurer Emotion (Anm: die Emotion, welche die Studierenden beforschten) zum letzten Mal begegnet?" Diese Fragen wurden dann in Zweier-Gruppen beantwortet, bevor wir mit dem Inhaltlichen Teil der Sitzung angingen. Mit dieser Technik machten wir durchweg positive Erfahrungen: Die Studierenden kamen in einen Denk- und Redefluss, der den Einstieg in spätere Diskussionen erleichterte. Außerdem lernten wir uns untereinander etwas persönlicher kennen, was den Umgang positiv beeinflusste.

Ebenso gute Erfahrungen machten wir mit Kleingruppenarbeit. So haben wir in den Theoriesitzungen, die besonders zu Beginn des jeweiligen Semesters stattfanden, die Lesefragen nahezu immer erst in Kleingruppen besprechen lassen, bevor wir den Inhalt in der Großgruppe besprochen haben. Für uns war dies ein Mittel, um alle Seminarteilnehmer_innen zum Sprechen zu bringen und Hemmungen, Fragen zu stellen, abzubauen.

Während der Diskussion in der Großgruppe bemühten wir uns, das Gesagte auf einem Tafelbild zu strukturieren und visualisieren, welches wir am Ende der Stunde fotografierten und in Moodle hochluden.

Zentral für die Arbeit in den Gruppen waren die oben erwähnten Lesefragen, welche wir den Studierenden für die zu lesenden Texte mitgaben. Diese sollten einerseits die Lektüre fokussieren, andererseits den Rahmen dessen, was wir in der Sitzung besprechen wollten, setzen. Besonders im zweiten Semester legten wir Wert darauf, dass die Teilnehmer_innen die Lesefragen schriftlich vor der Sitzung beantworteten – wir hofften, dass dieses Gefühl der Verpflichtung dazu beitragen würde, dass die Lesefragen tatsächlich bearbeitet werden würden – die Resultate dieses Vorgehens waren jedoch gemischt.

5. Veröffentlichung

Wir haben uns entschieden, die Beiträge auf einem Blog zu sammeln. Die Idee war es, den Teilnehmenden eine Plattform zu geben, auf der sie sich von den klassischen akademischen Formaten lösen konnten und möglichst niedrigschwellig und informell Gedankengänge und Impulse verschriftlichten konnten. Gerade auch in Bezug auf unser Thema "Emotionen" war uns wichtig, dass die Teilnehmenden viel reflektierten: Zum Beispiel, wenn es darum geht, wie sich Emotionen in Texten lokalisieren lassen, gibt es noch wenig sozialwissenschaftliche Werke, die dazu Methoden vorschlagen. Das doch sehr persönliche und informelle Medium des Blogs sollte die Teilnehmenden dazu anregen, sich selber Gedanken zu machen, wie ihre "Emotions-Lokalisationsarbeit" aussah – wo sie in Texten

Emotionen lasen und warum. Außerdem sind wir davon überzeugt, dass die eigenen Emotionen im Forschungsprozess erkenntnisgenerierend wirken können – wir hofften, dass die Teilnehmenden den Blog auch dafür nutzen würden, ihre eigenen Prozesse zu dokumentieren.

Leider funktionierte dieser Ansatz nicht genau so, wie wir uns das vorgestellt hatten. Den Teilnehmenden fiel es schwer, aus dem Akademiker_innen-Sprech auszubrechen. Die Beiträge entsprachen häufig eher wissenschaftlichen Exposés als Blogbeiträgen – wobei sie dadurch keinem der Formate wirklich gerecht wurden. Im zweiten Semester versuchten wir klarer zu kommunizieren, was wir uns unter dem Blog vorstellen, machten jedoch ähnliche Erfahrungen. Hier wäre es auf jeden Fall sinnvoll, sich Gedanken zu machen, wie die Studierenden an ein solches Format herangeführt werden könnten.

6. Persönliche Erfahrungen

Janne:

Das Q-Tutorium zu leiten war eine unglaublich erkenntnisreiche Erfahrung. Seit meiner Schulzeit mache ich mir viele Gedanken darüber, wie Lehre so gestaltet werden kann, dass die Veranstaltungen einerseits erkenntnisfördernd sind, andererseits auch begeistern und Spaß machen. Dass wir im Rahmen des Tutoriums über Thema, Literaturliste und didaktisches Vorgehen selber entscheiden konnten, gab uns die Möglichkeit, all diese Gedanken in die Praxis umzusetzen – und auch selber zu erfahren, wie viel Arbeit hinter einem (gut) ausgearbeiteten Konzept steckt.

Ein einziges Mal hatten wir beide aufgrund von Krankheit nicht genug Zeit, die Sitzung ausreichend vorzubereiten, und entschieden uns kurzfristig für ein klassisches Seminarformat: Textlektüre, Rückfragen, Diskussion – und fielen damit etwas auf die Schnauze. Die Diskussion verlief stockend, selbst die Studierenden, die die Texte gelesen hatten, meldeten sich nur zögerlich zu Wort. Diese Erfahrung habe ich in meinem regulären Studium zwar häufig gemacht – selber gefühlt, wie stressig diese Situation für Dozierende ist, habe ich aber erst im Rahmen meines "eigenen" Tutoriums.

Besonders im zweiten Semester fiel mir auf, wie kurz ein Semester ist. Nicht zuletzt aufgrund der vielen Feiertage im Sommersemester blieben uns letztendlich 11 Sitzungen, in denen wir einerseits einen theoretischen Einstieg in ein für die meisten Teilnehmer_innen neues Thema leisten, andererseits ein Forschungsprojekt durchführen wollten. Gerade durch die Strukturierung durch die Blogbeiträge war unser Ziel eigentlich, dass am Ende des Semesters die Projekte nahezu abgeschlossen seien, und die Studierenden die zuvor verschriftlichten Ergebnisse nur zusammentragen müssten. Dies klappte nicht besonders gut: Besonders im zweiten Semester waren viele Studierende mit ihrem Projekt noch nicht fertig und mussten noch viel Zeit in der vorlesungsfreien Zeit aufwenden, um das Projekt fertig zu stellen.

Ein Tipp für zukünftige Tutor_innen: Kommunikation ist unglaublich wichtig. Also vor allem Kommunikation hinsichtlich der Erwartungen an die Teilnehmenden – was sind die Aufgaben, wie soll eine Aufgabe gestaltet werden, welchen Umfang stellen wir uns vor? Auch wenn ich das Q-Tutorium als Chance für möglichst hierarchiefreie und gemeinsam bestimmte Lehre begriffen hatte, waren die Teilnehmer_innen doch oft unsicher, wenn die Anweisungen nicht ganz klar waren.

Dominik:

Wenn ich an das Q-Tutorium Revue passieren lasse, denke ich häufig an die allererste Sitzung: Enorm zeitintensive Vorbereitung der Sitzung bis ins kleinste Detail, trotzdem unfassbare Nervosität und

Unsicherheit auf meiner Seite. Wie kommt unser Thema an? Wie wirken Janne und ich als Seminarleitende? Im Laufe der zwei Semester habe ich jedoch gemerkt, wie sich meine Haltung gegenüber dem, wie wir das Tutorium konzipieren und durchführen verändert hat. Durch das positive Feedback der Studierenden und den zumeist wirklich guten und erwartungsbefriedigenden Sitzungen wurde mir klar, dass Janne und ich im Seminar nicht völlig fehlgeleitet agieren und die Erwartungen der Studierenden an das Tutorium und an uns nicht völlig enttäuschten. Alleine für diese bestätigende Erfahrung der Selbstwirksamkeit bin ich sehr dankbar.

Auf der anderen Seite offenbarte sich mir durch die eigene „Lehrpraxis“ deutlicher als zuvor, wie schwierig Lehre eigentlich ist. Sitzungen abwechslungsreich, fördernd und fordernd zu planen kostet enorm viel Zeit. Studierende im Seminar haben unterschiedliche Erwartungen und Vorlieben, die mitunter so widersprüchlich sind, dass sie nicht in Einklang zu bringen sind - zum Beispiel der Wunsch nach mehr Theorie vs. dem Wunsch nach weniger Theorie im Seminar. Diesen unauflösbaren Konflikt auch mal auszuhalten und deutlich klar zu machen, warum wir uns als Leitende für den Weg A und nicht für Weg B entschieden haben, ist insbesondere in der Anfangszeit elementar, um zukünftige Enttäuschen unter den Studierenden zu vermeiden und sich auch selbst in der Seminarleitung rückzuversichern.

Besonders für zukünftige Q-Tutor_innen relevant erscheint mir auch, sich immer wieder zu vergegenwärtigen, dass Tutor_innen und Seminarteilnehmende (in den meisten Fällen) von einem sich deutlich unterscheidenden Wissensniveau bezüglich des Seminarthemas aus starten. Für die Tutor_innen gilt es dann immer wieder zu reflektieren: Welches Wissen der Studierenden nehme ich an? Was erscheint mir völlig klar - und ist es den Studierenden auch so klar? Nur so kann gewährleistet werden, dass sich ein produktiver Austausch im Sinne einer Wissensproduktion und Erkenntnisgewinne aufseiten der Studierenden ergibt.

Maria Marggraf

***Poetas de hoy –* hispanoamerikanische Lyrik in Berlin**

Ein künstlerisches Forschungsprojekt

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/2018 und Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät

Institut für Romanistik

1 Thema und Fragestellung

Der Gegenstand meines Q-Tutoriums war die aktuelle hispanoamerikanische Lyrik in Berlin. Konkret ging es um Dichter_innen, die seit der Jahrtausendwende dort leben bzw. gelebt haben. Ausgehend von der Anthologie *El Tejedor en... Berlín* (Estrella Cózar/Locane 2015), welche spanischsprachige Poesie aus der deutschen Hauptstadt präsentiert, stellte ich ein Korpus von elf Dichter_innen zusammen, die über eigenständige Publikationen verfügten. Berlin erfreut sich einer blühenden Literaturlandschaft und zieht Autor_innen aus aller Welt an (vgl. u. a. Malsch 2017; Schöllhuber 2016). So entwickelt sich seit Anfang der 2000er Jahre auch eine lateinamerikanische Literaturszene (vgl. Pompeu/van der Heusen 2017).

Die Dichter_innen der lateinamerikanischen Szene Berlins sind sehr unterschiedlich und verwenden häufig auch unkonventionelle Formate. Zum Beispiel gab es von 2010 bis 2017 den sogenannten „Nicht-Verlag“ Milena Berlin, der wie ein Künstler_innen kollektiv arbeitete und besonders originell gestaltete Buchkunstwerke publizierte (vgl. Pompeu/van der Heusen 2017). Ein anderes Beispiel ist die Ecuadorianerin Elsy Suquilanda, die in ihrer Kunst Poesie, Video, Musik und Performance miteinander verschmilzt (Literaturport o. J.).

Um dieser Vielfalt gerecht zu werden, untersuchten wir im Q-Tutorium die poetischen Werke mithilfe der sogenannten künstlerischen Forschung. Diese Disziplin bildete sich erst in den 1990er Jahren heraus und befindet sich noch im Prozess der Etablierung. Gemäß dem Philosophen und Kunsttheoretiker Henk Borgdorff (2006) integriert die künstlerische Forschung die Kunst in den Forschungsprozess und die Forschungsergebnisse. So kann sie das implizite Wissen der Kunst zutage fördern (Borgdorff 2006). Ein zentraler Teil des Q-Tutoriums bestand darin, sich mit der künstlerischen Forschung an sich auseinanderzusetzen und deren Fruchtbarkeit für die Analyse literarischer Texte zu erkunden. Dies führte zur übergeordneten Forschungsfrage des Projektes: *Welche Interpretationsmöglichkeiten eröffnet die künstlerische Forschung bei der Analyse von Gedichten zeitgenössischer hispanoamerikanischer Lyriker_innen in Berlin?*

Unter diesem Blickwinkel untersuchten die Teilnehmenden (TN) des Q-Tutoriums in fünf individuellen Forschungsprojekten folgende Autor_innen und Themen mit jeweils spezifischen Fragestellungen:

Antonella Lis Vigilante	Thema: El espacio a solas en la poesía de Pablo Jofré (<i>Der eigene Raum in der Dichtung von Pablo Jofré</i>)
	Forschungsfrage: ¿Cómo se construye el espacio a solas como lugar de expresión del yo, partiendo del poema “Ensimismarse” de Pablo Jofré? (<i>Wie konstruiert sich der eigene Raum als Ausdrucksort des Ich ausgehend vom Gedicht „Ensimismarse“ von Pablo Jofré?</i>)
Elena Marina Müller	Thema: Feindliches Berlin in den Gedichten von Jorge J. Locane und Alfred Wolfenstein
	Forschungsfrage: Inwiefern zeigt sich Berlin in Jorge J. Locanes <i>Poesía indestructible</i> und Alfred Wolfensteins „Städter“ als feindlicher Ort für das Individuum?

Justina Matošin	Thema: Die sinnliche und emotionale Wahrnehmung Berlins in „Berlín ich liebe dich. Ambiente libre y tolerante“ von Elsy Suquilanda
	Forschungsfrage: Inwiefern stimmen die Eindrücke von lateinamerikanischen Zuwander_innen in Berlin mit den Eindrücken im Gedicht von Elsy Suquilanda „Berlín ich liebe dich. Ambiente libre y tolerante“ überein?
Nicolas Leon Santiago Echeverri	Thema: Intermedialidad en la obra de Luis Chaves: una investigación artística (<i>Die Intermedialität im Werk von Luis Chaves: ein künstlerisches Forschungsprojekt</i>)
	Forschungsfrage: ¿Cómo refleja Luis Chaves el lenguaje cinematográfico en su obra y qué aporta a su poesía? (<i>Wie setzt Luis Chaves die Sprache des Films in seinem Werk ein und was trägt dies zu seiner Poesie bei?</i>)
Zoé Zurawski	Thema: Le Journal 13/06: Ein Projekt auf Basis von Cristian Fortes „0.c > ,The city as a cámara oscura““
	Forschungsfrage: Kann Cristian Fortes Projekt „0.c > ,The city as a cámara oscura““ durch eine eigene Durchführung im Gegensatz zur reinen Betrachtung besser bzw. umfangreicher verstanden werden?

2 Zusammensetzung der Gruppe

Die Verteilung der Studienfächer bei den TN des Q-Tutoriums war in beiden Semestern eher homogen. Es nahmen überwiegend Studierende der Literatur- und Kulturwissenschaften teil. Die meisten von ihnen studierten Spanisch in Kombination mit einem weiteren Fach, häufig Kulturwissenschaften oder Italienisch. Alle TN befanden sich im Bachelorstudium. Allerdings gab es einige, die gerade erst angefangen hatten und andere, die kurz vor dem Abschluss standen. Die Studienanfänger_innen waren jedoch überwiegend lateinamerikanischer Herkunft und brachten somit schon spezifisches Wissen zum Themengebiet des Q-Tutoriums mit. Einige von ihnen waren selbst als Poet_innen in der hispanoamerikanischen Literaturszene Berlins aktiv.

Generell hatten die meisten TN ein besonderes Interesse und einen persönlichen Bezug zum Thema. Daher besuchten in beiden Semestern eher wenige Studierende (durchschnittlich sechs) das Q-Tutorium. Sie waren jedoch von Anfang bis Ende des Semesters mit hoher Motivation in das Projekt involviert. Von den TN des Wintersemesters machten drei im Sommersemester weiter. Hinzu kamen drei neue Studentinnen. Das machte die Gruppe anfangs heterogener; die Wissensvermittlung zwischen erfahrenen und neu eingestiegenen TN funktionierte jedoch gut. Was darüber hinaus zu Heterogenität führte, waren die unterschiedlichen Sprachkenntnisse und Muttersprachen (meist Deutsch oder Spanisch) der TN. Dieser Schwierigkeit begegneten wir, indem jede_r sich aussuchen

konnte, ob er_sie Deutsch oder Spanisch sprechen wollte, je nachdem, wie er_sie sich am besten ausdrücken konnte.

3 Arbeitsschritte im Forschungsprozess

Die größte Herausforderung in meinem Q-Tutorium war, dass die künstlerische Forschung noch nicht etabliert und sehr divers ist. Es gab kein festes Schema, an das wir uns halten konnten. Zudem sind die Vorgehensweisen in den einzelnen Kunstrichtungen sehr unterschiedlich. Darüber hinaus ist auch die aktuelle hispanoamerikanische Lyrik Berlins literaturwissenschaftlich noch kaum bearbeitet worden. Es war also wichtig, zu Anfang viel Zeit für die Einarbeitung in das Feld einzuplanen. Daher habe ich entschieden, das gesamte erste Semester darauf zu verwenden und die Forschungsprojekte erst im zweiten Semester durchzuführen. Das Q-Tutorium gliederte sich in drei Phasen:

- Phase 1: Einarbeitung in das Forschungsfeld und die künstlerische Forschung
- Phase 2: Lektüre der Gedichte und Experimentieren mit den Methoden der künstlerischen Forschung
- Phase 3: Durchführung der individuellen Forschungsprojekte

3.1 Phase 1

Dieser Phase widmeten wir die ersten sieben Wochen des Wintersemesters. Hier wurden die TN in das Themengebiet der hispanoamerikanischen Lyrik in Berlin und in die künstlerische Forschung eingeführt. Damit wurden die Grundlagen für das Projekt gelegt. Anhand ausgewählter theoretischer Texte wurden zentrale Begriffe und Konzepte diskutiert. Zudem besuchten wir die Latinale, das lateinamerikanische Poesiefestival in Berlin, und Cristian Forte, der Gründer des Nicht-Verlags Milena Berlin, hielt einen Gastvortrag im Q-Tutorium.

Ziel der ersten Phase war es, dass sich die TN einen Überblick über Forschungsfeld und Forschungsmethode verschafften, der es ihnen ermöglichen sollte, dieses Wissen möglichst rasch aktiv im Projekt anwenden zu können. Ich wollte vermeiden, die Studierenden mit Inhalten zu überfrachten und ihre eigenen Gedanken und Ideen von Anfang an in das Projekt miteinbeziehen. Daher machte ich in jeder Sitzung deutlich, dass es verschiedene Sichtweisen auf das Thema gibt, und fragte die TN nach ihren eigenen Ansichten dazu. Jedes Konzept wurde kontrovers diskutiert und immer wieder hinterfragt.

3.2 Phase 2

Für die zweite Phase nahmen wir uns den Rest des Wintersemesters Zeit. Das Ziel dieser Phase war es, die Werke der Autor_innen aus dem Korpus kennenzulernen und verschiedene Methoden der künstlerischen Forschung auszuprobieren. Die TN sollten hier die Möglichkeit haben, ihre eigenen Interessengebiete zu entdecken und Erfahrungen im künstlerischen Arbeiten zu sammeln. Außerdem musste ein Übergang zur eigenständigen Projektarbeit geschaffen werden. Dafür war es wichtig, dass die TN in dieser Phase bereits mehr Freiraum bekamen. Jede_r Teilnehmer_in wählte für eine Sitzung einen Text von einem_einer bestimmten Dichter_in und eine künstlerische Methode aus.

Anschließend lasen alle zu Hause den Text und erprobten die Methode an ihm. In der Sitzung wurden die Erfahrungen mit der Lektüre und den Methoden diskutiert. Dabei richteten wir unseren Fokus darauf, inwiefern sich die gewählte Methode für die Analyse des gewählten Gedichtes geeignet hatte.

Eine Herausforderung in dieser Phase war, dass die ausgewählten Texte und Methoden sehr unterschiedlich waren. Die TN mussten auch Texte lesen und Methoden anwenden, die ihnen nicht lagen. Hier bestand die Gefahr der Überforderung und Verunsicherung. Es war daher sehr wichtig, ein Klima des Vertrauens zu schaffen. Jedes Erlebnis, jeder Eindruck durfte angesprochen und ausdiskutiert werden. Fehlversuche wurden dabei nicht als Scheitern aufgefasst, sondern als integraler Bestandteil des Forschungsprozesses. Durch diese Experimentierphase konnten wir uns individuelle Zugänge zur künstlerischen Forschung erarbeiten.

3.3 Phase 3

In dieser letzten Phase des Q-Tutoriums ging es darum, die erarbeiteten Kenntnisse in eigenen Forschungsprojekten anzuwenden. Zu Beginn rekapitulierten wir das im Wintersemester erarbeitete Wissen und führten die Neueinsteigerinnen in das Thema ein. Die wichtigsten theoretischen Konzepte wurden noch einmal besprochen und die TN aus dem letzten Semester gaben ihre Erfahrungen weiter. Zusätzlich hielt ich eine gesonderte Sitzung mit den Neueinsteigerinnen ab, um sie gezielt auf die Projektarbeit vorzubereiten.

Die Projektphase sollte einerseits genügend Freiraum für eigenständiges Arbeiten bieten und andererseits strukturiert verlaufen. Daher gliederte ich das Semester in mehrere Deadlines. Zu jeder Deadline sollten die TN in ihrem Projekt einen bestimmten Arbeitsstand erreicht haben: die Entwicklung einer Forschungsfrage, die Wahl einer Methode und die schrittweise Durchführung der Forschung. Die Deadlines waren aller zwei bis vier Wochen gesetzt. In den dazwischen liegenden Terminen gab ich den TN oft frei, damit sie genügend Zeit für ihre Projekte hatten. Zu jeder Deadline präsentierten die TN ihren Arbeitsstand im Plenum und erhielten Feedback von den anderen. Es wurde diskutiert, inwiefern ihre Forschungsfragen und -methoden sinnvoll und realisierbar waren und wie sie Probleme bei der Durchführung lösen konnten. Zu einer Sitzung luden wir externe Gäste ein, um eine frische Perspektive auf die Projekte zu erhalten.

Um den besonderen Prozess der künstlerischen Forschung nachzuvollziehen und zu reflektieren, sollten die TN die einzelnen Schritte ihrer Projekte kontinuierlich dokumentieren. Dafür wurde die „Methodological Map of Reflection“ (MMR) nach Mika Hannula (2005) verwendet. Dieses Dokumentationsmodell wurde speziell für die künstlerische Forschung entwickelt. Es erlaubt, einerseits thematische Hintergründe, Theorien, Konzepte und Methoden zu beschreiben und andererseits den Forschungsverlauf und seine Ergebnisse zu reflektieren. Dies machte es möglich, die einzelnen Projekte sowohl darzustellen als auch in Bezug auf die übergeordnete Forschungsfrage auszuwerten. Auch für die MMR gab es regelmäßige Deadlines. Die TN reichten mir die Dokumentation der einzelnen Arbeitsschritte stückweise ein. Ich las diese jeweils und gab ihnen schriftliches Feedback. Dies war notwendig, weil die MMRs als Teil des Abschlussproduktes präsentiert werden sollten. Darüber hinaus wurde in den schriftlichen Dokumentationen besonders deutlich, in welchen Punkten die TN in ihren Projekten noch Schwierigkeiten hatten. So konnte ich sofort erkennen, welche Aspekte der Projekte noch nicht genug durchdacht waren und im Feedback gezielt darauf eingehen.

In Phase 3 stellte der Freiraum der TN die größte Herausforderung dar. Es galt, diesen optimal zu nutzen. Das eigenständige Arbeiten an einem Projekt über einen längeren Zeitraum hinweg fällt nicht allen Studierenden leicht. Durch die zahlreichen Präsentations-, Prüfungs- und Abgabetermine, die sich innerhalb eines Semesters ansammeln, sind sie es meist gewohnt, Aufgaben kurzfristig zu erledigen. Aus diesem Grund waren die vielen kleineren Deadlines hilfreich. Diese brachten die TN dazu, sich kontinuierlich mit ihren Projekten auseinanderzusetzen. Mit den individuellen Projekten wurde aber auch eine individuelle Förderung wichtiger. Die TN hatten verschiedene Bedürfnisse und in unterschiedlichen Bereichen Unterstützungsbedarf. Manchen half ein besonders intensives Lektorat ihrer MMR, andere brauchten Hilfestellung bei der Planung ihrer Arbeit, wieder andere konnten ihre Fragen gut in persönlichen Gesprächen klären usw. Es war mir ein großes Anliegen, auf alle TN individuell einzugehen und immer mit ihnen im Austausch zu sein. Der Austausch sollte jedoch nicht nur über mich erfolgen, sondern auch innerhalb der ganzen Gruppe stattfinden. Schließlich ging es darum, ein gemeinsames Forschungsprojekt durchzuführen. Damit wir besser untereinander kommunizieren konnten, richtete ich eine WhatsApp-Gruppe ein. Dies ermöglichte uns, auch zwischen den Deadlines in Kontakt zu bleiben. Auch organisatorische Dinge konnten so besser geregelt werden. Alles in allem wurden die typischen Strukturen eines Seminars immer weiter aufgelöst. Unsere Zusammenarbeit glich immer mehr der eines Kunstkollektivs. Damit diese Entwicklung glücken konnte, war es entscheidend, dass ich immer wieder betonte, wie wichtig eine hohe Eigenständigkeit und Verbindlichkeit für das Projekt sei. Diese andere Arbeitskultur musste Schritt für Schritt eingeführt werden. Das war ein entscheidender Faktor für die erfolgreiche Durchführung der künstlerischen Forschung.

Die Forschungsprojekte resultierten in fünf künstlerischen Produkten, welche sich mit den gewählten Texten anhand der Forschungsfragen auseinandersetzten. Die kreativen Methoden waren jeweils individuell auf die Fragestellung und den Text zugeschnitten. So wurde die Analyse der Filmsprache bei Luis Chaves als Videoessay realisiert, das interaktive Poesieprojekt „0.c > ‚The city as a cámara oscura““ im Rahmen einer eigenen Durchführung nachvollzogen. Die Ergebnisse der Projekte wurden in den MMRs zusätzlich festgehalten und reflektiert.

4 Formen der Zusammenarbeit

Einige Aspekte über die Art unserer Zusammenarbeit habe ich bereits im vorigen Abschnitt beschrieben. Hier möchte ich mich im Speziellen den didaktischen Methoden widmen, die ich eingesetzt habe.

4.1 Allgemeines

Für jede Sitzung erstellte ich einen detaillierten Sitzungsplan. Darin unterteilte ich die Stunde in Einheiten und notierte deren geplante Dauer, inhaltliche Punkte, Ziele und ggf. benötigte Materialien. Ich fand dies sehr hilfreich, um die Sitzungen zu strukturieren und einen Überblick zu bewahren. Für jede Einheit plante ich einen Zeitpuffer ein. So konnte ich meinen Zeitplan bis auf wenige Ausnahmen immer einhalten. Außerdem fiel mir auf, dass ich während der Sitzungen umso flexibler agieren konnte, je akribischer ich vorbereitet war.

Jede Sitzung hatte einen gestalteten Einstieg und Abschluss. Für den Einstieg bereitete ich meistens eine ca. fünfzehnminütige Diskussionsrunde vor, in der sich die TN persönlich zu einem bestimmten Thema äußern konnten. Die Diskussionsrunde führte entweder in die Inhalte der Stunde ein oder waren auf die Vorwoche bezogen. Ich verteilte zum Beispiel Plakate mit verschiedenen Zitaten im Raum. Jede_r Teilnehmer_in konnte sich eines dieser Zitate aussuchen und seine_ihre Meinung dazu kundgeben. Oder ich fragte die TN nach eigenen Erfahrungen. Ziel war es, zu Beginn der Sitzung verschiedene Perspektiven auf das Thema zu eröffnen, die anschließend im Detail diskutiert wurden. Außerdem wollte ich die TN so persönlich abholen. Zum Abschluss einer Sitzung wiederholte ich meist deren wichtigste Punkte und fragte, ob diesbezüglich noch Unklarheiten bestünden. Dann wurde besprochen, welche Aufgaben bis zur nächsten Sitzung zu erledigen sein würden. Die gestalteten Einstiege und Abschlüsse betteten die Sitzungen gut in das größere Projekt ein. Sie machten deutlich, welche Ziele die Sitzungen hatten und was in den folgenden Wochen bearbeitet werden würde.

Für die langfristige Orientierung erstellte ich ein Plakat, auf dem ich die drei Phasen des Q-Tutoriums als Baum visualisierte: Phase 1 bei den Wurzeln, Phase 2 auf dem Stamm und Phase 3 in der Blätterkrone. Anhand dieses Plakates erklärte ich zu Semesterbeginn den Ablauf des Projektes. Während des Semesters holte ich es immer wieder hervor, um aufzuzeigen, an welchem Punkt des Projektes wir uns gerade befanden. Zusätzlich ließ ich die TN Protokolle von den Sitzungen erstellen und den Verlauf ihres Forschungsprozesses dokumentieren. Dies half uns, die Ergebnisse zu sichern. Dabei stellte ich fest, dass das schriftliche Dokumentieren Verständnis- und Denkprozesse intensivieren konnte. Der schriftliche Ausdruck erforderte eine größere Genauigkeit und damit eine tiefere Auseinandersetzung mit dem Thema. Ohne Lektorat war diese Methode allerdings nicht sehr zuverlässig, da es vorkam, dass die TN falsche oder unvollständige Informationen lieferten.

Eine grundlegende Methode für mich und die TN war das Feedback. Ich befragte die TN regelmäßig, ob sie sich im Q-Tutorium wohl und auf den weiteren Verlauf gut vorbereitet fühlten und welche Wünsche sie bezüglich des Projektes hatten. Das tat ich entweder mündlich in einem Redekreis oder ich ließ die TN ihre Gedanken auf Karten schreiben. Ich legte Wert darauf, unterschiedliche Feedback-Formen anzuwenden, da verschiedene Menschen unterschiedliche Medien bevorzugen, um sich auszudrücken. Ferner bekamen die TN kontinuierlich Feedback zu ihren eigenen Projekten, sowohl von mir als auch von den anderen TN. Dies war ein zentraler Teil des Forschungsprozesses und essenziell für dessen erfolgreichen Verlauf.

4.2 Phase 1

Die wichtigste Methode in der ersten Phase war die klassische Textdiskussion, die ich moderierte und strukturierte. Neben Momenten der freien Meinungsäußerung wies ich auf zentrale Textpassagen hin und stellte Fragen dazu. Ziel war es, die grundlegenden theoretischen Konzepte zu verstehen und von unterschiedlichen Seiten zu beleuchten. Dabei war mir sehr wichtig, dass die TN eigene Positionen zu den Theorien entwickelten. Ich wollte zeigen, dass diese Theorien keine unverrückbaren Wahrheiten sind, sondern unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden können. Damit wollte ich gewährleisten, dass die TN die Theorien später eigenständig in ihrer Forschung würden einsetzen können.

Für ein fundiertes Verständnis zentraler Konzepte verwendete ich ferner den Brainwalk. Dafür verteilte ich leere Plakate zu verschiedenen Aspekten des Konzeptes im Raum. Die TN liefen dann von Plakat zu

Plakat und notierten, was sie zu den einzelnen Punkten aus dem vorab gelesenen Text erfahren hatten. Dabei konnten sie auch Bezug zu den Notizen der anderen nehmen oder diese ergänzen bzw. korrigieren. Anschließend wurden die Ergebnisse im Plenum besprochen. Mit dieser Methode hatten die TN mehr Zeit, zuvor gelesene Inhalte abzurufen, als in einer Diskussion. Wenn ihnen zu einem Aspekt nicht sofort etwas einfiel, konnten sie zunächst ein anderes Plakat bearbeiten. Außerdem konnten sie ihre Wissensstände durch das gemeinsame Zusammentragen gegenseitig ergänzen. Darüber hinaus führte das Aufschreiben wie beim Dokumentieren zu einem profunderen Verständnis. Hin und wieder trug ich zentrale Hintergrundinformationen zu Texten und Autor_innen auch in einer frontalen Inputeinheit vor. Ich achtete aber immer darauf, dass solche Einheiten nie länger als fünfzehn Minuten dauerten. Ich wollte die Sitzungen möglichst interaktiv gestalten.

4.3 Phase 2

In der zweiten Phase des Q-Tutoriums war jede Sitzung gleich aufgebaut. In der ersten Hälfte gab es eine offene Diskussion über die Lektüreerfahrungen mit dem jeweiligen Gedicht. Hier besprachen wir verschiedene Deutungsmöglichkeiten des Textes sowie unsere persönlichen Eindrücke und Fragen. Ziel war es, zu einem vertieften Textverständnis zu gelangen. Ich moderierte diese Diskussionen, steuerte aber auch meine eigenen Impressionen zu den Gedichten bei. Im zweiten Teil der Sitzung stellten wir unsere künstlerischen Produkte vor, die bei der Durchführung der kreativen Methode entstanden waren. Jede_r sprach über seine_ihre Erfahrungen mit der Methode; darüber, was gut funktioniert hatte und wo Schwierigkeiten aufgetreten waren. Abermals übernahm ich die Moderation, präsentierte aber auch meine eigene kreative Arbeit und brachte meine persönlichen Ansichten ein.

Generell waren die Diskussionen in der zweiten Phase weniger strukturiert als diejenigen in Phase 1. Sie verliefen eher wie Gesprächsrunden. Ich griff weniger steuernd ein und agierte teilweise auch als Diskussionsteilnehmerin. Darüber hinaus positionierten wir uns anders im Raum. Wir saßen im Kreis um einen Tisch herum und legten die kreativen Arbeiten in die Mitte, um sie gemeinsam betrachten zu können. Es ging in diesen Diskussionen vor allem um einen Erfahrungsaustausch, der auf die Projektarbeit vorbereiten sollte.

4.4 Phase 3

Für die Einführung in die Forschungsphase fasste ich wichtige Informationen zu Forschungsfrage, Methodenwahl und Dokumentation auf Handouts zusammen. Diese lasen wir gemeinsam und besprachen inhaltliche Fragen dazu. Die Handouts dienten den TN als Anhaltspunkte während ihrer Projektarbeit, auf die sie immer zurückkommen konnten. Zudem stellten die dort festgehaltenen Kriterien auch für mich eine Orientierung dar, wenn ich den TN Feedback zu den Projekten gab.

Bei der Präsentation der Arbeitsstände im Plenum kam ein Projekt nach dem anderen an die Reihe. Die TN sprachen jeweils kurz darüber, was sie erreicht hatten und ggf. wo sie auf Schwierigkeiten gestoßen waren. Im anschließenden Feedback konnten alle ihre Ansichten einbringen und Fragen stellen. Ich gab einerseits auch Rückmeldung zu den Projekten und achtete andererseits darauf, dass sie alle etwa gleich viel Zeit bekamen. Das gegenseitige Feedback stellte das Herzstück der Forschungsphase dar. Gemeinsam halfen wir einander, Probleme zu lösen, Ideen zu entwickeln und die kreative Umsetzung optimal zu gestalten. Beim gemeinsamen Feedback ist darauf zu achten, dass

die Beiträge möglichst objektiv sind und dass niemand persönlich angegriffen wird. Es muss aber auch deutlich gemacht werden, dass es nicht schlimm ist, Probleme anzusprechen. Wir konnten ein gutes Feedback gewährleisten, weil in unserer Gruppe eine sehr vertrauensvolle Atmosphäre herrschte und wir uns alle gut kannten. Dies ist sicherlich in kleineren Gruppen einfacher als in großen.

5 Präsentation der Ergebnisse

Da die Abschlussprodukte unserer Forschung kreative Arbeiten waren, präsentierten wir sie in Form einer Ausstellung. Dafür reservierten wir für einen Abend den Veranstaltungsraum der Neuköllner Kneipe Laika. Vorab machten wir mit einigen Plakaten und über Facebook auf unsere Präsentation aufmerksam. Wir hatten das Glück, dass unsere Facebook-Veranstaltung auf den Seiten der lateinamerikanischen Literaturszene Berlins geteilt wurde, wodurch wir viel mehr Publikum hatten, als erwartet. So kamen nicht nur Besucher_innen, die wir persönlich eingeladen hatten und Gäste aus dem universitären Kontext, sondern auch Personen, die mit der lateinamerikanischen Kultur in Berlin verbunden sind bzw. sich für diese interessieren.

In unserer Ausstellung präsentierten wir die kreativen Produkte zusammen mit den MMRs, die wir als Programmhefte auslegten. Zu Beginn des Abends gab ich eine Einführung in das Thema und die Hintergründe des Q-Tutoriums. Im Anschluss daran führte ich mit den TN eine Podiumsdiskussion zu ihren Erfahrungen mit der künstlerischen Forschung durch. Den restlichen Abend verbrachten wir im persönlichen Austausch mit den Besucher_innen. Das war für alle Beteiligten sehr anregend und bereichernd.

6 Persönliche Erfahrungen mit dem Forschenden Lernen

Dieses ist bereits mein zweites Q-Tutorium gewesen. So konnte ich in dessen Gestaltung meine früheren Erfahrungen einbringen. In meinem ersten Q-Tutorium dachte ich, dass es vor allem darauf ankäme, den TN genügend Freiraum für ihre Projekte zu schaffen. Dann merkte ich jedoch, dass dieser Freiraum auch strukturiert werden muss, da viele Studierende keine Erfahrungen mit dem eigenständigen Forschen mitbringen. Dies habe ich in meinem zweiten Q-Tutorium berücksichtigt. Ich bemühte mich sehr darum, die TN bei ihrer Projektarbeit eng zu begleiten. Dabei fiel mir besonders stark auf, wie unterschiedlich jeder Mensch ist. Jede_r Teilnehmer_in hatte ganz spezifische Bedürfnisse und brauchte in unterschiedlichen Bereichen Unterstützung. Genau das fand ich aber spannend. Es war sehr zeitintensiv, jede_n Teilnehmer_in individuell zu unterstützen, aber ich finde, dass sich das in jedem Fall lohnt. Damit ein Q-Tutorium gelingt, ist eine ganz andere Kultur der Zusammenarbeit erforderlich, als sie in universitären Veranstaltungen normalerweise üblich ist. Ein Q-Tutorium ist keine Veranstaltung, die man „absitzen“ kann. Es erfordert von allen Beteiligten einen hohen Grad an Engagement und Eigenverantwortung. Außerdem muss man stets im Austausch miteinander sein. Diese andere Kultur der Zusammenarbeit muss man aktiv in das Q-Tutorium einführen. Es ist ratsam, die Bedeutung dieser anderen Art der Zusammenarbeit von Anfang an klar zu kommunizieren. Hilfreich ist auch, den Übergang in die Forschungsphase schrittweise zu gestalten. Indem die TN nach und nach mehr Freiheiten und Verantwortung bekommen, können sie sich auf diese neue Arbeitsweise langsam einstellen. Am wichtigsten ist aber meines Erachtens, dass sich mit der Zeit

ein fester Gruppenzusammenhalt entwickelt. Wenn dies gelingt, kann ein Q-Tutorium eine wunderbare Erfahrung sein, die noch weit über das Projekt hinaus Früchte trägt.

7 Bibliographie

- Borgdorff, Henk (2006): „The debate on research in the arts“, in: *Konstnärliga Fakulteten Göteborgs universitet*, 31.01.2006;
<https://konst.gu.se/digitalAssets/1322/1322713_the_debate_on_research_in_the_arts.pdf> (22.08.2018 21:53).
- Estrella Cózar, Ernesto/Locane, Jorge J. (Hgs.) (2015): *El Tejedor en... Berlín* (El Tejedor en..., 4), Sestao: L.U.P.I.
- Hannula, Mika et al. (2005): „Research Practice: Guidelines“, in: Mika Hannula et al.: *Artistic Research – Theories, Methods and Practices*, Helsinki; Göteborg: Academy of Fine Arts/Univ. of Gothenburg, S. 109-117.
- Literaturport (o. J.): „Elsye Suquilanda“, in: *Literaturport*;
<<http://www.literaturport.de/wab/Elsye.Suquilanda/>> (24.09.2018 11:55).
- Malsch, Moritz (2017): „Forderungen der freien Literaturszene 2017“, in: *NFLB*, 27.04.2017;
<<http://www.nflb.de/forderungen-der-freien-literaturszene-2017/>> (07.08.2018 20:22).
- Pompeu, Douglas/van der Heusen, Sarah (2017): „Instantáneas de una escena literaria latinoamericana en Berlín“, Keynote von *Puerto Berlín Parataxe Symposium 1*, 19.05.2017, in: *Stadtssprachen*; <<http://stadtsprachen.de/wp-content/uploads/2017/06/Instantáneas-de-una-escena-literaria-latinoamericana-en-Berlín.pdf>> (08.08.2018 15:57).
- Schöllhuber, Lucia (2016): *Independent Verlage am konzentrierten Buchmarkt*, Berlin: De Gruyter Saur.

Kai Mertens

„Demokratie auf Abwegen? – Ein Blick nach Ungarn“

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/18 und Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Theologische Fakultät

1 Einleitung

Mit dem Fortgang des 21. Jahrhunderts wird die Demokratie in vielerlei Hinsicht vor neue Herausforderungen gestellt. Die Zunahme anti-demokratischer und rechtsgerichteter Denkbilder und Weltanschauungen ist dabei kaum mehr zu übersehen. Die jüngsten weltpolitischen Entwicklungen (USA, Großbritannien, Türkei ...) zeigen die wachsende Verunsicherung und zeugen zugleich von einer Spaltung bzw. Polarisierung innerhalb demokratischer Gesellschaften. Auch in Europa droht das Einheitsprojekt Europäische Union durch Populismus und verschiedene Demokratiepraktiken einzelner Nationalstaaten gefährdet zu werden. Am Beispiel Ungarns machte sich das Q-Tutorium zusammen mit einer interdisziplinären Gruppe und einer internationalen Kooperation daran, den Zustand und die Veränderung in der ungarischen Bildungs-, Asyl- und Migrationspolitik zu untersuchen. Entgegen häufig einseitiger Berichterstattung gegenüber der ungarischen Politik hat sich das Tutorium das Ziel gesetzt, seine Forschungsinhalte von mehreren Seiten und unter Wahrung wissenschaftlicher Objektivität zu behandeln.

2 Ausgang

Das Forschungsprojekt versuchte am Beispiel Ungarns einen Teilaspekt zum Bewusstsein der gegenwärtigen Entwicklung der europäischen Demokratie beizutragen. Auf Grundlage der Untersuchung der Bildungs-, Asyl- und Migrationspolitik Ungarns sollten, wo möglich, die großen Bezüge zur aktuellen Unsicherheit in der europäischen Demokratie vorbereitet werden. Um die ungarische Bildungs- und Migrationspolitik in ihrer Entwicklung und gegenwärtigen Situation zu verstehen, mussten insbesondere die *politischen* und *sozialen* Strukturen berücksichtigt werden. Auch die *wirtschaftlichen* und *internationalen* Beziehungen Ungarns sollten insbesondere für das zweite Semester in die Untersuchung mit einfließen.

Das übergeordnete Forschungsthema für das *erste Semester* wollte sich auf möglichst interdisziplinäre Weise (abhängig von Zusammensetzung und Interessenvielfalt der Studierenden) der Komplexität der ungarischen Bildungspolitik nähern und sich mit folgender Forschungsfrage beschäftigen:

Welche Ziele verfolgt die Umgestaltung der ungarischen Bildungspolitik?

Für das *zweite Semester* war geplant, das Tutorium darauf aufbauend mit der Frage zu konfrontieren, mit welchen Mitteln und Absichten Ungarn seine Asyl- und Migrationspolitik führt? Unter diesem Aspekt sollte im Blick auf die jüngsten politischen Entwicklungen untersucht werden, auf welche Weise die Flüchtlingsthematik in Ungarn behandelt und kommuniziert wird. Um den Bogen zur Forschungsfrage des ersten Semesters zu schließen, musste auch beachtet sein, welche Bezüge es zur Bildungspolitik gibt und den Wellen, die diese schlägt. Zudem sollte hier wie auch im ersten Semester Berücksichtigung finden, welchen Einfluss religiöse Institutionen auf die Bildungs- und Asylpolitik haben. Im gleichen Zuge hätten Studierende, die sich dafür interessierten, optional der Frage nachgehen können, welchen Einfluss Ungarns Entscheidungen in der Flüchtlingsfrage auf den Rest des Kontinents haben.

Die übergeordnete Forschungsfrage für das zweite Semester lautete wie folgt:

Mit welcher Strategie führt die ungarische Regierung ihre Asyl- und Migrationspolitik? Welche Rolle kann dabei das religiöse (Selbst-)Verständnis Ungarns spielen?

3 Wintersemester

3.1 Durchführung/Ablauf

Zu Beginn ging es darum, die Erwartungen und Interessen der Studierenden abzulesen. Die Zusammensetzung der Teilnehmenden war äußerst heterogen. Studierende aus verschiedenen Studienfächern wohnten der Veranstaltung bei, auch Gäste aus unterschiedlichen Berufsfeldern nahmen daran teil. Weil die ursprüngliche Idee, sich mit der ungarischen Bildungspolitik auseinanderzusetzen aus Interessensgründen nicht zu verwirklichen war, öffnete ich den Rahmen der Veranstaltung und ließ mehrere Themenbereiche zur Behandlung im Seminar zu. Darüber hinaus erlaubte ich den Studierenden, selbstständig eigene Forschungsfragen vorzulegen, die jedoch im wechselseitigen Austausch mit der Gruppe zu bearbeiten waren. Folgende Forschungsfragen entsprangen diesem freieren Umgang:

- 1.) Inwieweit trägt die Europäische Union zum Demokratieabbau in Ungarn bei?
- 2.) Welche Auswirkungen und Hintergründe hat die Schließung der Tageszeitung *Népszabadság*?
- 3.) Wie ist der Zusammenhang von Politikverdrossenheit und Überpolitisierung im Öffentlichen Raum innerhalb der sog. Generation Y zu verstehen?
- 4.) Wie kann die gegenwärtige Lage des politischen Ungarns aus der Kulturanalyse des Philosophen Béla Hamvas bewertet werden?
- 5.) Welche medialen Mittel gebrauchten ungarische Regierungskampagnen, um die Erinnerung zum Gedenken an den Volksaufstand von 1956 (populistisch) zu vereinnahmen?
- 6.) Inwieweit ist der Erfolg der extrem nationalkonservativen Partei Jobbik (insbesondere bei Menschen unter 30 Jahren) auf den intensiven Gebrauch sozialer Medien zurückzuführen?
- 7.) Wie umgeht die Regierung nationalen wie internationalen Denkmalschutz zur Aneignung bestimmter Gebäude für Regierungsorgane und Privatinteressen?
- 8.) Welche Auswirkungen folgten mit der wiederbeginnenden Amtszeit der Fidesz-Regierung nach 2010 für den ungarischen Kunst- und Kulturbereich?
- 9.) Zeugt der Hintergrund der Errichtung des Denkmals zur deutschen Besatzung von Geschichtsmanipulation bzw. Verzerrung der Erinnerungskultur?

Diese neun Themenbereiche standen zu Beginn des Seminars zur Disposition, um sie künftig individuell zu behandeln. Im Seminar selbst konnten natürlich nicht alle Forschungsfragen erschöpfend

untersucht werden. So einigten wir uns darauf, uns in den kommenden Blockveranstaltungen⁹ ausgewählten „Überthemen“ zu widmen.

Der erste Themenbereich bezog sich auf die Historie der Gesetzesänderungen seit 2010. Die Salonniere Judit Pompéry listete in einem Referat alle neuen Erlasse auf, die zur Stärkung der Regierungspartei und zur Erschwerung der Oppositions- aber auch NGO-Arbeit führte. Wir diskutierten die einzelnen Gesetze und versuchten, sie unter dem Begriff (Post-)Demokratie, den wir vorher definierten, einzuordnen. Die wenigsten der brisanten Gesetze hielten unserer Prüfung stand und verwiesen eindeutig auf Demokratieabbau.

Der zweite Themenbereich beschäftigte sich mit Religion und Politik. Dazu luden wir Frau Dr. Ágnes Pangyanszki, Lehrstuhlinhaberin der Dogmatik an der Lutherischen Universität in Budapest, zu uns ein. Frau Pangyanszki hielt einen Vortrag über die Verbindung von Staat und Kirche in Ungarn und verwies auf den großen Einfluss der Regierung auf die kirchlichen Institutionen. Souveräne Vorschläge zu gesellschaftsrelevanten Fragen wie bspw. zum Umgang mit Geflüchteten, könnten Konsequenzen haben wie etwa auf die Fördersummen für Kirchen und andere religiöse Gemeinschaften.

Innerhalb der Veranstaltung gab es noch einmal Raum, um über den Fortgang der individuellen Forschung zu sprechen. Die Ideen waren nun weiter herangereift und alle kamen miteinander in helfendes und weiterführendes Gespräch, was die künftige Richtung mitbestimmen sollte.

Im dritten Themenbereich untersuchten wir das Verhältnis von Kunst und Kultur im Spiegel der politischen Veränderungen. Dazu machten wir von neugewonnen Kontakten Gebrauch und hielten diese Blocksitzung in der Berliner Zönotéka ab. In Vorbereitung überlegten Máté Feles, der Leiter dieses Ateliers und Workspace, und ich, wie wir die Sitzung möglichst interaktiv gestalten konnten und welche Kooperationsmöglichkeiten über die Sitzung hinaus bestünden. Zu der Sitzung selbst war auch Frau Kati Simon geladen. Die Kuratorin, die jahrelang in Budapester Museen und Galerien arbeitete, gab einen Einblick in die Änderungen in dieser Branche und erklärte, weshalb viele Ungarn das Land nach 2010 besonders in Richtung Berlin verlassen hatten. Dazu stützte sie sich auf die Forschung des Pécsér Professors Zsolt Szijáró, der zu Migration und Auswanderung forscht. Über diesen Teil hinaus, besichtigten wir die Ausstellung „Taking Time“, die zu diesem Zeitpunkt in der Zönotéka zu sehen war. Wir diskutierten das gesehene Videomaterial (Ausschnitte aus Kristiania, einer Reformschule in Berlin sowie einem Exkurs zur Sprache Esperanto) und suchten Verbindungen zu unserem konkreten Thema herzustellen. Zum Abschluss führten uns Herr Feles und seine Kollegin Nóra Gogel durch die Zönotéka und stellten uns in Aussicht, in einem der kommenden Semester selbst eine Ausstellung unter ihrer Mithilfe in der Zönotéka zu veranstalten.

Die nächste Blocksitzung fand wieder in der Theologischen Fakultät statt. Es war die letzte Veranstaltung vor der Exkursion, zu der auch Frau Eszter Juhász aus der studentischen Kooperationsgruppe von der Eötvös Loránd Universität Budapest zu uns kam. Wir besprachen unsere Ideen für die Exkursion und tauschten unsere Arbeitsergebnisse miteinander aus. Dieser Samstag

⁹ Das Seminar tagte vordergründlich, um der Heterogenität gerecht zu werden, immer im Drei-Wochen-Takt, samstags von 10-15 Uhr.

stand hauptsächlich im Zeichen der studentischen Forschungsfragen. In der Zwischenzeit haben sich die meisten Studierenden intensiver mit ihren individuellen Projekten beschäftigt. Zwar lagen noch immer keine Arbeiten vor, doch da ich der Resonanz entnahm, dass der Großteil der Teilnehmenden auch im kommenden Semester wiederkehren wird und die meisten die Veranstaltung neben anderen beruflichen und/oder studentischen Verpflichtungen aus intrinsischem Interesse besuchten, sah ich davon ab, Druck auszuüben und vertagte die Einreichung der Essays hinter die Exkursion in das neue Semester. Indessen öffnete ich einen Teil dieser Blocksitzung für die direkte Arbeit an den Texten. Dazu erbat ich schon im Voraus, Laptops mitzubringen. Aus den fragmentarischen Essays wurde vorgelesen und anschließend Feedback gegeben. Zum Abschluss gingen wir ein letztes Mal den Exkursionsplan durch, bevor ich alle Teilnehmenden in die vorlesungsfreie Zeit entließ.

3.2 Exkursion

Für den Zeitraum vom 07.03. bis 31.03.2018 ermöglichte uns die Humboldt-Universität zu Berlin aus Mitteln des ERASMUS-Plus-Programms eine vollfinanzierte Exkursion nach Budapest. Im Rahmen des Q-Tutoriums bot es sich an, das Land unseres Forschungsthemas zu bereisen und passende Adressen in der Hauptstadt zu besuchen. Es war uns auch wichtig, unsere eigenen Ergebnisse vor Ort zu präsentieren, sodass wir Gelegenheit hatten, unsere Arbeit während eines selbst mitinitiierten Workshops vorzustellen und von außen reflektiert zu bekommen. Als betreuende Ansprechpartner_innen vor Ort boten uns Herr Prof. Péter Varga vom Germanistischen Institut der Eötvös Loránd Universität sowie Frau Anna Vancsó vom Polányi Research Center der Corvinus Universität ihre fachliche und organisatorische Unterstützung an, die uns in jeder Hinsicht hilfreich war.

Der erste Arbeitstag stand im Zeichen praktischer Erfahrungen mit den Auswirkungen der Politik in Ungarn seit 2010. Herr Péter Szegi, Jurist bei Ungarns größten Menschenrechts-NGO TASZ, empfing uns im Besprechungszimmer seines Arbeitgebers und bereitete uns einen interaktiven Einblick in die Tätigkeiten seiner Organisation. Wir diskutierten konkrete juristische Fallbeispiele und ordneten sie in den Zusammenhang unserer Seminarthemen ein. Herr Szegi bot auch viel Raum für Rückfragen und zeigte Problemfelder in der ungarischen Gesellschaft auf, die wir sonst nicht hätten erfahren können.

Im Anschluss an unseren Besuch führte uns Frau Judit Pompéry, Berliner Salonniere und Gasthörerin im Q-Tutorium, durch das Budapester Burgviertel und referierte über Korruption und Vorhaben der Regierung, die für „die Burg“ geplant seien. So blieb der Tag weiterhin interaktiv und thematisch lebendig.

Für den nächsten Tag war der Auftritt mit unserer akademischen Kooperationsgruppe geplant. Zusammen organisierten wir den Workshop, zu dem wir neben uns auch einen Sprecher aus der Politikologie der ELTE, Dr. Márton Gerő, sowie Dalma Dojcsák, Referentin der TASZ, eingeladen hatten. Leider musste Frau Vancsó den Termin für den Workshop relativ kurzfristig von Donnerstag auf den Freitagabend verschieben, sodass weniger Teilnehmer_innen erschienen als erwartet. Nichtsdestotrotz hielten alle Vortragenden hervorragende Präsentationen, die viel Raum zu Diskussionen und weiterführenden Ideen boten. Für alle Anwesenden war es interessant, über unsere Forschungsergebnisse aus Berlin zu hören. Den HU-Studierenden wirkte es motivierend entgegen, ihren Beitrag der Öffentlichkeit hinterlassen zu haben.

Den Samstagmorgen hielt ich den Teilnehmenden frei. Gegen Mittag trafen wir uns zum Kaffee und Kuchen im Sezessions-Museum, welches wir kurz besichtigten. Wir ließen den vergangenen Tag noch einmal Revue passieren, bevor wir uns geschlossen Richtung Freiheitsplatz bewegten. Dort wartete Prof. András Rényi, Lehrstuhlinhaber für Kulturgeschichte an der ELTE und zugleich Mitbegründer des *eleven emlékmű*, auf uns. Das emlékmű funktioniert als „Kontrast“ zum Denkmal zur deutschen Besatzung 1944. In Verbindung mit dem „Gegendenkmal“ ist es Zeugnis aktuellen Protests gegen Geschichtsumdeutung und Verzerrung in der Erinnerungskultur Ungarns. Beide, Prof. Varga und Prof. Rényi, haben sich lange mit Erinnerungsarbeit in Zentraleuropa beschäftigt und konnten uns einen großen Beitrag leisten, Ungarn auch aus seiner historischen Perspektive – und die darauf abzielende Umwertung seitens der Regierung – besser zu verstehen. Es gab wieder viel Zeit für Zwischenfragen, die die Studierenden ausgiebig nutzten. Nach Beendigung des Treffens verabschiedeten wir uns und gingen in ein Kaffeehaus, wo wir mit den Vertreterinnen der studentischen Kooperationsgruppe verabredet waren. Flexibel auf die androhende Müdigkeit reagierend, stellte ich den Rest des frühen Abends frei, sodass wir uns ausgeruht zum exkursionsabschließenden Abendessen einfinden konnten. Hier erbat ich ein Feedback zur gesamten Gestaltung sowie zum Ablauf der Exkursion. Ebenso suchte ich nach Verbesserungsvorschlägen, um Exkursionen in Zukunft optimieren zu können.

Insgesamt war die Resonanz durchweg positiv und alle Teilnehmenden waren mit dem Verhältnis von Arbeit und Freizeit sehr zufrieden. Besonders zu erwähnen ist, dass die Dynamik gestärkt wurde und der Zusammenhalt in der Gruppe deutlich gewachsen ist.

4 Sommersemester

4.1 Durchführung/Ablauf

Die Motivation der Veranstaltung und die Intensität der Erfahrungen und Begegnungen während der Exkursion in Budapest (in der Endphase des Wahlkampfs) standen diametral zur Erschütterung, die das Wahlergebnis für einige Teilnehmende im Übergang zum Sommersemester verursacht hat. Einige ungarische Studierende haben sich u.a. deshalb von der Veranstaltung zurückgezogen. Gleichzeitig kamen mehr politisch Interessierte, die keinen direkten Bezug zu Ungarn gehabt hatten. Pädagogisch bin ich behutsam damit umgegangen, die Motivation der Studierenden aus dem „ersten“ Semester wiederaufzubauen und sie zu einem wichtigen Teil werden zu lassen, um die „Neuen“ unter ihrer Mitverantwortung auf den Stand der bisherigen Forschung zu bringen. Zugleich war das die schwierigste Phase für mich als Tutor. In den ersten zwei Blockveranstaltungen verstand ich mich eher als Pädagoge, denn als Lehrkraft. Es war mir wichtig, die Dynamik, die die Gruppe angenommen hatte, wiederaufzurichten.

Dass im neuen Semester sieben neue Teilnehmer_innen dazu gestoßen sind, die über die mediale Berichterstattung auf das politische Ungarn aufmerksam geworden sind und mit weniger „Leidenschaft“ für das Land in die Veranstaltung kamen, half dabei, das ursprüngliche Konzept durchzuführen. So untersuchten wir die ungarische Asyl- und Migrationspolitik und verglichen sie mit der Politik der Bundesrepublik.

Als Experten luden wir Prof. Péter Varga von der ELTE in Budapest zu uns ein, um über den historischen Zugang zu Ungarn zu referieren und ein Bild postsozialistischen Demokratieverständnisses zur Diskussion zu stellen. Verglichen mit der Bundesrepublik verfolgt die ungarische Regierung seit Beginn

der großen Migrationsbewegungen 2015 einen ganz anderen Kurs. Angela Merkel und Viktor Orbán haben sich so zu Gallionsfiguren zweier Lager in Europa herauskristallisiert. Aus dem Kontext verschiedener historischer und sozialer Erfahrungen, aber auch aufgrund unterschiedlicher Herangehensweise in puncto Aufarbeitung und Erinnerungskultur werden markante Differenzen deutlich. Die Frage nach dem Alter von Demokratien und religiösen Selbstverständnissen hat sich als untergeordnet gezeigt, bezogen auf die oben genannten Phänomene.

Zum Abschluss des Sommersemesters waren noch einmal alle Studierenden gefragt, ein Resümee über die Inhalte des Lehrprojekts zu ziehen. Die Tendenz ging dahin, Ungarn nach wie vor als demokratischen Staat zu klassifizieren, die Methoden zur Machtsicherung und „Aufklärung“ der Zivilbevölkerung jedoch entschieden als manipulativ einzuschätzen und unter dem Aspekt der Rechtstaatlichkeit negativ gegen vielfache Normen der Europäischen Union einzustufen. Die Sammlung der Essays wird über die Vorlesungszeit heraus andauern. Die Heinrich-Böll-Stiftung hat Interesse an den studentischen Arbeiten bekundet und möchte einige ausgewählte unter ihrem Dossier „Focus on Hungary“ veröffentlichen.

Yannic Osterburg

Verschwimmende Welten und verirrte Lesende

Entgrenzung von Fiktion und Wirklichkeit
in fiktionaler Literatur

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/18 und Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Sprach- und literaturwissenschaftliche Fakultät

Institut für Deutsche Literatur

1 Thema, Forschungsfrage und grundlegendes Forschungsdesign

Die Forschung zur Frage nach dem Verhältnis von Fiktion und Wirklichkeit in fiktionaler Literatur ist, wie das gesamte Feld literaturwissenschaftlicher Fiktionalitätstheorie, nach wie vor wesentlich durch Pluralismus, Dissens und theoretische Lücken geprägt (eine Übersicht bieten beispielsweise Zipfel 2001; Blume 2004; Konrad 2014). Der Grundthese des Kompositionalismus zufolge – eine von drei diesbezüglichen Grundpositionen, die insbesondere in neuerer Forschungsliteratur vertreten wird – handelt es sich bei fiktionalen Texten um potentielle Mischungen aus fiktionalen und nichtfiktionalen Textelementen, sodass Nicht-Fiktives ebenso Teil von Fiktion sein kann wie Fiktives (vgl. z. B. Blume 2004: 23; Bareis 2010: 260; Konrad 2014: 289). Andernfalls wäre es z. B. kaum möglich, reales Weltwissen aus fiktionaler Literatur zu ziehen – wie etwa über wahrheitsgemäß beschriebene reale Städte, historische Personen oder historische Ereignisse, die mitunter in fiktionaler Literatur vorkommen. Über diesen Grundkonsens hinaus herrschen jedoch auch auf dem Feld des Kompositionalismus weiterhin Uneinigkeit und theoretische Leerstellen im Detail wie im Allgemeinen. Einer solchen Leerstelle widmete ich mich im Rahmen meines Q-Tutoriums. Dabei handelt es sich um das irritationsstarke Phänomen der Entgrenzung von Realität und Fiktion, das immer wieder in fiktionaler Literatur beobachtet werden kann (vgl. z. B. Zipfel 2014: 121), bislang jedoch nahezu unerforscht geblieben und dementsprechend noch nicht durch theoretische Konzepte erklärbar oder differenziert erfassbar ist. Derartige Texte verwischen die Grenze zwischen Realität und Fiktion und stiften bewusst Verwirrung darüber, was real ist und was fiktiv. Dem literaturwissenschaftlichen Bemühen, Klarheit und Ordnung in das Verhältnis fiktionaler und nichtfiktionaler Elemente in fiktionaler Literatur zu bringen, laufen sie so letztlich zuwider. Den Lesenden wiederum bieten sie ein ebenso unterhaltsames wie lehrreiches Verwirrspiel, das eine ganze Reihe von Fragen aufwirft, die insbesondere in unserer heutigen Wissensgesellschaft mit aktuellen Herausforderungen wie Fake News und Informationsüberfrachtung durch das Internet von hoher Relevanz sind, beispielsweise: *Gibt es das wirklich? Oder ist das nur ausgedacht? Und wie können wir überhaupt entscheiden, was echt ist und was erfunden?*

Als explorativer Schritt hin zur literaturtheoretischen Erfassung derartiger Literatur war es mein Ziel, im Q-Tutorium mit den Teilnehmenden eine erste Antwort auf die Frage zu liefern, welche verschiedenen Formen bzw. Typen der Entgrenzung von Fiktion und Wirklichkeit in fiktionaler Literatur existieren und mit welchen Verfahren die Grenze von Fiktion und Realität darin unkenntlich gemacht wird. Das erhoffte Ergebnis der Beantwortung dieser Forschungsfrage und somit Endprodukt des Q-Tutoriums bestand in einem schriftlichen Katalog möglicher Formen und Mittel der Entgrenzung.

Um unterschiedliche Typen und Verfahren der Entgrenzung identifizieren zu können, sollte in der Forschungsphase des Q-Tutoriums eine möglichst große und heterogene Auswahl fiktionaler literarischer Texte, in denen eine Entgrenzung von Wirklichkeit und Fiktion stattfindet, mit Hilfe literaturwissenschaftlicher Textanalyse untersucht werden. Dabei sollten sich die Studierenden im Rahmen ihrer Teilprojekte mit jeweils unterschiedlichen Texten befassen und dabei als konkrete Teilfragen ihres Forschungsvorhabens erstens bestimmen, welche Arten der Entgrenzung im jeweils ausgewählten Text vorliegen, und zweitens herausfinden, mit welchen Mitteln die Grenze von Realität und Fiktion darin aufgehoben wird. Die einzelnen Teilergebnisse galt es in der anschließenden Auswertungsphase vorzustellen, zu diskutieren und gemeinsam in einen systematischen literaturtheoretischen Zusammenhang zu bringen. Dabei ging es letztlich darum, zu ermitteln, welche

unterschiedlichen oder identischen Verfahren der Entgrenzung in den analysierten Texten vorliegen und inwiefern sich diese in übergeordnete Typen einordnen lassen, um so von den Einzelergebnissen abstrahierend zu verallgemeinerbaren Ergebnissen zu gelangen.

Der erhoffte Erkenntnisgewinn dieses explorativen Forschungsansatzes war ein doppelter: Erstens sollte er entsprechend obiger Forschungsfrage neuartige theoretische Erkenntnisse über Literatur ermöglichen, in der Fiktion und Wirklichkeit entgrenzt werden, und im Speziellen praktisch anwendbare Werkzeuge für deren systematische Einordnung, Beschreibung und Analyse bereitstellen. Da hierbei unter anderem verschiedene reale Gegenstände in fiktionalen Texten differenziert zu untersuchen waren, sollte er zweitens neue Erkenntnisse hinsichtlich des allgemeinen Bestehens nichtfiktionaler Elemente in fiktionaler Literatur sowie mögliche Kategorien für deren Erfassung liefern. Als Basis weiterführender Forschung sollten die Ergebnisse des Q-Tutoriums so sowohl der Theoriebildung als auch praktischer Textanalyse neue Impulse verleihen, entsprechend des allgemein literaturwissenschaftlichen Charakters der Veranstaltung nicht nur für das Fach der deutschen Literatur, sondern grundsätzlich für jede Philologie.

2 Gestaltung des Forschungsprozesses

Bei der Gestaltung des Forschungsprozesses waren mir zwei Aspekte besonders wichtig. Erstens sollten, wie oben erwähnt, möglichst viele literarische Texte untersucht werden, um so zu möglichst umfassenden und verallgemeinerbaren Ergebnissen kommen zu können. Der Forschungsprozess war daher so zu strukturieren, dass alle Teilnehmenden mindestens einen Beispieltext – davon ausgehend, dass es sich dabei entsprechend des Textaufkommens hauptsächlich um Romane handeln würde, deren Untersuchung aufgrund ihrer Länge und Komplexität sehr aufwendig ist, voraussichtlich genau einen – analysieren würden. Zweitens erschien es mir für die Qualität der Ergebnisse von Bedeutung zu sein, dass diejenigen, die an der theoretischen Auswertung der Einzelergebnisse beteiligt sein würden, auch selbst einen Text analysiert haben sollten, da dies für das Verständnis der Funktionsweisen derartiger Texte essentiell ist, und die dafür notwendigen theoretischen Grundkenntnisse in einer Einführungsphase vermittelt bekommen mussten. Es war also erforderlich, dass alle Teilnehmenden einen kompletten Forschungsprozess durchliefen. Die Variante eines einzigen, zwei Semester umfassenden Forschungsprozesses, bei dem es nur einen Durchlauf der Textanalysephase geben würde und bei dem aufgrund der Fluktuation zwischen den Semestern wahrscheinlich viele Studierende nicht am gesamten Forschungsprozess teilnehmen würden, schied für mich somit aus. Ich entschloss mich daher zu einem aus zwei eigenständigen, jeweils einsemestrigen Forschungsrounds bestehenden Forschungsprozess, wobei die Ergebnisse des ersten Semesters in der Auswertungsphase des zweiten Semesters aufgegriffen werden und so in das Abschlussprodukt miteinfließen sollten. Somit hatten alle Teilnehmenden beider Semester die Möglichkeit, einen gesamten Forschungsprozess mitzuerleben und die potentielle Anzahl der analysierten Texte wurde maximiert. Studierende des Wintersemesters, die am gesamten übergreifenden Forschungsprojekt teilnehmen wollten, konnten das Q-Tutorium zudem problemlos im Sommersemester nochmals besuchen, dabei einen anderen Text analysieren und das Projekt dank ihrer bereits gewonnenen Forschungserfahrungen auf besondere Weise bereichern.

Innerhalb eines Semesters wurde der Forschungsprozess in mehrere Phasen eingeteilt, in denen die verschiedenen Schritte des Forschenden Lernens durchlaufen werden sollten: Einstieg, theoretische

Einführung, Forschungsvorbereitung, Forschungsphase, Auswertung und Abschluss. In der Einstiegssitzung sowie zu Beginn der Phase der theoretischen Einführung war die Wahrnehmung des Ausgangsproblems zu erreichen. Das Finden einer Fragestellung entfiel im eigentlichen Sinne, da die Forschungsfrage bereits von mir vorgegeben war. Nötig war stattdessen die Konkretisierung der Fragestellung durch die Auswahl eines konkreten Forschungsgegenstandes, des zu analysierenden Textes, auf den sie angewendet werden sollte, was spätestens in der Phase der Forschungsvorbereitung erfolgen musste. In den Phasen der theoretischen Einführung und der darauffolgenden Forschungsvorbereitung ging es zunächst um das Erarbeiten von Informationen und theoretischen Zugängen und anschließend um die Aneignung notwendiger Methoden. Die Entwicklung eines Forschungsdesigns oblag den Teilnehmenden selbst und hatte notwendigerweise spätestens zum Beginn der Forschungsphase zu erfolgen, die sich dann um die Durchführung der Forschungstätigkeit drehen sollte. Die daran anknüpfende Auswertungsphase war zweistufig gestaltet. Darin sollten die Studierenden zunächst ihre in der Forschungsphase erarbeiteten Einzelergebnisse präsentieren, die anschließend zum Gruppenergebnis bzw. zum Abschlussprodukt zusammenzuführen waren. Die Reflexion des gesamten Forschungsprozesses war für die Abschlusssitzung vorgesehen.

3 Zusammensetzung und Dynamik der Gruppe

3.1 Wintersemester 2017/18

Im Wintersemester fanden sich zunächst zwölf Studierende zum Besuch des Q-Tutoriums ein, aus denen sich in den ersten Wochen eine Gruppe von neun dauerhaft Teilnehmenden herausbildete. Acht davon konnten ihr jeweiliges Teilprojekt und somit auch das Q-Tutorium erfolgreich abschließen, eine Teilnehmende musste ihr Forschungsprojekt aus Zeitgründen abbrechen, blieb der Gruppe aufgrund ihres Interesses am Thema jedoch auch ohne Aussicht auf Lehrpunkte als Diskussionspartnerin in der Auswertungsphase erhalten. Diese Gruppengröße empfand ich als optimal für die gemeinschaftliche und hierarchiearme Arbeit im Rahmen des Forschenden Lernens. Denn einerseits waren es nicht zu viele Teilnehmende, sodass sich in der Gruppe schnell eine angenehme und vertrauensvolle Atmosphäre einstellte und ein intensiver gedanklicher Austausch auf Augenhöhe ermöglicht wurde, bei dem alle Teilnehmenden das Gefühl hatten, sich und ihre Ideen in den Forschungsprozess einbringen zu können. Andererseits waren es nicht zu wenige Teilnehmende, sodass in der Forschungsphase eine erfreulich hohe Anzahl unterschiedlicher literarischer Texte untersucht werden konnte, was von entscheidender Bedeutung für die Aussagekraft der Ergebnisse war. Zudem bestand innerhalb der Gruppe somit eine Vielzahl unterschiedlicher individueller Perspektiven, wodurch lebhaftere und gewinnbringende Diskussionen entstanden, die immer wieder durch ganz unterschiedliche Beobachtungen, Gedankengänge, Fragen und Anregungen der verschiedenen Teilnehmenden bereichert wurde. Gleichzeitig bot dies den einzelnen Studierenden auch die Möglichkeit, sich punktuell zurückzunehmen und befreite sie von dem Druck, immer etwas sagen zu müssen und unter allzu großer Beobachtung zu stehen. Die Arbeitsatmosphäre war dementsprechend sehr positiv und konstruktiv, die Teilnehmenden hatten Interesse an dem Thema und waren motiviert, ihren Teil zum Gelingen des Projektes beizutragen.

Die Gruppe der Studierenden war gänzlich dem geisteswissenschaftlichen Bereich zuzuordnen, setzte sich innerhalb dessen jedoch heterogen zusammen. So entstammten die Teilnehmenden den Bachelorstudiengängen deutsche Literatur, Deutsch, Englisch, Skandinavistik, Slavistik und

Musikwissenschaft, in einem Fall zudem dem Master Medienwissenschaft. Da der Großteil der Studierenden noch im Bachelor studierte, war die Durchführung eines eigenen kleinen Forschungsprojektes für die meisten Teilnehmenden etwas völlig Neues, sodass sich diesen darin sowohl Herausforderung als auch Lernpotential bot. Aufgrund des Themas wenig überraschend, dennoch positiv zu bemerken war, dass die Studierenden überwiegend aus dem sprach- und literaturwissenschaftlichen Feld stammten, sodass in vielen Fällen zumindest grundlegende literaturwissenschaftliche Kenntnisse sowie eine gewisse Affinität zu literarischen Texten gegeben waren, was sich auch in der oftmals erfreulichen Qualität der Redebeiträge niederschlug. Vorkenntnisse über das Forschungsthema bestanden hingegen nicht, was ich entsprechend der geringen Prominenz des Themas vorab jedoch schon vermutet und bei der oben skizzierten Gestaltung der Veranstaltung berücksichtigt hatte.

3.2 Transfer vom Winter- zum Sommersemester

Eine Teilnehmende des Wintersemesters nutzte die Möglichkeit, das Q-Tutorium im Sommersemester unter Wahl eines anderen konkreten Forschungsgegenstandes nochmals zu besuchen und so am gesamten Forschungsprozess teilzunehmen. Über ihre nun schon erfahrenere Perspektive auf das Forschungsprojekt freute ich mich vorab besonders. Dies bestätigte sich im Verlauf des Semesters, in dem sie die Gruppe immer wieder durch Bezüge zu Beispieltexten und Erkenntnissen aus dem Wintersemester bereichern konnte. Dass leider nur eine Person beide Semester besuchen würde, hatte sich bereits zum Ende des Wintersemesters angekündigt und war letztlich vor allem auf den Studienverlauf der teilnehmenden Studierenden zurückzuführen. So hätten zwar nahezu alle Teilnehmenden des Wintersemesters nach eigener Aussage gerne auch das zweite Semester besucht und bekundeten Interesse an den weiteren Ergebnissen, hatten mit Abschluss des Semesters jedoch bereits alle nötigen Leistungspunkte für den überfachlichen Wahlpflichtbereich erbracht. An dieser Stelle offenbarte sich so auch ein Nachteil der relativ starren Modulstruktur des Bachelor- und Masterstudiums, da Studierende, die grundsätzlich großes Interesse an dem Thema hatten, das Q-Tutorium vor allem deshalb nicht weiterhin besuchten, weil sie keine Punkte dafür bekommen hätten und in ihrem oftmals sehr zeitaufwendigen Studium schlicht keine Kapazität für Lehrveranstaltungen ohne Punktevergabe sahen. Die Einteilung des Q-Tutoriums in zwei eigenständige einsemestrige Forschungszyklen, die hinsichtlich der Ergebnisse am Ende zusammenzuführen waren, erwies sich somit als vorteilhaft, da andernfalls nur eine Studentin den gesamten Forschungsprozess durchlaufen hätte, was sowohl für das Projekt selbst als auch für die deutliche Mehrzahl der teilnehmenden Studierenden von Nachteil gewesen wäre.

3.3 Sommersemester 2018

Im Sommersemester fanden sich merklich weniger Teilnehmende für das Q-Tutorium ein. Zumindest ein wesentlicher Grund dafür war möglicherweise, dass ich in diesem Semester krankheitsbedingt vorab keine Werbung in Form von Aushängen an Instituten gemacht und mich allein auf Ankündigungen in den Facebook-Gruppen relevanter Studiengänge sowie vereinzelter Newsletter konzentriert hatte. So kristallisierte sich aus zunächst nur sieben Interessierten schnell eine feste Gruppe von letztlich fünf Studierenden heraus, die ihre jeweiligen Teilprojekte alle abschließen konnten. Hinsichtlich der Studienrichtungen und der Vorkenntnisse unterschied sie sich kaum von der

des Wintersemesters und bestand aus Studierenden der Bachelorstudiengänge deutsche Literatur, Linguistik, Englisch, Musikwissenschaft sowie europäische Ethnologie. Die verringerte Gruppengröße hingegen empfand ich, verglichen mit dem Wintersemester, schnell als unvorteilhaft. Eine Differenz von vier Teilnehmenden erscheint im ersten Moment zwar eher geringfügig, in Anbetracht der auch vorher schon nicht allzu großen Gruppe machte es für die Arbeitsatmosphäre und die Qualität der Diskussionen insbesondere in den ersten Phasen der Veranstaltung jedoch einen enormen Unterschied, ob dort neun oder fünf Studierende saßen. Zwar war die Stimmung auch hier insgesamt entspannt und freundlich, die Diskussionen verliefen jedoch deutlich zäher als zuvor. Die Motivation der Studierenden, sich durch eigene Beiträge aktiv in die Gruppe einzubringen, war wesentlich geringer als im Wintersemester, und auch auf konkrete Anregungen meinerseits reagierten sie sehr verhalten. So entstand zunächst eher eine Atmosphäre zurückhaltenden Schweigens anstatt konstruktiver gemeinschaftlicher Arbeit. Dies war für mich insbesondere deshalb erstaunlich, weil ich bei der Wiederholung der Veranstaltung didaktisch genauso vorgeh wie im Wintersemester und mich, da ich all dies schon einmal trainiert hatte, sogar noch besser vorbereitet und wesentlich souveräner in der Gestaltung und Moderation der Sitzungen fühlte. Zufällige Faktoren wie stark zurückhaltende Persönlichkeitsstrukturen sämtlicher Teilnehmenden oder mangelndes Interesse am Thema ausklammernd, erklärte ich mir dies insbesondere durch die Größe der Gruppe, was sich in der abschließenden gemeinsamen Reflexion des Semesters dann auch bestätigte. Durch die geringe Anzahl Studierender fühlten sich die einzelnen Teilnehmenden stärker unter Beobachtung und wurden dadurch in ihrem Redeverhalten mitunter gehemmt. Da die Gruppe kleiner war, gab es zudem weniger unterschiedliche Perspektiven auf das Thema und es entstanden weniger Anknüpfungspunkte für Diskussionsbeiträge als im Wintersemester, als nahezu immer zumindest eine Person irgendetwas zu sagen hatte, worauf sich andere dann wiederum beziehen konnten, sodass sich die Diskussionen oftmals wie von selbst vertieft hatten. Indem nun weniger Studierende am Q-Tutorium teilnahmen, verlief dieser von der Pluralität der beigesteuerten Gedanken lebende Prozess des gemeinsamen Verstehens, Hinterfragens und Weiterdenkens nun wesentlich weniger dynamisch und oberflächlicher. Aufgrund der durchgetakteten und inhaltlich von Sitzung zu Sitzung aufeinander aufbauenden Struktur des Q-Tutoriums erschien es mir jedoch wenig zielführend, durch nachträgliche Werbemaßnahmen noch etwaige Nachzügler_innen zu animieren, da diese wesentliche Teile der Forschungsvorbereitung verpasst hätten. Erst in der Auswertungsphase wandelte sich diese Gruppendynamik auf erfreuliche Weise. Mit der Vorstellung ihrer Einzelergebnisse bekamen die Teilnehmenden plötzlich Lust, sich und ihre Gedanken in die Gruppe einzubringen und es entstanden produktive Diskussionen, deren Ergebnisse qualitativ oftmals sogar über die des Wintersemesters hinausgingen.

Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang abschließend noch ein Erlebnis mit einem Studenten des Bachelorstudiengangs Philosophie, das sowohl die Besonderheit des Formats des Q-Tutoriums und des Forschenden Lernens als auch die Bedeutung der Gruppengröße unterstreicht. Dieser hatte die erste Sitzung verpasst und kam erst in der zweiten Woche hinzu. Nachdem ich ihn kurz und prägnant über das Konzept des Forschenden Lernens, die Idee des Q-Tutoriums und unser gemeinsames Forschungsprojekt informiert hatte, begann die gemeinschaftliche Diskussion der vorbereiteten Einführungstexte, in denen es unter anderem grundsätzlich um den Wirklichkeitsbegriff ging. Da er die Texte durch das spätere Hinzukommen nicht hatte lesen können, Wirklichkeitskonzepte jedoch auch in der Philosophie eine Rolle spielen, versuchte ich, ihn durch die Frage, ob er aus seinem Studium andere Perspektiven auf das Thema kenne, in die Diskussion einzubinden. Er beantwortete dies mit

der Aussage, er fühle sich in dieser Situation sehr unwohl, die Veranstaltungsform und die kleine Gruppe seien nichts für ihn und er wolle gehen. Ich sagte ihm, er könne selbstverständlich jederzeit gehen, versuchte aber zunächst, das Problem konstruktiv zu lösen. Doch auf meine Rückfrage, was die Ursache für sein Unwohlsein sei und wie wir die Situation angenehmer für ihn gestalten könnten, reagierte er ebenso ablehnend wie auf meinen Vorschlag, sich versuchsweise zunächst einmal aus der Runde zurückzuziehen, als stiller Beobachter von einem weiter entfernten Platz aus zuzuhören und zu schauen, wie sich die Situation entwickle, sodass er schließlich, wie er es selbst bezeichnete, aus dem Raum flüchtete. Bei mir und den Verbliebenen herrschte darüber zunächst Verwirrung, da alle Teilnehmenden mir versicherten, sie hätten die Gruppensituation absolut entspannt erlebt und auch ich persönlich hätte mich dem Studenten gegenüber jederzeit korrekt verhalten. Rückblickend ziehe ich daraus den Schluss, dass besondere, auf intensive gemeinschaftliche Arbeit in kleineren Gruppen und auf das persönliche Engagement der Studierenden bauende Lehrformen wie etwa das Forschende Lernen, obwohl sie gerade dadurch für die Teilnehmenden sowohl inhaltlich als auch persönlich äußerst gewinnbringend sein können, für manche wohl dennoch das falsche Format sind – auch wenn darin natürlich niemand zum Reden gezwungen wird. Studierende, die sich in bestimmten sozialen Situationen schnell unsicher und durch potentielle Aufmerksamkeit unter Druck gesetzt fühlen, die eher das Gefühl brauchen, in einer halbwegs anonymen Masse untergehen zu können, werden sich in Q-Tutorien nur bedingt wohlfühlen können. Dieses Problem wird natürlich noch verstärkt, wenn die Gruppe nur sechs oder noch weniger Personen umfasst, sodass noch weniger Möglichkeit gegeben ist, unbemerkt unterzutauchen und andere reden zu lassen. Für zukünftige Q-Tutor_innen resultiert für mich daraus der Rat, dass so etwas mitunter wohl passieren kann, in so einem Fall jedoch nicht persönlich genommen oder als eigenes Verschulden aufgefasst werden sollte. Wichtig ist vor allem, in solchen Situationen mit Verständnis und Respekt auf die Gefühle der Studierenden zu reagieren und diesen zwar konstruktiv Lösungsvorschläge anzubieten, sie jedoch keinesfalls weiter unter Druck zu setzen, um die Situation nicht noch unangenehmer zu machen.

4 Ablauf des Forschungsprozesses

4.1 Wintersemester 2017/18

Der Forschungsprozess verlief entsprechend der in Kapitel 2 dargestellten Planung. Die Einstiegssitzung diente vor allem dem gegenseitigen Kennenlernen sowie der Erläuterung des Forschenden Lernens und des Formats des Q-Tutoriums sowie der Vorstellung von Forschungsthema, Forschungsziel und Ablauf des Semesters. Zur Annäherung an das Thema bzw. zu dessen Veranschaulichung sowie zum Wecken des Interesses der Studierenden nutzte ich als besondere didaktische Methode dabei zwischendurch einen gewissermaßen erweiterten Aufwecker, der aus einer Murmelrunde und einer daran anschließenden Plenumsdiskussion bestand. Dabei präsentierte ich den Teilnehmenden unterschiedliche, für das Thema repräsentative kurze Textauschnitte aus verschiedenen Romanen und stellte ihnen die Frage, wie diese wirkten und wie sie diese einordnen würden. Dies sollte zunächst in Zweiergruppen diskutiert und dann im gesamten Plenum zusammengetragen werden. Diese Methode funktionierte als voraussetzungsloser thematischer Einstieg sehr gut; die Studierenden begannen direkt, sich kennenzulernen und miteinander auszutauschen, und entwickelten schnell Interesse an dem sowie ein erstes Verständnis für das Thema. Die folgenden fünf Sitzungen dienten der theoretischen Einführung sowie der Forschungsvorbereitung

(jeweils zweieinhalb Sitzungen). Darin war es vor allem das Ziel, die Teilnehmenden zur Schaffung einer gemeinsamen theoretischen Grundlage mit den relevanten literaturwissenschaftlichen Begriffen, Konzepten und Zusammenhängen vertraut zu machen und wesentliche Methoden sowie mögliche Untersuchungskategorien zu vermitteln. Dies erfolgte im Wesentlichen durch Plenumsdiskussionen, die durch die Lektüre bereitgestellter Forschungstexte vorzubereiten waren. Zu betonen ist, dass es dabei nicht um eine Besprechung der Texte an sich ging, die lediglich als Informationsmedien fungierten, sondern um die Klärung der darin erläuterten Fachbegriffe und Konzepte. Die erste Sitzung der theoretischen Einführungsphase drehte sich um grundlegende fiktions- und erzähltheoretische Fachbegriffe, deren Verständnis und Anwendung für die Forschungsarbeit von essentieller Bedeutung war. Um sicherzustellen, dass diese sowohl im Einzelnen als auch in ihren Zusammenhängen hinreichend durchdacht und verstanden wurden, setzte ich dabei die didaktische Methode eines Strukturlegespiels ein: Die Studierenden wurden in zwei Gruppen eingeteilt, erhielten pro Gruppe einen Satz vorab von mir vorbereiteter Kärtchen, auf denen jeweils einzelne zentrale Begriffe notiert waren, sollten sich zunächst über diese Begriffe – also etwaige Fragen, Verständnisschwierigkeiten, Erkenntnisse usw. – austauschen und sie dann in einer sinnvollen Struktur anordnen, wobei ich zu Anfang betonte, dass es nicht *die eine* richtige Lösung gäbe. Anschließend wurden die Strukturen im Plenum vorgestellt, eine gemeinsame Lösungsvariante an der Tafel erarbeitet und die Begriffe dabei nochmals intensiv diskutiert. Auch diese Methode funktionierte äußerst gut. Wesentliche Fragen konnten geklärt werden und die Strukturvorschläge der beiden Gruppen unterschieden sich voneinander, was dazu beitrug, die Begriffe und ihre Zusammenhänge auf konstruktive Weise von verschiedenen Perspektiven aus zu erfassen.

Da die Gruppendiskussionen ab diesem Zeitpunkt, wie in Abschnitt 3.1 erwähnt, sehr gut funktionierten und mir die Arbeit in der gesamten Gruppe sehr wichtig war, um alle Teilnehmenden in möglichst kurzer Zeit mit einem gemeinsamen theoretischen Hintergrund auszustatten, verzichtete ich in den folgenden Sitzungen auf den Einsatz anderer didaktischer Methoden und beließ es bei von mir moderierten Plenumsdiskussionen, wobei entscheidende Begriffe und ihre Zusammenhänge oftmals an der Tafel visualisiert wurden. Wie die Studierenden in der Reflexionssitzung betonten, fanden sie gerade diese intensiven Diskussionen in der gesamten Gruppe äußerst gewinnbringend und angenehm und konnten in diesen ersten Phasen des Forschungsprozesses sehr viel lernen.

Eine Herausforderung in diesen Phase war, dass einige Studierende mitunter schlecht vorbereitet zu den Sitzungen erschienen und manche Texte trotz meiner wiederholten Aufforderungen und Hinweise, wie wichtig diese für das Verständnis der zur Forschung notwendigen Kategorien und Konzepte seien, nicht oder nur teilweise gelesen hatten. Dies konnte durch Gruppendiskussionen und die bessere Vorbereitung anderer Studierender glücklicherweise weitgehend aufgefangen werden.

Zum Ende der Vorbereitungsphase waren die nötigen theoretischen und methodischen Grundlagen vermittelt, alle Teilnehmenden hatten sich für jeweils einen zu analysierenden Roman entschieden und ich konnte die Studierenden in die Phase des selbstständigen Forschens entlassen. Diese umfasste den Zeitraum von fünf Sitzungen sowie die darin gelegenen Weihnachtsferien, zwei zwischenzeitliche Präsenzsitzungen dienten dem Abgleich des Arbeitsstandes und der Klärung etwaiger Probleme. In dieser Phase stellten sich mir keine besonderen Herausforderungen.

In der vier Sitzungen umfassenden Auswertungsphase schließlich präsentierten die Studierenden zunächst in Form von Referaten ihre Forschungsergebnisse, aus denen dann ein gemeinsamer Katalog von Typen und Verfahren der Entgrenzung erstellt werden sollte. Die Präsentationen waren insgesamt

sehr interessant und boten zahlreiche hilfreiche Erkenntnisse. Dennoch traten in dieser Phase zwei Probleme auf. Erstens, und dies hatte weitreichende Folgen, hatten nahezu alle Teilnehmenden die ihnen von mir gestellte Forschungsaufgabe nicht komplett erfüllt, indem sie zwar oftmals erhellende Einzelbeobachtungen gesammelt, diese jedoch nicht abstrahiert und in einen strukturellen Zusammenhang gebracht, den letzten Schritt ihres Einzelprojektes also ausgelassen hatten. Genau dies hätte allerdings die Grundlage für die anschließende Zusammenführung der Einzelergebnisse bilden sollen. Wir mussten daher versuchen, dies in der Gruppe nachzuholen, wofür die Zeit in Anbetracht der zahlreichen Referate sehr knapp war. Hierbei zeigte sich dann auch ein zweites Problem, da die Studierenden im Rahmen ihrer eigentlich als Kurzvorträge angelegten Referate die vorab vereinbarte Zeit deutlich überschritten, was zu weiterer Verzögerung führte. Da wir für das Forschungsprojekt auf die darin vermittelten Erkenntnisse angewiesen waren, erschien es mir jedoch nicht als Option, die Vorträge nach Überschreitung des Zeitrahmens abubrechen. Schlussendlich fehlte uns dann leider die Zeit, die von den Studierenden versäumte Auswertung ihrer Beobachtungen nachzuholen und daraus dann ein Gesamtprodukt zu erstellen, sodass wir das Semester mit einer nur teilweise abstrahierenden und noch zu ungeordneten Sammlung aufschlussreicher, jedoch nicht verallgemeinerbarer Einzelbeobachtungen abschließen mussten. Da die Teilnehmenden auf meine Thematisierung des Problems erklärten, ihnen seien diese Anforderungen an ihre Ergebnisse – obwohl ich dies mehrfach erklärt hatte – nicht klar gewesen, stellte sich mir für das folgende Semester die Aufgabe, dies noch deutlicher zu vermitteln, um eine Wiederholung zu vermeiden.

In der Abschlusssitzung wurde der gesamte Forschungsprozess reflektiert. Trotz des ausgebliebenen Endprodukts waren die Studierenden mit dem Q-Tutorium insgesamt zufrieden. Alle teilten die Ansicht, dass sie im Verlauf des Semesters sowohl inhaltlich als auch Forschungsprozesse und den Umgang mit Literatur betreffend viel gelernt und Spaß bei der gemeinsamen Arbeit gehabt hätten.

4.2 Sommersemester 2018

Das Sommersemester verlief im Wesentlichen so wie das Wintersemester. Eine besondere Herausforderung war der Umstand, dass das Sommersemester kürzer als das Wintersemester war und somit zwei Sitzungen weniger für den Forschungsprozess zur Verfügung standen, zu dessen Abschluss ja schon im Wintersemester letztlich die Zeit gefehlt hatte. Dies war ich frühzeitig angegangen, indem ich die Studierenden bei der Reflexion des Wintersemesters gefragt hatte, welchen Phasen ihnen zu lang erschienen waren und wo sie Kürzungspotential sahen. Zur Lösung des Problems entschloss ich mich, sowohl die Phase der zu großzügig bemessenen Forschungsvorbereitung als auch die des selbstständigen Forschens zu straffen und um jeweils eine Sitzung zu kürzen. Das im Wintersemester aufgetretene Zeitproblem in der Forschungsauswertung wollte ich durch noch stärkere, beispielgestützte Verdeutlichung der notwendigen Form der Einzelergebnisse und vorbereitende Heimarbeit der Studierenden bei der Zusammenführung der Einzelergebnisse umgehen.

Obwohl die Diskussionen in der Einführungs- und Vorbereitungsphase, wie in Abschnitt 3.3 erläutert, deutlich zäher und weniger konstruktiv verliefen als im Wintersemester, wurde auch hier letztlich das Ziel erreicht, die Teilnehmenden theoretisch und methodisch auf ihr individuelles Forschungsprojekt vorzubereiten. Die Forschungsphase blieb auch in diesem Semester problemfrei.

Die Phase der Forschungsauswertung schließlich verlief einerseits deutlich produktiver als im Wintersemester. Wie unter 3.3 angedeutet übertrafen die Ergebnisse des Sommer- die des

Wintersemesters, da wir hier einen höheren Grad theoretischer Abstraktion und struktureller Ordnung erreichten. Andererseits traten in dieser Phase jedoch ähnliche Probleme wie im Winter auf. Obwohl ich die Anforderungen an die Teilprojekte der Studierenden meiner Ansicht nach mehr als deutlich gemacht hatte, gingen diese zwar weiter als im Wintersemester, schlossen die Auswertung der Analysebeobachtungen allerdings erneut nicht ab, sodass wir abermals Zeit darauf verwenden mussten, dies nachzuholen, anstatt die Ergebnisse direkt zusammenführen zu können. Aufgrund der klaren gemeinsamen Verständigung auf die Ziele der Einzelprojekte bleibe ich über diese Versäumnis ein Stückweit ratlos zurück. Zugleich muss ich rückblickend jedoch einräumen, dass ich bei meiner Planung des Forschungsprozesses von zu hohen literaturwissenschaftlichen Ansprüchen an die Einzelergebnisse der Teilnehmenden ausging, die von einer Gruppe interdisziplinärer und zumindest hinsichtlich literaturwissenschaftlicher Forschung unerfahrener Bachelorstudierender, die trotz aller Vorbereitung nicht so tief im Thema steckten wie ich, wohl nicht zu erfüllen waren. Im Zuge der Nachholung und Zusammenführung der Forschungsergebnisse traten dann zwei weitere Probleme auf: Erstens gab es in der Auswertungsphase keine Sitzung, in der alle Teilnehmenden anwesend waren, da aus verschiedensten Gründen immer mindestens eine Person fehlte, was insbesondere bei der geringen Gruppengröße von Nachteil für die gemeinsame Arbeit war. Zweitens hatten die Erscheinenden entgegen meiner Bitte im Verlauf der Auswertungsphase vor den Sitzungen keine Vorschläge für die Systematisierung und Zusammenführung der Ergebnisse vorbereitet, sodass die dadurch erhoffte Zeitersparnis verpuffte. Obwohl die Sitzungen selbst also produktiv verliefen und eine ganze Reihe im Einzelnen aufschlussreicher Erkenntnisse boten, kamen wir auch im Sommersemester nicht zu verallgemeiner- und publizierbaren Ergebnissen. Die Präsentation eines Abschlussproduktes musste daher entfallen, da dies meines Erachtens kein Selbstzweck sein sollte, sondern nur dann wirklich sinnvoll ist, wenn es auch etwas zu präsentieren gibt.

5 Fazit

Was also kann als Fazit meines Q-Tutoriums festgehalten werden? Und was zeichnet ein erfolgreiches Abschließen des Q-Tutoriums überhaupt aus? Trotz der Enttäuschung über das Verpassen eines Abschlussproduktes, insbesondere im Sommersemester, zeigten sich alle Studierenden in den Abschlussitzungen schließlich zufrieden mit dem Verlauf des Semesters und auch mit ihren Einzelprojekten. Bei der Einordnung des Q-Tutoriums muss meiner Ansicht nach daher differenziert werden zwischen dem Einzelprojekt und dem Gesamtprojekt. Denn trotz der Unabgeschlossenheit des Projektes konnten die Teilnehmenden eine ganze Menge lernen, etwa über erzähl- und fiktionstheoretische Grundlagen, über den Umgang mit Literatur und wie er sich durch wiederholtes Lesen und die Anwendung wissenschaftlicher Methoden verändert, über die untersuchten Texte, über die Entwicklung eines Forschungsprojektes und letztlich, gerade durch den Misserfolg, auch darüber, dass das Forschen eben nicht mit der Betrachtung des Untersuchungsobjektes aufhört und die theoretische Auswertung und Abstraktion der Beobachtungen oftmals aufwendiger ist als die primäre Analyse selbst. Und auch wenn das übergreifende Forschungsprojekt nicht mit einem finalen Gesamtprodukt abgeschlossen werden konnte und somit keine abschließende Ergebnispräsentation stattfand, konnten die Studierenden mit der Vorstellung ihrer Teilprojekte doch auch die Phase der Ergebnispräsentation erleben. Insbesondere hierbei zeigten die Teilnehmenden viel Freude und Motivation, sowohl hinsichtlich ihrer eigenen Ergebnisse als auch hinsichtlich der Ergebnisse der anderen Studierenden. Wesentliche Aspekte sind dabei nicht nur für das Forschende Lernen, sondern

auch für andere Formen der Lehre relevant: Oftmals sind Referate sehr unbeliebt und werden von den Studierenden als lästige Pflicht wahrgenommen, mitunter auch als – salopp formuliert – sinnlose Beschäftigungstherapie, die mehr Selbstzweck und notwendiges Übel zur Generierung erbrachter Studienleistungen als gewinnbringendes Mittel zur Gewinnung und Vermittlung spezifischen Wissens ist. Ganz anders hingegen im Rahmen des Q-Tutoriums. Hier hatten die Teilnehmenden Interesse und Spaß, sowohl an den eigenen Präsentationen als auch an denen der anderen Studierenden. Denn hier ging es nicht um die Vermittlung recherchierten, den anderen Kursteilnehmenden mitunter gleichfalls vorab bereits textuell zugänglich gemachten und somit letzten Endes redundanten Wissens, sondern um die Präsentation neuen, spezifischen Wissens, das die Referierenden im Rahmen ihrer Projekte erarbeitet hatten und das nur mit Hilfe der Kurzpräsentationen an die anderen weitergegeben werden konnte. Die Referate erfüllten somit eine zweckmäßige, gewinnbringende Funktion. Die Teilnehmenden zeigten daher große Motivation, der Gruppe die Ergebnisse ihres eigenen kleinen Forschungsprojektes vorzustellen und gleichfalls von den Resultaten der anderen Studierenden zu hören.

Zu guter Letzt profitierte auch ich selbst auf mehrfache Weise von der Durchführung eines Q-Tutoriums. Da es sich bei dem Forschungsthema um meinen persönlichen Forschungsschwerpunkt handelt, konnte ich aus den vielen aufschlussreichen Fragen, Ideen und Erkenntnissen zahlreiche Anregungen für meine eigene Forschung, insbesondere die bevorstehende Masterarbeit, ziehen, sodass die Ergebnisse des Q-Tutoriums, zumindest in indirekter und hintergründiger Weise, dennoch Eingang in zukünftige Forschungsbeiträge finden könnten. Aber auch persönlich stellte das Q-Tutorium als eine erste Lehrerfahrung, als Planung, Durchführung sowie Leitung eines gemeinschaftlichen Forschungsprojektes, als Notwendigkeit, mich dabei immer wieder auf die unterschiedlichen Bedürfnisse und Kenntnisse der Teilnehmenden einzustellen, und schließlich auch als Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen, einen großen Gewinn dar.

6 Literaturverzeichnis

Bareis, J. Alexander (2010): ‚Beschädigte Prosa‘ und ‚autobiographischer Narzißmus‘ – metafiktionales und metaleptisches Erzählen in Daniel Kehlmanns *Ruhm*, in: J. Alexander Bareis und Frank Thomas Grub (Hrsg.), *Metafiktion. Analysen zur deutschsprachigen Gegenwartsliteratur*, Berlin: Kulturverlag Kadmos, S. 243-268.

Blume, Peter (2004): *Fiktion und Weltwissen. Der Beitrag nichtfiktionaler Konzepte zur Sinnkonstitution fiktionaler Erzählliteratur*, Berlin: Verlag Schmidt.

Konrad, Eva-Maria (2014): *Dimensionen der Fiktionalität. Analyse eines Grundbegriffs der Literaturwissenschaft*, Münster: Mentis-Verlag.

Zipfel, Frank (2001): *Fiktion, Fiktivität, Fiktionalität. Analysen zur Fiktion in der Literatur und zum Fiktionsbegriff in der Literaturwissenschaft*, Berlin: Verlag Erich Schmidt.

Zipfel, Frank (2014): Fiktionssignale, in: Tobias Klauk und Tilmann Köppe (Hrsg.), *Fiktionalität: ein interdisziplinäres Handbuch*, Berlin: de Gruyter Verlag, S. 97-124.

Reed McConnell

Apocalypse Now?

Examining the Present Moment through
Societal Fears of Catastrophe

Abschlussbericht

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/2018 und Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Kultur-, Sozial-, und Bildungswissenschaftliche Fakultät

Institut für Kulturwissenschaft

1 Thema und Fragestellung

1.1 Thema des Q-Tutoriums

Das Thema dieses Q-Tutoriums war die gegenwärtige gesellschaftliche Angst vor großen Katastrophen oder apokalyptischen Ereignissen. In einer Welt, in der die Nachrichten immer wieder von Terroranschlägen, politischen Wendungen nach rechts, Naturkatastrophen, der globalen Erwärmung und einem dritten Weltkrieg sprechen, werden wir in der westlichen Welt im Alltag mit der Möglichkeit der Katastrophen mit einer Frequenz konfrontiert, die in den letzten paar Jahren sicher gestiegen ist. Aber ohne die breitere Historizität dieser Angst zu kommentieren (beispielsweise nicht zu argumentieren, dass diese Angst völlig neu ist, oder dass sie vor fünfzig oder hundert Jahren nicht existierte), geht der Kurs davon aus, dass diese Angst weltweit in irgendeiner Form zu finden ist, und dass diese Angst eine nützliche Analytik für die Forschung der Hauptprobleme, Mechanismen, und Zukunftsrichtung einer gegebenen Gesellschaft bietet. Überdies geht der Kurs davon aus, dass diese Angst sich in vielen kulturellen und politischen Texten (Reden, Filmen, Presstexten, Werbungen, Büchern) offenbart, und dass man durch die Erforschung der Katastrophenangst in solchen Texten viel über eine gegebene Gesellschaft lernen kann. Die Hauptfrage des Kurses war folgenderweise (auf Englisch gestellt): What can societal fears of catastrophe tell us about the present moment in a given society?

1.2 Arten der Teilfragen der Studierenden

Dieses Thema kann natürlich auf viele Weisen weiterentwickelt werden – man könnte eine Filmanalyse machen oder Interviews führen um verschiedene Ausdrücke von Angst zu erforschen, könnte auch viele Arten von Katastrophe erforschen, und könnte dies alles im Rahmen von verschiedenen Gesellschaften um die Welt erforschen – und die Studierenden haben dieses Thema schon in viele verschiedene Richtungen weiterentwickelt. Obwohl es die Gelegenheit gab, in kleinen Gruppen zu arbeiten, haben alle Studierenden am Ende allein gearbeitet. Das bedeutet, dass es so viele Teilfragen gab wie Studierende. Ihre Forschungsprojekte können in vier grobe Themenbereiche geteilt werden, die spezifisch auf verschiedene Arten der Katastrophe basieren: Angst vor Naturkatastrophen, Angst vor Terroranschlägen, Angst vor der technologischen Entwicklung, die außer Hand gerät (beispielsweise künstliche Intelligenz), und Angst vor dem Zerfall einer Gesellschaft auf Grund der Anwesenheit eines gesellschaftlichen „Anderen“ (wie die Angst vor LGBTQ-Personen oder die Angst vor *people of color*).

1.3 Spezifische Teilfragen der Studierenden

In der Gruppe zu Naturkatastrophen gab es eine Studierende im ersten Semester, die Angst vor globaler Erwärmung anhand einer Analyse von zwei US-amerikanischen Zombie-Filmen erforscht hat, eine Studierende im zweiten Semester, die die apokalyptischen Dimensionen der Rhetorik um Nachhaltigkeit in Deutschland erforscht hat, eine weitere im zweiten Semester, die die Rhetorik um die globale Erwärmung anhand eines Dokumentarfilms erforscht hat, und einen dritten Studierenden im zweiten Semester, der über die Angst in Norwegen vor Tsunamis geschrieben hat.

In der Gruppe über Terroranschläge gab es im ersten Semester einen Studierenden, der über die Konstruktion der Terrordrohung in den „Iron-Man“ Filmen (insbesondere in Bezug auf die vor kurzem aufgedeckte Beziehung zwischen Hollywood und dem US-Militär) geforscht hat, eine weitere Studierende, die über Trumps Rhetorik gegen muslimische US-Amerikaner_Innen, die sie als

Terrorist_Innen darstellt, und ein drittes Mitglied im zweiten Semester, das über die Verbindung zwischen Religiosität in den USA und apokalyptische politische Narrative über Terrorismus geforscht hat.

Es gab dann zwei Studierende, die über gefährliche technologische Entwicklung geforscht haben: Einen Studierenden, der Angst gegenüber militärischen AI-Waffen in Bezug auf ein Youtube-Video erforscht hat, und einen, der über die Darstellung der menschlichen AI-Roboter als Bedrohung in neueren Hollywoodfilmen geschrieben hat.

Schließlich gab es mehrere Studierenden, die über gesellschaftlichen Zusammenbruch auf Grund des Zerfalls vermeintlicher gesellschaftlichen Werten geforscht haben. Im ersten Semester hat ein Studierender über die politische Darstellung der LGBTQ-Personen als gesellschaftliche Bedrohung in Kolumbien geschrieben, und eine über eine Gruppe von sogenannten „preppers“ in Berlin, die davon überzeugt sind, dass die Gesellschaft auf die eine oder andere Art und Weise bald zusammenbrechen soll. Im zweiten Semester hat eine Studierende über die Werke eines Künstlers, der Kunst über die vermeintliche Bedrohung der Geflüchteten in Europa macht. Eine hat dann über katastrophale Narrative in Bezug auf Gentrifizierung in Berlin geforscht, und die letzte über die AIDS-Rhetorik als Weltende in den USA.

2 Zusammensetzung der Gruppe

2.1 Gruppe im ersten Semester

Die Gruppe im ersten Semester des Q-Tutoriums (Wintersemester 2017/2018) bestand aus sechs Studierenden, unter denen alle Kulturwissenschaft im Bachelor studierten. Ein siebter Studierender war auch die ersten vier Wochen da, er musste aber danach vom Kurs zurücktreten, weil er zu viele Kurse belegt hat. Danach gab es eine feste Gruppe, von denen normalerweise mindestens vier da waren. Es gab drei Studierende, die durch ihre aktive Mitarbeit im Kurs positiv auffielen. Die Gruppengröße hat scheinbar dazu beigetragen, dass sich nach ungefähr fünf Wochen ein gutes Arbeitsklima eingestellt hat, zu dem alle Teilnehmenden beigetragen haben. Alle Studierende haben ihre Meinungen aktiv geteilt und darüber diskutiert, wie sie verschiedene Punkte weiterentwickeln können. Positiv ist hier auch hervorzuheben, dass die Studierenden sich zum Teil schon aus anderen Kursen kannten und methodologisch über den gleichen Hintergrund verfügten. Aus diesem Grund sind schon früh im Semester Diskussionen entstanden, in denen sich die Studierenden konstruktiv ausgetauscht haben.

2.2 Gruppe im zweiten Semester

Die Gruppe im zweiten Semester war größer – sie bestand aus zunächst zwölf Studierenden, von denen nach ungefähr einem Monat drei Studierende aus persönlichen Gründen zurücktraten. Besonders für Austauschstudierende schien die Lehrveranstaltung attraktiv zu sein, weil sie auf Englisch abgehalten wurde.

Die neun übrigen Studierenden schafften eine diversere Gruppe als im Wintersemester 2017/2018. Unter ihnen waren drei Austauschstudierende – eine Person aus Australien, eine aus Japan und eine aus Norwegen – die verschiedene Fächer studierten und sich trotzdem im Bereich der Politikwissenschaft auskannten. In der Gesamtgruppe studierten zwei im Master, in Kunstgeschichte

und Global Change Geography, und der Rest hat Kulturwissenschaft im Bachelor studiert. Das bedeutete, dass weniger als die Hälfte der Studierenden Kulturwissenschaft im Bachelor studierten. Deswegen waren die Diskussionen nicht so einstimmig in Bezug auf den Fachhintergrund wie jene im ersten Semester, aber das hieß auch, dass die Studierenden auf eine Art und Weise Beiträge liefern konnten, die die anderen Studierenden oft zu überraschen schien, oder dass sie eine andere Methodik nutzten, als jene, die für die anderen Teilnehmenden üblich war.

Vielleicht schien die Gruppe aus diesem Grund im zweiten Semester etwas engagierter und energischer zu sein als die erste Gruppe, obwohl es im zweiten Semester noch ein paar Studierende gab, die noch bis zum Ende des Semesters eher inaktiv waren im Vergleich mit dem ersten Semester, wo am Ende alle regelmäßig teilgenommen haben.

3 Arbeitsschritte

3.1 Phasen des Forschenden Lernens

Die acht Hauptschritte des Forschenden Lernens waren im Lauf der beiden Semester relativ gleichmäßig ausgebreitet. Die erste Woche und ein Teil der zweiten Woche wurden in beiden Semestern der Entwicklung der Fragestellung gewidmet. Weil das Q-Tutorium mit einem breiten Hauptproblem begann, war die Entwicklung der persönlichen Fragestellungen früh im Semester wichtig. Aber eine solche Entwicklung fordert eine Grundkenntnis der beiden Gebiete des Themas (Angst/Katastrophen), weshalb wir die ersten vier Wochen sowohl der Fragestellung als auch Information und Theorie gewidmet haben. Diese zwei Schritte des Forschenden Lernens waren stark aufeinander bezogen und die gegenseitige Erforschung von beiden hat die Herstellung starker Forschungsideen der Studierenden früh erlaubt.

3.2 Nähere Erläuterung des Semesterverlaufs

3.2.1 Erste Hälfte des Semesters

Der erste Hauptteil des Q-Tutoriums wurde der Themenfindung und Forschungsmethodik gewidmet. In der ersten Woche haben wir als Haupttätigkeit für die erste Sitzung die Hauptbegriffe unseres Themas in zwei Gruppen erläutert und diskutiert – jede Gruppe hat sechs bunte Karten bekommen, jeweils mit einem anderen relevanten Begriff (beispielsweise Terror, Notfall, Drohung) bemalt, und alle mussten in der Gruppe zu einer gemeinsamen Definition kommen. Schließlich haben wir kollektiv ein Poster mit den Ergebnissen erstellt. Diese Tätigkeit erlaubte den Studierenden die Hauptthemen mit Genauigkeit zu durchdenken, und eine erste Diskussion über das Thema anhand der spezifischen Beispiele („Terror heißt X, und das können wir im Fall von Ereignis X klar sehen“) als Gruppe zu führen. In der zweiten Woche haben wir mit relevanten und allgemeinen theoretischen Lektüren zum Themen „Angst“ und „Katastrophe“ begonnen, aber am Ende der Sitzung haben wir auch begonnen, eine Liste von möglichen Unterthemen zum Hauptthema zu verfassen. In der dritten Woche haben wir Texte gelesen, die akademische (insbesondere sozial- und kulturwissenschaftliche) Ansätze über zeitgenössische Ereignisse angeboten haben, und deswegen die Theorie anhand von Beispielen erläutert.

Im ersten Semester sind wir dann in der vierten Woche zur Methodik übergegangen, aber im zweiten Semester haben wir in der dritten Woche festgestellt, dass fast alle Studieren wollten, dass wir uns noch eine Woche mit dem Inhalt beschäftigten. Zu diesem Zweck haben die Studierenden sich in vier Gruppen eingeteilt, je nach Interesse, die auf den vier thematischen Gebieten des Hauptthemas

basierten (Terroranschläge, Naturkatastrophen, Technologie, Angst gegenüber den sozialen „Anderen“). Jede Gruppe hatte ihre eigene Lektüre, und in der vierten Woche hat jede Gruppe ein Poster gemacht, um die Lektüre dem Rest der Studierenden, die eine andere Lektüre hatten, zu präsentieren. Diese Tätigkeit habe ich als erfolgreich empfunden und würde dies auf jeden Fall wiederholen, falls ich dieses Q-Tutorium wieder machen würde. Es hat den Studierenden nicht nur die Gelegenheit angeboten, ein Themenbereich ihrer Wahl und persönlicher Interesse auszuwählen und mit anderen zu diskutieren, sondern hat auch einen produktiven Austausch erlaubt. Manche Studierende, die ursprünglich eine Gruppe zu einem ersten Thema ausgewählt hat, haben die Präsentationen der Poster einer anderen Gruppe so interessant gefunden, sodass sie später ein Projekt zu einem anderen Thema gemacht haben. Anschließend haben wir die Methodik anhand eines Handbuchs der Kulturwissenschaft diskutiert.

3.2.2 Zweite Hälfte des Semesters

Der zweite Teil des Q-Tutoriums fokussierte auf die Entwicklung der persönlichen Forschungsprojekte. Nachdem wir mit der Inhaltslektüre und Methodologie fertig waren, haben sich alle Studierenden persönlich mit mir getroffen, sodass ich ihnen damit helfen konnte, ihre thematische, theoretische, und methodologische Aneignungen in einem vereinigten Forschungsprojekt zusammenzufassen. Die meisten Studierenden hatten schon mehrere Ideen, oft basierend auf der Lektüre, die wir in dem Kurs gelesen hatten, und wir haben diese persönlichen Treffen benutzt, um uns zurück auf die Hauptfrage des Kurses zu besinnen und abzusichern, dass der/die in Frage stehende Studierende auf einem Forschungsweg war, der sicher zur Hauptfrage des Kurses beitragen würde und der sicher machbar war. In der Entwicklung der Projekte, haben wir drei Hauptzeichen eines guten Projektplans entwickelt: Es muss (1) realistisch (man muss Zugang zu den relevanten Texten und sozialen Gruppen versichern können), (2) spezifisch (je beschränkter auf ein spezifisches Gebiet, Gruppe, einzelnes Phänomen, oder Periode desto besser!) und (3) relevant (in Bezug auf die Hauptfrage des Kurses und in Bezug auf zeitgenössische Ereignisse) sein.

Nachdem wir individuelle Forschungspläne zusammengestellt haben, verfassten die Studierenden Abstracts für ihre Projekte, die sich an den Fragen WAS, WARUM, WIE und MATERIELL orientierte. In der sechsten Woche haben die Studierenden ihre Abstracts mit einer anderen Studierenden ausgetauscht und gegenseitig Kommentare gegeben. Die persönlichen Treffen zwischen Woche fünf und sechs sowie der Austausch von Forschungsplänen/Abstracts in Woche sechs waren die zwei Hauptteile des Forschungsdesign-Schritts des Forschenden Lernens. Die siebte Woche wurde dann als Forschungsworkshop konzipiert und sollte mit der Durchführung der Forschung helfen – wir haben die Methodik auf eine ganz genaue Ebene diskutiert und miteinander geübt, indem wir Tweets über verschiedene Arten von Drohungen von Donald Trump zusammen gelesen haben und Wort für Wort analysierten. Dann haben wir wichtige Fotos aus der Presse sorgfältig analysiert, sodass wir im Allgemeinen eine genaue und sorgfältige Art von Analyse zusammen üben könnten. Dann haben wir organisatorischen Forschungssachen diskutiert, wie: Wie findet man relevante Sekundärquellen? Wie entscheidet man, wie viel Theorie zu benutzen ist und wie viele Primärquellen?

Danach gab es weitere Check-Ins, Austausch der bisherigen Arbeit, und Diskussionen über theoretische Quellen, bis die Studierenden in den letzten drei Wochen ihre bisherige Forschung den anderen Studierenden präsentierten. In diesen Wochen haben die Studierenden PowerPoint-Präsentationen gemacht, und sollten Fragen für die anderen Studierenden bereitstellen um Feedback zu erhalten. In der letzten Woche haben wir dann eine Abschlussdiskussion gemacht und haben auch die Begriffe von

der ersten Woche noch einmal diskutiert, um zu sehen, wie sich ihr Verständnis dieser Konzepte mit der Zeit verändert hatten.

3.3 Herausforderungen des Arbeitsprozess

Eine der Hauptherausforderungen in beiden Semestern war, dass die Anzahl der Studierenden in den ersten vier Wochen ein bisschen fluktuierte, was bedeutete, dass die Gruppendynamik und die Forschungsrichtungen sich veränderten, sobald die Gruppe ein bisschen kleiner und fester wurde. Ich habe auch herausgefunden, dass nur wenige Studierenden in den Wochen im Wintersemester um Weihnachten und Neujahr zu den Sitzungen kamen, weil viele von ihnen verreist waren. Das heißt, dass es vielleicht besser wäre, jene Arbeit während dieser Zeit zu planen, die entweder nicht dringend ist oder die zu Hause gemacht werden kann. Letztlich würde ich sagen, dass wenn die Studierenden ihre Projekte zu Hausarbeiten machen, man nicht erwarten kann, dass sie mit den Projekten bis Ende des Semesters fertig sind.

4 Formen der Zusammenarbeit

In beiden Semestern habe ich festgestellt, dass die Studierenden sich am besten austauschten, wenn sie in kleinen Gruppen arbeiteten, und dann die Möglichkeit hatten, ihre Ergebnisse mit der ganzen Gruppe zu teilen. Diese Methode habe ich in der ersten Sitzung im ersten Semester sowie im zweiten Semester benutzt, und es hat gut funktioniert—viele Studierenden haben mir später gesagt, dass sie in dem Kurs geblieben sind, weil sie die Methode der ersten Sitzung sehr genossen haben. Deswegen habe ich eine solche Methodik in den anderen Sitzungen soweit wie möglich zu benutzen versucht – zum Beispiel, sobald wir verschiedene Themen geforscht haben (in der vierten Woche), haben wir nicht nur in kleinen Gruppen gearbeitet sondern auch Poster in den Gruppen hergestellt, sodass die Studierenden als Wissens- und Ideenteiler_Innen dienen konnten, ohne dass eine hierarchische Dynamik entstand. Die kleinen Gruppen wurden in den Peer-review Workshops sogar kleiner, als die Studierenden in Paaren arbeiteten, um möglichst detailliertes Feedback von den Kommilitonen zu kriegen. Das galt auch für die Einzeltreffen, die ich mit den einzelnen Studierenden geführt habe. Am Ende des Kurses hatten die Studierenden mittels ihrer Präsentationen die Möglichkeit, umfangreiche Feedbacks von der ganzen Arbeitsgruppe zu einer Zeit zu kriegen, die eine neue Form des Austauschs innerhalb der Gruppe schaffte.

5 Veröffentlichung

5.1 Erste Konzipierung der Zusammenstellung der studentischen Forschung

Wie das Tutorium ursprünglich konzipiert wurde, sollten wir ein kleines eintägiges akademisches Symposium am Ende des Kurses zusammen veranstalten. Das Symposium sollte die Arbeit der Studierenden in dem Q-Tutorium umfassen sowie Beiträge von anderen Studierenden aus der Humboldt-Universität, was einen Austausch der Blickpunkte, Forschungsergebnisse und Perspektiven versichern sollte, der möglichst breit und deswegen möglichst produktiv in Bezug auf den Wirkungsbereich des Kurses war. Die Forschung der Studierenden in dem Q-Tutorium sollten folglich in schriftlichen Arbeiten zusammengefasst werden, sodass die Projekte im Rahmen des Symposiums

vorgetragen werden konnten. Weil die Projekte schon von vornherein als schriftliche Projekte konzipiert wurden, haben bereits alle Studierende im ersten Semester entschieden, die Projekte als Hausarbeiten zu verfassen.

5.2 Probleme mit dem ersten Plan

Es gab jedoch Probleme mit diesem Plan, die hauptsächlich mit dem Zeitrahmen zu tun hatten. Zunächst einmal wurde das Q-Tutorium nicht als zweisemestriger Kurs veranstaltet, sondern als einsemestriger, der zweimal mit zwei verschiedenen Gruppen von Studierenden geführt wurde. Zweitens haben die Studierenden genug Zeit für das Fertigstellen der Forschung und das Schreiben der Hausarbeiten gebraucht, was heißt, dass das Symposium nicht direkt am Ende des zweiten Semesters stattfinden konnte (weil die Studierenden aus dem zweiten Semester keine Zeit haben würden, die Projekte fertig zu stellen), aber man kann kaum erwarten, dass insbesondere die Studierenden aus dem ersten Semester ein ganzes Jahr nach dem Anfang ihres Kurses noch in Berlin sind.

Basierend darauf würde ich sagen, dass nach meiner Erfahrung ein Symposium als Q-Tutorium Abschlussprodukt nur dann möglich ist, wenn man entweder zwei verschiedene viel kleinere Symposia veranstaltet, eins für das erste Semester und eins für das zweite, oder wenn man schon ein festes Datum (nach beiden Semester) für das Symposium festsetzt, und nur jene Studierenden im Kurs annimmt, die schon sicher sind, dass sie in Berlin an diesem Datum dabei sein können. Natürlich haben beide Situationen ihre Nachteile, aber ohne dass man sie berücksichtigt, glaube ich, dass es notwendigerweise zu Schwierigkeiten führt.

5.3 Neue Form für das Abschlussprodukt – ein Buch

Weil alle Studierende im ersten Semester Hausarbeiten geschrieben haben, und deswegen schon fertige Schriften hergestellt hatten, haben wir zusammen entschieden, dass wir anstatt eines Symposiums ein Buch zusammen machen wollten. Wir haben festgestellt, dass es sogar leichter war, die Forschungsprojekte für die Veröffentlichung im Rahmen eines Buchs vorzubereiten, als sie als Vorträge für ein Symposium vorzubereiten. Ein Buch bedeutet auch, dass es keine zeitliche Probleme mehr gibt, weil wir alle Arbeiten von beiden Semestern leicht zusammenfassen können, ohne dass wir auf die Anwesenheit der Studierenden in Berlin sorgfältig aufpassen müssen. Ich glaube auch persönlich, dass die Chance, die eigene Arbeit veröffentlicht zu sehen und in den Händen zu halten hilft, zu glauben, dass die eigene Arbeit und Forschung legitim ist und ermuntert dazu, weiter zu arbeiten und weiter zu forschen.

6 Forschendes Lernen

6.1 Persönliche Erfahrung

Am Ende des Q-Tutoriums habe ich das Kursthema, das eigentlich eine ganz zentrale Rolle in meiner Masterarbeit spielt, wesentlich anders verstanden. Als ich theoretische Texte (die ich schon mehrmals selbst gelesen habe) mit den Studierenden diskutiert habe, habe ich den Inhalt aus neuen Blickwinkeln verstanden. Weil ich auch gerade meine Masterarbeit schreibe, und weil die Studierenden aus so vielen verschiedenen Fächern kamen, haben unsere Diskussionen über Forschungsmethoden und Forschungsschritte mir an vielen wichtigen Punkten geholfen. Obwohl ich das Q-Tutorium geleitet hat, war ich auch Teil einer Forschungsgruppe, und das heißt, dass ich alle die Vorteile der gemeinsamen

Arbeit genossen habe, auch wenn ich kein Projekt selbst im Rahmen des Q-Tutoriums gemacht habe.

Konrad Wozniak

Polen und Juden 1918-1945. Aktuelle Debatten und historische Prozesse

Q-Tutorium

Wintersemester 2017/18, Sommersemester 2018

Humboldt-Universität zu Berlin

Philosophische Fakultät

Institut für Geschichtswissenschaften

1 Thema des Q-Tutoriums

Kaum etwas demonstriert die Strahlkraft, die Geschichte und Erinnerung an Vergangenes auf die Gegenwart ausüben, so deutlich wie große geschichtswissenschaftliche Debatten. Wenn Diskussionen um die Deutung und Einordnung historischer Gegenstände über die Grenzen von Fachtagungen und Spezialistenzeitschriften hinausgehen und plötzlich auf Titelblättern wichtiger Tageszeitungen, in Fernseh-Talk-Shows und Radiointerviews auftauchen, geht es in der Regel um Fragen, denen eine hohe Aktualität innewohnt. Nicht selten werden dabei dieselben Ereignisse von verschiedenen Debattenteilnehmern so unterschiedlich interpretiert, dass vollkommen konträre Erzählungen von der Vergangenheit entstehen, bei denen man ohne vertiefte Kenntnisse der verhandelten Problematik rasch den Überblick zu verlieren droht. Vor diesem Hintergrund sollte es Aufgabe des Historikers sein, die einzelnen Narrative und Interpretationen sowohl im Kontext der aktuellen Gesamtdiskussion wie als Teil der Nachwirkungsgeschichte des diskutierten Gegenstandes einzuordnen, auf ihre Plausibilität und innere Logik zu überprüfen und bei Bedarf erläuternd zu kommentieren.

Diesem Prinzip folgend widmete sich das hier präsentierte Q-Tutorium der Erforschung der wohl größten geschichtswissenschaftlichen Auseinandersetzung im heutigen Polen – der Debatte um das Verhältnis von Polen und Juden in der Kriegs- und Zwischenkriegszeit (1918-1945). Seit Jahren liefert kein anderes historisches Thema in der polnischen Öffentlichkeit ähnlich kontroversen Gesprächsstoff: Während vor allem Anhänger nationalkonservativer Kreise eine glorreiche Geschichte von Polen als strahlenden Helden, die Tausende von Juden vor dem Tod gerettet haben, erzählen und Hinweise auf antisemitische Tendenzen bzw. durch Polen verübte Judenpogrome als Ausdruck einer auf Falschbehauptungen fußenden Verleumdungskampagne deuten, rufen andere Historiker zur kritischen Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit und zum offenen Umgang mit deren Schattenseiten auf. Von ganz unterschiedlichen „Auslösern“ - Büchern, Dokus und historischen Filmen - entfacht, bricht die Diskussion um diese Punkte in Polen in regelmäßigen Abständen immer wieder neu aus und bietet somit perfekte Gelegenheit, eine noch laufende geschichtswissenschaftliche Großdebatte „live“ in ihrer Entwicklung zu untersuchen. Denn auch wenn einzelne Kapitel der Auseinandersetzung – etwa die besonders berühmte Kontroverse um Bücher von Jan Tomasz Gross, in denen es um von Polen begangene Verbrechen an Juden geht - sowohl von polnischen als auch von internationalen Forschern schon mehrfach kommentiert worden sind (siehe Cherry/Orla-Bukowska 2007, Forecki 2010; auf deutsch: Musial 2002, Golczewski 2002), sorgt die kontinuierliche Veröffentlichung immer neuer Stellungnahmen zum Thema – sei es in Monografien, in der Presse oder bei Auftritten im Rundfunk - für fast ununterbrochenen Nachschub an potentiellen Untersuchungsobjekten, was die Diskussion um die polnisch-jüdischen Beziehungen zum idealen Gegenstand für studentische Arbeit im Sinne des forschenden Lernens macht.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit sollte – so meine Überlegungen im Vorfeld der Veranstaltung - vor allem darauf gelegt werden, die verschiedenen Meinungen und Narrative zunächst in ihrem inhaltlichen und strukturellen Aufbau wie auch in der Funktion, die sie im öffentlichen Diskurs erfüllen, zu verstehen und sichtbar zu machen. Als Leitlinien fungierten dabei Fragen wie: Auf welchen Vorannahmen und Überzeugungen beruhen die einzelnen Positionen? Welche unterschiedlichen Strategien des Umgangs mit Erinnerung und Tradition lassen sich in ihnen erkennen? Und was lässt sich daraus über die Bedeutung des Vergangenen für die Gegenwart lernen?

Ich legte den Kurs als einsemestrige Veranstaltung an, die im zweiten Semester in gleicher Form wiederholt werden sollte. Die Idee eines über beide Semester verteilten „langen“ Tutoriums verwarf ich, weil ich keine gute Möglichkeiten sah, evtl. im zweiten Semester einsteigende Neuteilnehmer_Innen die für die ersten Sitzungen vorgesehene Aneignung des relevanten Hintergrundwissens nachholen zu lassen, ohne die gesamte Vorbereitungsphase zu wiederholen (was de facto ja auch auf die Wiederholung des Vorsemesters hinauslaufen würde). Als mögliche Schwierigkeit betrachtete ich die Tatsache, dass es beim Gegenstand meines Tutoriums um die Forschung zu einem Land geht, dessen Sprache vermutlich nicht von allen Teilnehmern gesprochen werden wird – vielleicht sogar von gar keinem. Weil viele unter den wichtigsten Debattenbeiträgen jedoch in deutschen und vor allem in englischen Übersetzungen erschienen sind, dachte ich, dass es auch für jemanden, der nicht mit dem Polnischen vertraut ist, genügend Stoff für eigene Analysen geben wird. Für die Veröffentlichung unserer Arbeitsergebnisse plante ich ein studentisches Symposium am Ende des zweiten Semesters, an welchem die Studierenden aus beiden Halbjahren teilnehmen und wo sie ihre individuellen und in Form kleiner schriftlicher Arbeiten festgehaltenen Projekte vorstellen sollten.

2 Erstes Semester – Gruppe und Verlauf der Forschungsarbeit

Während ich das Q-Tutorium vor Beginn des Semesters wie oben dargelegt konzipierte, rechnete ich auf der einen Seite damit, dass dieses Thema vermutlich vor allem Student_Innen der Geschichtswissenschaft anspricht, hoffte aber auf der anderen darauf, dass in ihm genügend Potential für interdisziplinäre Zugänge – z.B. seitens der Kulturwissenschaft, der Judaistik aber auch der Slawistik oder Politikwissenschaft - angelegt ist, um auch bei Teilnehmern aus anderen Fächern Interesse zu wecken. Als Idealfall malte ich mir eine interdisziplinäre Arbeitsgruppe aus, in der jeder die gemeinsame Forschung mit spezifischen Methoden oder theoretischen Konzepten seiner jeweiligen Disziplin bereichern könnte. Einige einführende Sitzungen, um die Studierenden mit dem Gegenstand und dem breiteren historischen Kontext, evtl. auch mit themenrelevanten Theorien vertraut zu machen, und dann Übergang zu individuellen Forschungsprojekten – so kannte ich es aus einem Q-

Tutorium, an dem ich selber mal teilnahm und so lautete deshalb auch mein Plan. Damit die Veranstaltung an verschiedenen Orten zur Kenntnis genommen wird, warb ich mit Aushängen in mehreren Instituten für sie.

Als mir dann in der ersten Sitzung *drei* Teilnehmer gegenüber saßen, von denen zwei Historiker (der dritte Philosoph) waren, galt es in erster Linie, die Enttäuschung über diese doch stark an den Erwartungen vorbeigehende Frequenz niederzukämpfen und den Kurs wie geplant zu eröffnen. Zum Glück stellte sich bald heraus, dass das Trio sehr interessiert und motiviert war – schon von der zweiten Sitzung an füllten die Diskussionen im Kurs – obwohl wir so wenige waren – schnell die vorgesehenen neunzig Minuten, oft wollten die Studenten auch nach Ablauf der eigentlichen Veranstaltungszeit ihre Überlegungen noch miteinander teilen und wir setzten die Gespräche draußen auf dem Gang fort.

Weil die drei Teilnehmer jedoch – unabhängig von ihrer Motivation - über so gut wie keine Vorkenntnisse zum Thema verfügten – weder zur Geschichte Polens im 20. Jh. noch etwa zu Theorien des Antisemitismus – gestaltete sich die Vorbereitungsphase deutlich länger als ursprünglich geplant. Dabei war es expliziter Wunsch aller drei Studenten, sich den einzelnen Aspekten der Gesamtproblematik durch gemeinsame Lektüre vorbereitender und erläuternder Texte anzunähern. So hatten unsere Sitzungen in der ganzen ersten Semesterhälfte die Form eines klassischen Seminars mit einem zu lesenden Text (Texten) und anschließender Diskussion. Doch auch wenn dieses Format nicht exakt dem Konzept des forschenden Lernens, bei dem sich die Teilnehmer früh eigenen Untersuchungsthemen widmen, entsprach, waren unsere Sitzungen – wie bereits erwähnt – stets sehr lebendig und fruchtbar. Mit einem „Abfragen“ der Inhalte des jeweiligen Textes hatten sie nur wenig gemein – vielmehr brachten alle Beteiligten die Diskussion mit eigenen interessanten Ideen und Deutungen voran und ordneten darüber hinaus stets den jeweiligen Teilaspekt in den Kontext unserer übergeordneten Fragen ein. Von der ersten Sitzung an ermunterte ich die Kursbesucher dazu, sich bei der Beschäftigung mit den Texten oder bei unserem Austausch zu diversen Facetten des Themas Gedanken über mögliche Forschungsfragen für die anschließende individuelle Arbeit zu machen. Weil aber bei der Problematik um die geschichtswissenschaftlichen Kontroversen zum polnisch-jüdischen Verhältnis zwecks Überblickverschaffung mehrere unterschiedliche – und den Teilnehmern unbekannte - Informations- bzw. Wissensbereiche erschlossen werden mussten, dauerte es doch länger, bis sich die ersten vagen Vorstellungen zu engeren Fragen und konkreten Themenvorschlägen entwickelten.

In den beiden ersten thematischen Sitzungen machten wir uns mit dem historischen Kontext des jüdischen Lebens in Polen zwischen 1918 und 1939 vertraut. Wie verfolgt, wie in dieser Periode – hauptsächlich (doch keineswegs nur) im nationalkonservativen Lager sowie in der katholischen Kirche – antisemitische Diskurse Verbreitung fanden, informierten uns über die in der Besatzungszeit und unmittelbar nach dem Krieg stattgefundenen Pogrome. Gerade in dieser Phase fungierte ich, der ich

zu genau diesem Thema bereits bei meiner Bachelorarbeit geforscht habe, noch recht häufig als Struktur schaffender „Wissenslieferant“ - eine Rolle, aus der ich im Laufe des Semesters – mit zunehmendem Wissensgewinn durch die Studierenden – jedoch mehr und mehr heraustrat.

In den nächsten beiden Einheiten standen theoretische Konzepte auf dem Programm. Wir lernten mit Hilfe einführender Aufsätze unterschiedliche Antisemitismus- und Nationalismus-Theorien kennen und überlegten, welche von ihnen uns für unsere Forschungsideen nützlich sein würden. Danach diskutierten wir verschiedene Möglichkeiten, Debatten zur Erinnerungskultur bzw. zu historischen Ereignissen theoretisch zu erschließen – z.B. eine Diskursanalyse unter Berücksichtigung der Überlegungen von Michel Foucault oder hermeneutische Untersuchungen im Sinne der Gedanken von Hans-Georg Gadamer - wobei der aus der Philosophie kommende Teilnehmer sehr wertvolle Anregungen aus dem Bereich der Epistemologie beisteuerte.

Nach dieser Vorbereitungsphase konnten wir endlich mit der Analyse der aktuellen Debatten selbst beginnen. Die ersten, eine generelle Übersicht liefernden, Artikel wurden noch von mir vorgegeben, anschließend suchten sich die Studierenden aus einem durch mich zusammengestellten Pool an ins Deutsche oder Englische übersetzten Texten zum Thema – wobei das gesamte Spektrum an Positionen aus ganz verschiedenen „Lagern“ berücksichtigt wurde – selbst diejenigen aus, die sie am meisten interessierten bzw. mit ihren engeren Forschungsideen zu tun hatten. Besagte Forschungsideen mussten jedoch in den nächsten Wochen noch einige Male verändert, angepasst, teilweise sogar ganz verworfen und durch neue ersetzt werden. Die Gründe waren verschiedenartig: Mal handelte es sich um die Sprachbarriere – zu einigen Unterthemen existierte kaum englische/deutsche, sondern nur polnische Literatur, mal stellte sich heraus, dass eine seriöse Beantwortung der angedachten Forschungsfrage mit einem den Teilnehmern nicht zumutbaren organisatorischen Aufwand – etwa dem Besuch mehrerer Archive in Polen – verbunden sein müsste. Während dieser Zeit verbrachten wir die Präsenzsitzungen deswegen hauptsächlich damit, zu diskutieren, welche Forschungsthemen – und warum – realistische Vorhaben im Rahmen eines Q-Tutoriums darstellen und welche Punkte bei deren Bearbeitung berücksichtigt werden sollten. Am Ende der Überlegungen – und zum Ende des Semesters hin – kamen schließlich drei sehr unterschiedliche Projekte heraus: ein Teilnehmer schaute sich die Berichterstattung über die sog. Gross-Debatte (s.o. S. 1) in der deutschen Presse an, ein anderer wählte jüngere polnische Spielfilme, die Kontroversen zur polnisch-jüdischen Vergangenheit ausgelöst haben, als Gegenstand, der Dritte wollte den heutigen Umgang mit Gedenken an Orten von Judenpogromen untersuchen. Leider wurde (aus Zeitgründen) nur eines dieser Vorhaben, das Erstgenannte, auch abgeschlossen.

Rückwirkend betrachtet glaube ich, dass ich die Menge an Stoff, den man sich zunächst aneignen muss, wenn man mit dem polnischen Kontext bzw. mit der Geschichte der Juden in Polen und mit den dort geführten jüngsten Debatten nicht vertraut ist, unterschätzt habe, weswegen in meinem

ursprünglichen Konzept die für die Vorbereitungsphase vorgesehene Zeit viel zu knapp angesetzt war. In der Praxis mussten wir den Beginn der eigentlichen Forschungsarbeit noch weiter nach hinten verschieben. Die Teilnehmer störte dies freilich überhaupt nicht, vielmehr betonten sie mehrfach, dass sie aus den gemeinsamen Diskussionen sehr viel mitnehmen und sich immer auf diese freuen. Je näher das Semesterende heranrückte, desto stärker gestalten sie auch den thematischen Verlauf der Sitzungen durch eigene Ideen und selbständig recherchierte Lektürevorschläge mit.

3 Zweites Semester – Gruppe und Verlauf der Forschungsarbeit

Trotz dieser insgesamt sehr positiven Erfahrung sorgten nicht zuletzt die ausbaufähige „Ausbeute“ von *einer* abgegebenen schriftlichen Arbeit sowie mein Ziel, neben der geschichtswissenschaftlichen noch mehr *interdisziplinäre* Perspektiven miteinfließen zu lassen, dafür, dass mein Hauptwunsch vor dem neuen Semester: „mehr Teilnehmer!“ lautete – und der Wunsch ging tatsächlich in Erfüllung! Am Tag der ersten Sitzung saßen sechs Studierende im Seminarraum. Und während in Sachen Quantität eine Verdopplung zu verzeichnen war, ist die „Qualität“ hinsichtlich Interesse und Motivation gleich hoch geblieben – auch im neuen Semester brachten alle Teilnehmer_Innen viel Engagement und Neugier mit, sodass es kaum Abwesenheiten gab und wir so gut wie jede Woche in voller „Besetzung“ arbeiten konnten. Darüber hinaus war die Gruppe hinsichtlich der Studienfächer diesmal weitaus heterogener – neben Historikerinnen und Slawistinnen fanden auch ein Sozialwissenschaftler und sogar eine Geografin den Weg in die Veranstaltung. Kenntnisse der polnischen Geschichte waren zwar auch diesmal eher nur in Grundzügen vorhanden, dafür verfügten jedoch vor allem zwei Studentinnen über sehr viel theoretisches Wissen, wodurch dieser Teil unserer Vorbereitungsphase diesmal schneller – und vor allem „interaktiver“, mit weniger Redezeit des Kursleiters, vonstattenging.

Strukturell wurde der Kursaufbau aus dem Vorsemester beibehalten: In der Vorbereitungsphase sprachen wir zunächst über den historischen Kontext der Kriegs- und Zwischenkriegszeit in Polen, dann über Theorien des Antisemitismus, Nationalismus sowie der Erforschung geschichtswissenschaftlicher Debatten und stiegen schließlich in die Debatten selbst ein. Und auch diesmal wünschten sich die Teilnehmer_Innen eher eine längere Vorbereitung und die Möglichkeit, sich als ganze Gruppe ausführlicher mit diversen Aspekten der Problematik auseinanderzusetzen. Und auch diesmal dauerte es lange (und war bei einigen abermals mit mehreren Versuchen und Anläufen verbunden), bis - recht kurz vor dem Ende der Vorlesungszeit - genauere Forschungsvorhaben formuliert werden konnten. Als neuer Umstand kam darüber hinaus hinzu, dass mir diesmal drei der sechs Kursbesucherinnen bereits früh im Semester sagten, dass sie die Veranstaltung wegen großen Interesses am Thema sehr gerne besuchen möchten und sich *im Semester* und *im Rahmen der Vorbereitung unserer Sitzungen* auch gern individuellen kleinen Forschungsideen widmen, aber aufgrund hoher Auslastung mit

Hausarbeiten in anderen Seminaren nicht versprechen können, am Ende auch etwas Schriftliches abzugeben. Ich wusste zwar, dass diese mehr einer Übung oder einem Seminar (ohne Hausarbeit) entsprechende Arbeitsweise nicht exakt zum didaktischen Konzept des forschenden Lernens passte, sah jedoch gleichzeitig keinen Grund, warum ich engagierte und motivierte Studentinnen nicht auch ohne Aussicht auf „vorzeigbare“ Ergebnisse mitmachen lassen sollte. Am Ende des Semesters haben sie sich auch ausdrücklich für diese Möglichkeit der Partizipation bedankt.

4 Forschungsergebnisse

So lebendig die Gespräche in den Sitzungen immer gewesen sind, so wenig abgeschlossene Studien lagen leider am Ende der zwei Semester vor. Insgesamt wurden lediglich drei schriftliche Arbeiten abgegeben – die übrigen Teilnehmer mussten ihre Projekte - eigenen Aussagen nach primär aufgrund anderer Hausarbeiten – auf ein nicht näher bestimmtes „später“ vertagen oder ganz ruhen lassen. Die Idee eines studentischen Symposiums zur Präsentation der individuellen Forschungsergebnisse konnte so bedauerlicherweise nicht umgesetzt werden. Aus diesen Gründen bezieht sich die folgende Zusammenfassung unserer Forschungsergebnisse hauptsächlich auf die (vom Kursleiter in Notizen oder „Reflexionspapieren“ festgehaltenen) Erkenntnisse aus unseren gemeinsamen Diskussionen.

Am Ende der beiden Kurssemester stand für uns fest, dass die eklatanten Differenzen in den öffentlichen Erzählungen von der polnisch-jüdischen Vergangenheit, zu einem großen Teil darin begründet liegen, dass die Vertreter einzelner Positionen nicht nur ganz unterschiedliche Ziele verfolgen, sondern bei ihren Deutungen auch von ganz unterschiedlichen Vorannahmen ausgehen, teilweise sogar von einem anderen Verständnis von Geschichtswissenschaft. So sehen viele der Diskutanten, die zur offenen Auseinandersetzung mit judenfeindlichen Tendenzen in der Geschichte Polens aufrufen, Nationen und Traditionen häufig als sozial, politisch und kulturell geformte Konstrukte, die Wandlungen unterliegen und bei der diskursiven oder performativen Herstellung vermeintlicher Kontinuitäten Ambivalenzen oder Gegenteiligkeiten ausblenden. Für ihre politisch meist aus dem nationalkonservativen „Lager“ stammenden Gegner ist die „polnische Nation“ hingegen eine feste Größe, eine klar definierte Gemeinschaft, die auf gleich bleibenden konstitutiven Elementen beruht und die es zu verteidigen und zu bewahren gilt. Deswegen tun sich diese Autoren mit polnischem Antisemitismus besonders schwer und deuten Hinweise auf ihn in erster Linie als Angriffe auf die (nationale) Traditionslinie, der sie sich verbunden fühlen, als Versuche, das Land im öffentlichen Diskurs schlecht zu machen. Dabei werden judenfeindliche Tendenzen in der Zwischenkriegszeit jedoch in aller Regel nicht geleugnet (mit Ausnahme einiger weniger extrem rechter Autoren, deren Meinungen aber selbst im nationalkonservativen Lager größtenteils auf Ablehnung stoßen), sondern eher im rechtfertigenden Ton als Reaktion auf angeblich polenfeindliche bzw. von geringer Assimilationsbereitschaft zeugende Verhaltensweisen jüdischer Bürger interpretiert. Oft geschieht dies unter Hinweis auf eine „natürliche Konkurrenzsituation“ zwischen Polen und Juden, die vor allem

im wirtschaftlichen Bereich aber auch z.B. in der Gestaltung des kulturellen Lebens geherrscht haben soll. Diese stark dichotomisierende wir-sie-Sichtweise hängt nicht zuletzt damit zusammen, dass der Großteil der nationalkonservativen Debattenteilnehmer sehr konkrete (und recht starre) Vorstellungen davon hat, was zum „polnisch Sein“ dazugehört und was nicht (fast immer zählen sie etwa den katholischen Glauben zu den konstitutiven Elementen des polnischen Nationalbewusstseins). Dass die Befürchtungen der Nationalkonservativen, das öffentliche Bild von Polen könne durch die Antisemitismus-Debatten verzerrt und das Land so einseitig negativ dargestellt und „verunglimpft“ werden, jedoch nicht völlig aus der Luft gegriffen sind, zeigt das Essay eines der Kursteilnehmer über die Rezeption der Gross-Debatte in der deutschen Presse: der Autor kommt dort zum Ergebnis, dass sich die meisten Artikel auf die empörten Abwehrreaktionen konzentrieren, die in Polen genauso existenten Versuche der offenen Aufarbeitung der eigenen Vergangenheit in den Hintergrund treten lassen und dabei bisweilen einen sehr belehrenden Tonfall annehmen.

Als vielleicht wichtigstes „Ergebnis“ stand für uns schließlich eine deutliche Bestätigung der von vielen Historiker_Innen und Geschichtstheoretiker_Innen betonten untrennbaren Zusammengehörigkeit zweier Zeitebenen - der der Gegenwart und jener der Vergangenheit - für eine jede geschichtswissenschaftliche Debatte, ja für eine jede *Äußerung*, die vergangene Ereignisse kommentiert. Eben dieser Zusammengehörigkeit wegen muss auch ein sich mit historischen Kontroversen beschäftigender Forscher stets gleichzeitig auf beiden zeitlichen Ebenen agieren: keineswegs reicht es für das Verständnis einer Position aus, sie mit Informationen irgendwelcher „Primärquellen“ zu „vergleichen“ und davon ausgehend zu „bewerten“, vielmehr gilt es, jeden Sprecher sowohl im Kontext des Themas, zu dem er sich äußert, als auch im – zeitlichen, räumlichen, kulturellen, politischen, wirtschaftlichen – Gesamtzusammenhang der Äußerung selbst zu begreifen. Diese Einsicht mag banal oder selbstverständlich sein – mit ihrer praktischen Bedeutung während unserer Analysen immer wieder konfrontiert zu werden, war dennoch eine höchst lehrreiche Erfahrung.

5 Fazit und Ausblick

Eine solche – und eine sehr angenehme – war für mich als Kursleiter auch das gesamte Q-Tutorium. Unsere Diskussionen brachten nicht nur immer wieder interessante Ideen zutage, sondern haben auch schlicht viel Spaß gemacht. Vor allem aber ist es höchst aufschlussreich gewesen, ein Thema, das ich im Rahmen meines Studiums bereits lange erforsche und zu dem ich aktuell meine Masterarbeit schreibe, mal aus einem ganz anderen Blickwinkel – dem des strukturierenden Didaktikers – zu erleben. Dabei merkte ich, dass die Darstellung einer Problematik in einer schriftlichen wissenschaftlichen Arbeit und deren Vermittlung in einem Kurs zwar thematisch um einen Kern kreisen, aber doch zwei unterschiedliche Herangehensweisen erfordern: So kommt es sicherlich in beiden Fällen auf Stringenz und Präzision der Aussage an; im direkten Austausch mit einer „lernenden“

Gruppe verläuft die Vermittlung des „Stoffes“ aber weitaus weniger linear – man muss häufiger „zurückrudern“, auf Nachfragen eingehen, Aspekte, die einige Sitzungen zuvor behandelt wurden, erneut aufgreifen, weil sich z.B. mit dem Hinzugewinn neuer Informationen die Beurteilung dieser Aspekte verändert hat oder weil jemand aus dem Teilnehmerkreis durch eigenständige Lektüre in der Zwischenzeit auf eine neue Idee gekommen ist.

Auf solche Ideen der Kursbesucher war ich vor allem auch im Hinblick auf meine entstehende Masterarbeit sehr gespannt – bot mir das Q-Tutorium doch die einmalige Chance, einige der Forschungsgegenstände, mit denen ich mich beschäftige, anderen Studierenden zu präsentieren, um so sehen zu können, in welchen Punkten ihre Interpretationen von meiner abweichen, was ich also womöglich noch einmal überdenken, wo ich meinen Blickwinkel noch einmal erweitern könnte. Das Ergebnis war zum Teil überraschend: dass ich durchaus einige neue Anregungen zu einzelnen Aspekten mitnahm, es jedoch kaum Deutungen gab, die bei mir wirklich eine Neubewertung des gesamten Themenbereiches ausgelöst hätten, ließ mich am Ende grübeln: habe ich in den Sitzungen vielleicht unbewusst suggestiv agiert, bin ich zu sehr von meiner eigenen Perspektive ausgegangen? Ich bemühte mich während der Diskussionen zwar sehr darum, meine Sichtweise nie in den Vordergrund zu drängen, hielt meine Meinung bisweilen sogar bewusst (zumindest bis zum Ende der Sitzung) zurück; ich weiß jedoch nicht, in wieweit ich den Blick der Teilnehmer auf das Thema allein schon durch die Strukturierung des Kurses, durch die Auswahl der Lektüren in der Vorbereitungsphase, durch die Fokussierung auf bestimmte Teilaspekte, durch meine Art der Informationsvermittlung, beeinflusst habe. Denn was etwas weiter oben über die Abhängigkeit einer jeden Position oder Äußerung von den vom Sprecher (auch unbewusst) getroffenen Vorannahmen, von seiner Verortung in einem bestimmten Kontext, geschrieben wurde, gilt auch für eine_n Q-Tutor_in: Bereits mit der Wahl des Themas, mit dessen Vor- und Darstellung gegenüber den Studierenden am Beginn des Kurses (oder etwa im Ankündigungstext auf Moodle), mit den didaktischen Konzepten, die zum Einsatz kommen, schneidet er oder sie die untersuchte Problematik auf eine bestimmte Weise zu, greift aus der unendlichen Vielzahl möglicher Einstiegspunkte einige bestimmte heraus. Sicherlich hat er_sie kaum eine andere Wahl – einen von allen Vorannahmen (bzw. mit Hans-Georg Gadamer sprechend, Vorurteilen) losgelösten Zugang zu einem Gegenstand kann es schließlich niemals geben (Gadamer 1990). Gerade darum sollte aber ein jeder Arbeitsschritt von selbstreflexiver Analyse des_der Lehrenden (und zugleich Lernenden!) begleitet werden: warum habe ich gerade dieses Beispiel gewählt? Welche anderen wären noch sinnvoll? Was verraten mir die Reaktionen der anderen Studierenden auf das Beispiel, ihre Ideen zu ihm, über meine eigene Forschungsperspektive? Versucht, dies umzusetzen, habe ich auf jeden Fall. Ob mir das gelungen ist, kann ich aber nicht so einfach beurteilen.

Darüber hinaus glaube ich jedoch, dass sowohl die geringe Zahl abgeschlossener Forschungsprojekte als auch die relative Zurückhaltung bei Interpretationsversuchen zur Gesamtproblematik in einem ganz erheblichen Maße mit der Einstiegskomplexität des Kursthemas gegenüber einer, bezogen auf den

modularisierten Studienverlauf, eher kleinen „Relevanz“ von Q-Tutorien im Vergleich mit anderen Veranstaltung – etwa Seminaren, zusammenhängen. Und so lautet mein - ernüchterndes doch aufschlussreiches – Fazit nach den zwei Semestern, dass ich diesen Gegenstand – zumindest in der von mir konzipierten Form – zwar für sehr geeignet für ein Pro- oder Hauptseminar halte, aber nicht mehr für ein Q-Tutorium – ich würde es auch tatsächlich nicht ein zweites Mal als ein solches anbieten. Je stärker der Fokus einer Veranstaltungsart nämlich auf dem forschenden Lernen liegt, desto weniger konkretes Vor- und Hintergrundwissen zu Spezialthemen sollte vonnöten sein, um mit der eigenständigen Forschungsarbeit beginnen zu können. Kommt dann noch eine „ungewöhnliche“ Fremdsprache (also eine, die nicht zum „Standardprogramm“ deutscher Schulen wie Englisch, Französisch oder Spanisch gehört) hinzu, so wird der Zugang zur Problematik noch einmal erschwert. Dass trotzdem niemand von meinen Teilnehmer_Innen die Zeit im Tutorium als verschwendet ansah, sondern mir alle während der Evaluation vielmehr versicherten, spannende neue Dinge gelernt und viel Freude am Kurs gehabt zu haben, ist mir ein großer Trost und lässt mich, ungeachtet aller Hindernisse, zum Schluss sagen: es hat sich mehr als gelohnt!

6 Literatur

Cherry, Robert; Orla-Bukowska, Annamaria: Introduction. Confronting Negative Stereotypes: Polish Behavior in Wartime and Contemporary Poland, in: Dies. (Hrsg.): Rethinking Poles and Jews. Troubled Past, Brighter Future, Plymouth 2007, S. 1-26.

Forecki, Piotr: *Od Shoah do Strachu*. Spory o polsko-żydowską współczesność i pamięć w debatach publicznych, Poznań 2010.

Gadamer, Hans-Georg: *Wahrheit und Methode*. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Tübingen 1990.

Golczewski, Frank: Der Jedwabne-Diskurs. Bemerkungen im Anschluß an den Artikel von Bogdan Musial, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* Jg. 50 (2002) H. 3, S. 412-437.

Musial, Bogdan: Thesen zum Pogrom in Jedwabne. Kritische Anmerkungen zu der Darstellung „Nachbarn“ von Jan Tomasz Gross, in: *Jahrbücher für Geschichte Osteuropas* Jg. 50 (2002) H. 3, S. 381-411.