



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Uni könnte schöner sein“

Eine Rekonstruktion eines Studierens entlang studentisch
organisierter Seminare im Wiener Psychologiestudium

verfasst von / submitted by

Katia Ellen Young, BSc MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Science (MSc)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 840

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Psychologie

Betreut von / Supervisor:

ao. Univ.-Prof. Mag. Dr. Thomas Slunecko



Gefördert aus dem Topf zur Förderung feministischer/queerer/antirassistischer Abschlussarbeiten von der Hochschüler_innenschaft der Universität Wien.

Danksagung

„*A wild patience has taken me this far*” (Rich, 1981)

Nun, wo ich am Ende meines Studiums stehe, möchte ich den Personen danken, die mich auf diesem Weg, besonders beim Verfassen dieser Arbeit, unterstützt haben.

Vorerst gilt mein Dank *Prof. Thomas Slunecko* und *Dr.in Julia Riegler*, die mir mit ihrer kulturpsychologischen Präsenz an der Fakultät ermöglicht haben, mich zum Abschluss meines Studiums einer Herausforderung zu stellen: Mit dem erlernten Modus des Lernens zu brechen und in meine eigenen Erfahrungen zu vertrauen, um Forschungsenergien freizusetzen.

Prof. Thomas Slunecko danke ich besonders für seine ausgiebige Betreuung dieser Masterarbeit, für das Mitdenken und die vielen anregenden Anmerkungen zu meinen Texten.

Ebenfalls möchte ich all jenen danken, die sich vor mir diesen Weg aus der akademischen Psychologie heraus gebahnt haben. Danke an *Vera Luckgei*, *Elisabeth Parzer*, *Josefine Röhrs* & *Julia Wutzer*. Euch und eure Arbeiten als Vorbild zu haben, erlaubte mir, zu sehen, wie die Gestaltung einer für die Psychologie so außergewöhnlichen Arbeit aussehen kann.

Besonders möchte ich auch meinen Studienkolleginnen* danken. Danke *Ines*, *Louisa* & *Lilly* für den gemeinsamen Start. Danke *Julia*, du bist mir eine Inspiration und ein Vorbild gewesen, es war ein Glücksgriff, dich zum Ende meiner Zeit im Masterseminar kennengelernt zu haben. Danke *Hannah* für die gemeinsame Interpretation, die mich erneut mit Forschungsenergie gefüllt hat. Danke *Judith*, dass du mir eine treue Bib-Partnerin gewesen bist.

Unglaublich dankbar bin ich meinen tollen Freund*innen, die mich emotional unterstützt haben mit Ratschlägen, Gesprächen und Ablenkung. Danke, dass ihr immer an mich glaubt und mich inspiriert. Ich wüsste nicht, was ich ohne euch tun würde! Danke *Denise*, *Bea*, *Olli*, *Loui* & *Jacob*.

Meinen *Eltern* möchte ich danken für die stetige emotionale und finanzielle Unterstützung, die es mir ermöglicht hat, diesen akademischen Weg zu begehen. Danke, dass ihr immer für mich da seid. Ein besonderer Dank kommt meiner Mutter *Beate Meyer-Young* zu, für das ausführliche Lektorat und die abendlichen Ausflüge an die Donau.

Ein besonderer Dank gilt auch allen *Diskussionsteilnehmer*innen* und besonders der *Krips*, für die Unterstützung und dafür, dass sie diese wunderbare, das Psychologiestudium bereichernde, Seminarreihe Semester für Semester zum Leben erwecken.

Danken möchte ich auch dem QueerFem-Fördertopf der ÖH Uni Wien für queere/feministische/antirassistische Abschlussarbeiten, durch den diese Masterarbeit gefördert wurde.

Inhaltsverzeichnis

Prolog.....	9
1. Einleitung.....	11
1.1. Fragestellungen.....	12
1.2. Aufbau.....	12
2. Methodologie.....	14
2.1. Kulturpsychologie.....	14
2.2. Feministische Wissenschaftskritik und Standortverbundenheit.....	18
2.2.1. Mein eigener Standpunkt.....	23
2.3. Praxeologie.....	24
2.4. Methodologie der Dokumentarischen Methode.....	29
3. Methodische Vorgehensweise und Forschungsprozess.....	34
3.1. Das Gruppendiskussionsverfahren.....	34
3.1.1. Sampling und Feldzugang.....	38
3.2. Die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren.....	41
3.2.1. Aufbereitung des Materials.....	42
3.2.2. Formulierende und reflektierende Interpretation.....	44
3.2.3. Falldarstellung.....	49
4. Falldarstellungen.....	50
4.1. Falldarstellung Gruppe Feministinnen.....	51
4.1.1. Eingangspassage.....	54
4.1.2. Passage Grundstein.....	73
4.1.3. Zusammenfassung.....	99
4.2. Falldarstellung Gruppe Studienvertretung.....	102
4.2.1. Eingangspassage.....	104
4.2.2. Passage ‚Uni könnte schöner sein‘.....	113
4.2.3. Zusammenfassung.....	123
4.3. Falldarstellung Gruppe Psychoanalyse.....	126
4.3.1. Eingangspassage.....	129
4.3.2. Passage Daseinsberechtigung.....	142
4.3.3. Zusammenfassung.....	154
5. Resümee.....	156
5.1. Zusammenschau der empirischen Ergebnisse.....	156

5.1.1. Das ‚Identity & Belonging‘-Seminar – ein positiver Gegenhorizont innerhalb des Psychologiestudiums.....	157
5.1.1.1. Die LP.....	157
5.1.1.2. Die Universitätsstrukturen.....	158
5.1.1.3. Eine Alternative.....	159
5.1.2. Enaktierungspotentiale und Distinktionsgewinne.....	161
5.1.2.1. Erfahrungswissen und Deutungsmacht.....	161
5.1.2.2. Zugehörigkeit und Identifikation.....	163
5.1.2.3. Selbstbestimmung und Handlungsmacht.....	165
5.2. Einbettung und Diskussion der Ergebnisse.....	167
5.2.1. Zugehörigkeit und Distinktionsgewinne.....	167
5.2.2. Subjektwerdung durch emanzipatorische Lernprozesse.....	171
5.2.2.1. Das ‚I&B‘-Seminar als expansiver Lernraum.....	172
5.2.2.2. Zugehörigkeit und Identifikation als Bildungschance.....	175
5.3. Manöverkritik.....	178
5.4. Fazit.....	181
6. Literaturverzeichnis.....	183
7. Anhang.....	188
7.1. Aufruf.....	188
7.2. Tabelle A: ‚Identity and Belonging‘-Seminare.....	189
7.3. Transkripte.....	190
7.3.1. Gruppe Feministinnen: Eingangspassage.....	190
7.3.2. Gruppe Feministinnen: Passage Grundstein.....	196
7.3.3. Exemplarische Formulierende Interpretation.....	203
7.3.4. Gruppe Studienvertretung: Eingangspassage.....	208
7.3.5. Gruppe Studienvertretung: Passage ‚Uni könnte schöner sein‘.....	211
7.3.6. Gruppe Studienvertretung: zusätzliche Transkriptstellen.....	214
7.3.7. Gruppe Psychoanalyse: Eingangspassage.....	215
7.3.8. Gruppe Psychoanalyse: Passage Daseinsberechtigung.....	219
7.3.9. Gruppe Psychoanalyse: zusätzliche Transkriptstellen.....	223
7.4. Abstract (deutsch).....	225
7.5. Abstract (English).....	226

Prolog

„Being a feminist to me means something quite mundane and still rather astonishing. It means that it is constantly possible for the world as I know it to appear in a somewhat different light. I know of no other theoretical tradition so able to capture the complexities of the social world and their interrelation with the realm of everyday experience, action, and thought. Furthermore, feminism challenges me to ask just what power relations are at play at a concrete time and place and how they interrelate.“ (Ruck, 2015, S. 73)

Ich befinde mich am Ende meines Psychologiestudiums und blicke auf den gegangenen Weg zurück, um ein Thema zu finden, dass ich in meiner Abschlussarbeit bearbeiten möchte. Einer Abschlussarbeit, die nicht nur meinen akademischen Weg abschließt, sondern mir auch helfen soll, mit den vergangenen Jahren des Lernens und Gelehrt-Werdens abzuschließen. Eine Abschlussarbeit, die geprägt ist durch ein Gefühl, diesem akademischen Abschnitt des eigenständigen Denkens nicht vollkommen gewachsen zu sein, da ich es aus dem Studium gewöhnt bin, dass es genau für dieses eigenständige, kritische, analytische Denken nicht viel Raum gibt. Ich frage mich nun also, was auf meiner akademischen Spur zu diesem Zustand beigetragen hat. Um diese Irritation nachzuvollziehen, möchte ich zuerst nachzeichnen, wie ich dazu gekommen bin, diese Arbeit zu schreiben. Eine qualitative Arbeit, die weit abweicht vom Mainstream des wissenschaftlichen Arbeitens innerhalb der modernen akademischen Psychologie, in der ein quantitatives, positivistisches Vorgehen als dominanter Ansatz gehandhabt wird.

Das Interesse für diese Arbeit beruht auf einer Irritation, die bei der Beobachtung meiner eigenen Spur (vgl. Slunecko, 2017 & ebd., 2020) durch das Wiener Psychologiestudium entstanden ist. So fiel mir auf, dass sich zu einem gewissen Punkt in meinem Studium ein Wandel in meinem Denken vollzogen hat. Diesen Wendepunkt kann ich genau verorten. Er ist an die Teilnahme am Seminar „Identity & Belonging“ im Sommersemester 2017¹ geknüpft. Dieses Seminar bei Lisa Wanner, ebenfalls eine Absolventin* bei Professor Thomas Slunecko (Wanner, 2015), bot mir eine erste Begegnungsfläche mit feministischer Literatur und einer kritisch feministischen Beschäftigung mit meinem eigenen Studium. So befanden sich in der Literaturliste zu dem Seminar Texte von Judith Butler (1991, 1997 & 2001), von Michel Foucault (1983 & 2012), Patricia Hill Collins (1993), Donna Haraway (1995), Sara Ahmed (2014) und Audre Lorde (1986).

¹ <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=200197&semester=2017S> (Zugriff 02.03.2022)

Mir begegneten dort also eine Bandbreite feministischer Denker*innen², die mir später in meinem Gender Studies Studium nur allzu bekannt werden sollte. Tatsächlich war es auch dieses Seminar, das mein kritisch feministisches Interesse so ausweitete, dass ich mich für die Aufnahme eines Gender Studies Studiums entschied. Es breitete sich ab diesem Zeitpunkt jedoch nicht nur mein feministisches Interesse exponentiell aus, auch der kritische, mitunter verzweifelte, Blick auf das Wiener Psychologiestudium, das zu dem Zeitpunkt schon in Form eines Bachelorstudiums hinter mir lag, fand immer mehr Raum in Gesprächen mit Kommiliton*innen. Das „Identity & Belonging“-Seminar besuchte ich mehrere Semester lang und landete, vermutlich als logische Schlussfolgerung, mit vielen aus diesen Seminaren bekannten Gesichtern, im Masterseminar von Professor Thomas Slunecko. In dieser Masterarbeit versuche ich nun also nachzuzeichnen, inwiefern die studentisch organisierte Seminarreihe „Identity & Belonging“ in ihrer didaktischen und inhaltlichen Gestaltung einen Raum öffnet, in dem kritisches Denken gefördert wird, der meiner eigenen Erfahrung nach innerhalb der üblichen Lehre im Wiener Psychologie Studium nicht gegeben ist.

² Genderinklusive Sprache, sowie eine queerfeministische Auffassung von Geschlecht ist in dieser Arbeit eine Selbstverständlichkeit. Die Verwendung eines Sternchens (*) hinter geschlechterbinären Bezeichnungen wie Frau*, weiblich* u. Ä., soll dazu beitragen, auf die soziale Konstruiertheit von geschlechtlicher Binärität und den damit einhergehenden Zuschreibungen hinzuweisen. Bei Substantiven wie z.B. Psycholog*in wird das Sternchen verwendet, um alle bezeichneten Menschen unabhängig von ihrer geschlechtlichen Identität zu inkludieren. Ebenfalls soll damit auf die Fluidität von Geschlecht aufmerksam gemacht werden.

1. Einleitung

Ende des letzten Jahrhunderts entstand an der Wiener Fakultät für Psychologie zeitweilig ein ‚inoffizieller Schwerpunkt‘ für psychologische Genderforschung und feministische Lehre (Luckgei, Ruck & Slunecko, 2020). Die Entstehungsbedingungen – sowie die Unmöglichkeit des Fortbestands – eines solchen Aufblühens feministischer Psychologie zeichnete Vera Luckgei (2018) entlang ausgiebiger Archivrecherche und Oral History Interviews mit damaligen Lehrenden in ihrer Masterarbeit nach. Eine maßgebliche Rolle spielten damals die Studierenden, die sich hochschulpolitisch, aber auch mit Protesten und viel Engagement, solidarisch für den Fortbestand feministischer Psychologinnen aus der Praxis³ in der Lehre einsetzten (Luckgei, 2018, S. 117 & 119). Die feministischen Lehrenden wurden zu „kämpferischen Vorbildern“ (ebd., S. 119) für die Studierenden, die von ihren Lehrveranstaltungen „begeistert“ (ebd., S. 117) waren. Luckgei (2018) zeichnet nach, wie die damaligen ‚frauenspezifischen‘ – später ‚genderspezifischen‘ – Lehrveranstaltungen für viele Studierende prägend waren: „[S]ie lernten und erlebten in den Seminaren der Lektorinnen viel Neues, was sich nicht im regulären Lehrplan fand“ (ebd., S. 93). Die Begeisterung der Studierenden galt nicht nur den feministischen Inhalten, sondern entsprang auch einem Interesse an psychologischer Praxis (ebd.). Die Lehrveranstaltungen der feministischen Lehrenden kamen dem großen „Bedürfnis nach mehr Praxis“ und dem „Wunsch nach gesellschaftspolitisch relevante[n] psychologische[n] Ansätze“ zugleich nach (ebd.).

Die Beschäftigung mit Vera Luckgeis Forschungsarbeit – vor allem auch in einem von ihr und Elisabeth Parzer gehaltenen ‚I&B‘-Seminar⁴ – erinnerte mich stark an meine eigenen Erfahrungen im Studium, aus denen heraus das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit entsprang (s. Prolog). Für mich stellten die studentisch organisierten Seminare der Seminarreihe ‚Identity and Belonging‘ einen Raum dar, in dem ich feministische Theorie und Praxis sowie alternative, kritische Sichtweisen auf die Psychologie anzuwenden lernte. Es war ein Raum, in dem Studierende sich fragten, warum nicht das gesamte Studium so sein konnte. Die „vielfältigen Umstände auf persönlicher, institutioneller und politischer Ebene“ (Luckgei, 2018, S. 117), welche die feministische Lehre an der psychologischen Fakultät Ende des letzten Jahrhunderts ermöglicht hatten, ließen sich nicht aufrechterhalten und eine Institutionalisierung einer feministischen Psychologie in Wien scheiterte. In der ‚I&B‘-Seminarreihe scheint sich jedoch der Faden

³ „Die Studienrichtungsververtretung wandte sich auf der Suche nach potenziellen Lektor*innen, die sich kritisch mit dem Fach Psychologie auseinandersetzten, an die Wiener Frauenberatungsstelle Frauen beraten Frauen.“ (Luckgei, 2018, S. 39)

⁴ ‚Feministische Psychologie in Theorie und Praxis‘: <https://ufind.univie.ac.at/de/course.html?lv=200213&semester=2019S> (letzter Zugriff: 14.09.2023)

der studentisch organisierten, alternativen Lehre weiterzuspinnen. In dieser Arbeit möchte ich nun erneut eine kritisch feministische Perspektive auf die akademische Psychologie in Wien eröffnen. Ich möchte untersuchen, inwiefern heute – über die studentisch organisierten ‚I&B‘-Seminare – feministische, aber auch anderweitig vom psychologischen Mainstream abweichende Perspektiven im Psychologiestudium der Universität Wien einen Raum finden. Vor allem interessiere ich mich dafür, welche Rolle Studierende dabei in der Schaffung und Verteidigung dieser Räume spielen und welche Bedeutung die alternativen Lernräume für sie und ihr Studium haben.

1.1. Fragestellung

Auf der Basis von Gruppendiskussionen mit Teilnehmenden aus ‚I&B‘-Seminaren möchte ich in einer rekonstruktiven Analyse nach der dokumentarischen Methode folgender Fragestellung nachgehen:

Welche Handlungsorientierungen und impliziten Wissensbestände teilen Psychologiestudierende, die studentisch organisierte, zum vorgegebenen Curriculum alternative, Lehrveranstaltungen besuchen?

Forschungsleitend begleiten mich dabei folgende weitere Fragen:

- *Welche kollektiven Erfahrungs- und Orientierungsmuster lassen sich bei Studierenden rekonstruieren, die an Seminaren der Seminarreihe ‚Identity & Belonging‘ teilnehmen?*
- *Wie vollzieht sich der Verlauf ihres Studiums und ihre Handlungspraxis als Psychologiestudierende in Bezug auf die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar?*
- *Wie gestaltet sich dadurch ihre Beziehung zur akademischen Psychologie?*
- *Welche Rolle spielen in der Wahrnehmung der ‚I&B‘-Seminare die darin praktizierten Lehr-Lern-Konstruktionen zwischen Studierenden und Lehrpersonen (Didaktik, Beziehung/Umgang, Gruppenklima)?*

1.2. Aufbau

Wie eingangs beschrieben, stellt die in dieser Masterarbeit verfolgte Forschungsherangehensweise einen paradigmatischen Wechsel in meinem eigenen Zugang zur akademischen und wissenschaftlichen Psychologie dar. Die oben beschriebenen Forschungsfragen sollen über einen auf der rekonstruktiven Sozialforschung beruhenden praxeologischen Zugang bearbeitet werden. Mir eine dementsprechende qualitative Forschungshaltung anzueignen, ist ein großer Teil dieser Masterarbeit gewesen. Die empirische Forschungsarbeit stand daher in einem ständigen Wechselspiel mit der Beschäftigung mit methodologischer und methodischer Literatur. Im

folgenden Kapitel soll daher zuerst ein ausführlicher Einblick in methodologische und metatheoretische Perspektiven gegeben werden. Zuerst lege ich die paradigmatische Grundlage dieser Arbeit dar: eine kulturpsychologische Perspektive. Ergänzt wird diese durch einen methodologischen Einfluss aus meinem Gender Studies Studium: die feministische Wissenschaftskritik. Im Rahmen dessen werde ich meinen eigenen Standpunkt darlegen, aus dem heraus sich das Forschungsinteresse und die hier erarbeiteten Erkenntnisse eröffnet haben. Darauf folgt eine Darlegung des methodologischen Hintergrunds: die Praxistheorie, die vor allem auf Pierre Bourdieus Überlegungen zu gesellschaftlicher Praxis beruht. Das zweite Kapitel abschließend beschäftigte ich mich ausführlich mit der rekonstruktiven Methodologie der dokumentarischen Methode, die Ralf Bohnsack, sowie später Aglaja Przyborski, basierend auf Überlegungen Karl Mannheims, zu kollektiver Handlungspraxis entwickelt haben. Im dritten Kapitel wird die methodische Vorgehensweise beschrieben und ich gebe einen Einblick in meinen Forschungsprozess. Dabei werden das Gruppendiskussionsverfahren, sowie die Auswertung des Materials anhand der dokumentarischen Methode schrittweise erläutert und mit Erfahrungen aus meiner Forschungspraxis exemplifiziert. Das Kernstück der Arbeit bildet die Auswertung des empirischen Materials aus den Gruppendiskussionen: die Falldarstellungen in Kapitel vier. Hier werden insgesamt sechs Passagen aus drei Gruppendiskussionen dokumentarisch ausgewertet. Im resümierenden Kapitel fünf werden die empirischen Ergebnisse zusammenfassend dargestellt. Es folgt eine Einbettung und Diskussion der Ergebnisse entlang ausgewählter sozialwissenschaftlicher und psychologischer Überlegungen und Erkenntnisse. Zum Schluss reflektiere ich in einer Manöverkritik mein empirisches Vorgehen, um dann ein Fazit und einen Ausblick zu ermöglichen.

2. Methodologie

Vorerst möchte ich darstellen welchem methodologischen und metatheoretischen Rahmen der qualitativ-empirische Forschungsteil dieser Arbeit folgen wird. Zentral dabei ist das Paradigma der Kulturpsychologie (nach Slunecko, 2008), die in ihrer praxistheoretischen Grundlage die Reflexion der eigenen Perspektive voraussetzt und damit inhärent mit einer (feministischen) Wissenschaftskritik verwandt ist, die dazu fähig ist, ein kritisches Verständnis der Psychologie hervorzubringen. Auch der dokumentarischen Methode, deren methodologischer Ansatz ebenfalls in diesem Kapitel dargestellt werden soll, liegen praxistheoretische Grundlagen der Praxeologie zugrunde. All diese Ansätze sollen in diesem Kapitel angeschnitten und in ihrer Verwobenheit dargestellt werden. Im Anschluss kann dann dargestellt werden, inwiefern sich die dokumentarische Methode, die sich aus diesen methodologischen praxeologischen Ansätzen speist, als Auswertungsverfahren für mein Forschungsvorhaben eignet.

2.1. Kulturpsychologie

„Sobald man versteht, dass sich in dem je Eigenen immer etwas Kollektives ausdrückt, wird auch eine Methodologie attraktiv, die nicht von der erkenntnislogischen Differenz von ‚subjektiv‘ und ‚objektiv‘ ausgehen muss und die stattdessen das Allgemeine aus dem rekonstruiert, was zunächst ganz dem Persönlichen und Zufälligen des Einzelfalls geschuldet erscheint.“ (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 11)

Kulturpsychologische Entwicklungen sind international von Heterogenität geprägt (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 12). So kann Kulturpsychologie auch als eine Disziplin der Psychologie betrachtet werden, die die Wechselwirkungen von Psyche und Gesellschaft betrachtet (Malich & Keller, 2020). Die Form von Kulturpsychologie, auf die ich mich in dieser Arbeit beziehen möchte, folgt jedoch einer paradigmatischen Definition der Kulturpsychologie. Dabei betrachte ich besonders die Kulturpsychologie in Wien, die durch das 2007 gegründete ‚Institut für Kulturpsychologie und qualitative Sozialforschung‘ (IKUS) entwickelt wurde, dessen Ziel es war, „Raum für neue Inhalte und neue wissenschaftliche Praxis zu schaffen“ (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 7). Nach Slunecko (2008) geht es gerade nicht darum ‚Kultur‘ als eine weitere Variable zu untersuchen, die ein psychologisch bestimmtes Phänomen ‚variiert‘, sondern es wird sich darauf bezogen, dass ‚Kultur‘ als der soziale Raum innerhalb dessen geforscht wird, sichtbar und reflektierbar gemacht werden sollen. Kultur wird dabei „nicht als

ein den Menschen feststellender Hintergrund, sondern als Ergebnis zwischenmenschlichen Handelns“ verstanden (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 8 in Bezug auf Schlor-Tschudnowskaja, ebd.). Kulturpsychologie kann somit als eine Form von Psychologiekritik gesehen werden und begründet einen Paradigmenwechsel in der Methodologie der psychologischen Forschung. Die hegemonialen Formen der akademischen Psychologie und psychologischer Forschung werden von Akteur*innen der Kulturpsychologie als „praxisfern und epistemisch zu eng geführt“ empfunden (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 7). Die Kulturpsychologie soll einen methodologisch und theoretisch ausformulierten Gegenentwurf darstellen zum neoliberal bestimmten „szientistisch-statistisch-naturwissenschaftlichen Hauptstrom der Psychologie“ (ebd., S.7f.), dessen Grundpfeiler das Messen, Problemlösen und Kontrollieren sind (Slunecko & Benetka, 2017). Diese Art der Psychologie erscheint gar irrelevant für die Menschen, da sie sich in einer von der Lebenswelt abgehobenen Welt abspielt, dem Labor, in dem das konkret Erfahrbare in messbare Variablen umgewandelt und damit vom Menschen abgelöst wird (vgl. Slunecko & Benetka, 2017, S. 13). Die forschungshandlungsleitenden Grundpfeiler der Kulturpsychologie als implizites psychologisches Paradigma hingegen sind viel näher am Boden des Lebensweltlichen verankert. Die Kulturpsychologie verschreibt sich: „ein grundsätzliches Vertrauen in das Erkenntnispotenzial des eigenen Fragens und der eigenen Irritierbarkeit“ mit dem „vom eigenen Standort in je besonderer und kreativer Weise aufgeladenen Zugriff auf die soziale und psychologische Welt als Ausgangspunkt“, sowie „eine Wiedereinbettung des Denkens und Forschens [...] in die soziokulturellen Zusammenhänge“ (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 12). Hierin steckt vor allem die Erkenntnis, dass es den „Standpunkt im totalen Außen“ (Slunecko & Benetka, 2017, S. 17), der durch eine objektivierende Forschungshaltung angestrebt wird, nicht gibt. Es bleibt also nichts anderes übrig, als den eigenen Standort, von dem aus Forschung betrieben wird mit in die Forschung hineinzuholen und fortlaufend mitzubetrachten und damit auch zu erlauben, dass der untersuchte Forschungsgegenstand auch von anderen Perspektiven aus betrachtet und Erkenntnisse dadurch angereichert sowie kritisiert werden.

Das die Kulturpsychologie am stärksten prägende Motiv ist das der eigenen Position in der sozialen Welt. So beschreibt Slunecko (2017), dass das Beobachten der eigenen Spur, die Betrachtung des Lebensweltlichen, der eigenen Irritationen und Interessen, einen fruchtbaren Nährboden für Forschungsfragen darstellt. Dieses „Vertrauen in das eigene Wahrnehmen und Denken“ (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 10) ist in der Kulturpsychologie theoretisch verankert. Dadurch kommt „der je eigenen Position in der Welt“ (ebd.) eine „wahrheitsstiftenden Funktion“ (ebd.) zu, eine Macht, die nicht zuletzt Studierende ermutigt und ihnen

ermöglicht Teil der wissenschaftlichen Welt zu sein, sich selbst ernst zu nehmen (ebd., Slunecko, 2017). Die theoretische Verankerung dessen liegt in der Standortverbundenheit des Denkens aus der eigenen Position und dessen lebensweltlicher Relevanz. Dahinter steht das Verständnis, dass im Individuellen auch immer etwas Kollektives zum Ausdruck kommt (Slunecko, Wieser & Przyborski, 2017, S. 11). Durch die Rekonstruktion des Kollektiven können somit bedeutsame, nicht-nomothetische Erkenntnisgewinne für eine größere Gruppe entstehen, die sich durch die zugrundeliegende methodologische Genauigkeit auch von anderen Standorten aus überprüfen lassen, sowie theoretisiert und generalisiert werden können (ebd., S. 11f.). Individuelle Vorprägungen können so durch Reflektion dekonstruiert, entfaltet, kritisiert, eingeordnet und damit für andere nachvollziehbar und relevant gemacht werden (Slunecko, 2017).

Der Übergang von der erlernten Art wissenschaftlich Psychologie zu betreiben, zu einer qualitativen Methodologie, die nicht nur erlaubt, sondern geradezu verlangt, dass sich mit der eigenen Position, der eigenen Meinung auseinandergesetzt wird, kann schwer sein. Slunecko (2017) beschreibt, dass es darum geht, „mitten im Überfallensein durch die falschen Gegenstände [im Sinne zu rasch unverstanden erlernter Konstrukte (ebd. S. 34f.)] wieder Raum zu gewinnen“ (ebd., S. 35), und dem durchaus ein „therapeutisches Moment“ (ebd.) inne liegen kann, in dieser Weise einen Platz in der Psychologie zu finden. Die eigene Spur zu beobachten und zum Ausgangspunkt für die eigene Forschung zu nehmen soll jedoch nicht zu „reine[r] Affirmation des ‚Eigenen‘“ (ebd., S. 48) führen. Es ist wichtig auch das Primärprozesshafte ins Bewusstsein zu rufen. Das bedeutet, auch die Perspektiven, aus denen wir nicht oder nur verborgen auf die Welt schauen, zumindest in ihrer Anwesenheit anzuerkennen. Dabei benötigt es nach Slunecko (2017) eine andere, „fast utopisch anmutende“ (ebd., S. 48) Art der akademischen Lehre und Forschung, die eine Gemeinschaft ermöglicht, die das Schauen in die primärprozesshaften Ecken des Forschens erlaubt.

Was die Kulturpsychologie von anderen Paradigmen unterscheidet, ist ihr epistemologisches Verständnis von ‚Wahrheit‘. In der klassischen europäischen Wissenschaft gilt Wahrheit als etwas Universales und manifest Existierendes, dass nur durch den Ausschluss jeglicher persönlichen Sichtweisen, in völliger Objektivität, *entdeckt* werden kann (Slunecko, 2017). Durch ‚die wissenschaftliche Methode‘ wird „[e]in Ich [...] zum akademischen Wir“ (Slunecko, 2017, S. 31), eine ‚unbeteiligte Beobachter*in‘ (ebd., S. 32) wird geschaffen, somit geht nicht nur die Perspektive verloren, aus der Forschungsgegenstände ausgewählt und betrachtet wurden. Es kann sich systematisch vom produzierten, vermeintlich entdeckten, Wissen abgegrenzt werden. Wissenschaftler*innen können sich nicht verantworten für ein Wissen, eine vermeintliche Wahrheit, die sie bloß aufgedeckt, gefunden haben. Damit einher geht, dass sie die

Konsequenzen des Wissens, dass sie durch ihre wissenschaftlichen Berichte in die Welt bringen, nicht mitdenken (ebd.). Dies schützt sie nicht nur vor Kritik, die über methodische Mängel hinaus geht, es entlastet sie von jeglicher gesellschaftlichen Verantwortung, die mit der Macht der Wissensproduktion einher geht. Zusätzlich ist das in dieser Weise wissenschaftlich produzierte Wissen mitunter so sehr von den Forscher*innen, den Psycholog*innen, abgegrenzt, dass sie es selbst kaum in das eigene Wissen integrieren können (Slunecko, 2017, S. 34), sie das fachliche Wissen also nur innerhalb des Gerüsts der wissenschaftlichen Methode verwenden können. Ein eigenständiges, freies, praxisnahes, therapeutisches Denken geht verloren. Die Kulturpsychologie hingegen erkennen, dass Wahrheitsbehauptungen nur mit der Kundgebung des eigenen Standortes, der eigenen reflektierten Perspektive haltbar sind. In der qualitativen Forschung sind der transparente Umgang mit Forschungsentscheidungen und die Beschreibung der Perspektive, aus der geforscht wird, selbstverständliche Praxis und tragen maßgeblich zur Qualität und Verbindlichkeit der Aussagen bei (Slunecko, 2017, S. 32). Dem zu Grunde liegt, dass es bei qualitativen Methoden vorrangig um Verstehen geht und „Verstehen geschieht immer aus einer Perspektive heraus“ (Slunecko, 2017, S. 32), eine Perspektive, die gleichermaßen auflädt und ausblendet (ebd.).

Die Kulturpsychologie beschäftigt sich jedoch nicht nur mit methodologischen Fragen. Auch ihr Menschenbild ist ein anderes als das der Mainstream Psychologie. Das kulturpsychologische Menschenbild orientiert sich stark an dem poststrukturalistischen von Michel Foucault, der Subjekte als Produkt gesellschaftlicher Machtverhältnisse sieht (Foucault, 1997), die u.a. in Diskursen u.a. durch Sprache transportiert werden. Kulturpsycholog*innen müssen nach Foucault denken, wenn sie Individuen betrachten (Slunecko, 2017, S. 47), dürfen „die soziale und historische Bedingt- und Bezogenheit des Individuellen“ nicht vergessen (ebd., S. 48). Denn Individuen können nicht als von der Gesellschaft, in der sie leben unabhängig, autonom handelnd gesehen werden. Sie müssen als Subjekte betrachtet werden, die im Prozess der Subjektivierung laufend durch diskursive Praktiken geformt werden (ebd.). Dadurch werden herrschende Gesellschaftsformen wie neoliberale Weltverhältnisse stabilisiert und legitimiert (ebd.). Kulturpsycholog*innen müssen also immer hinterfragen, wie die untersuchten Subjekte in ihrer Subjektivierung mit Machtverhältnissen verzahnt sind, was sie gelernt haben zu wollen (ebd.). Und wie Sprache und – u.a. wissenschaftliche – Wissensbestände und Handlungsschemata, sie zu, vom Diskurs beherrschen und für die leitende Gesellschaftsform – u.a. dem Neoliberalismus – brauchbaren Subjekten, macht (ebd.). Diese Strukturen versucht die dokumentarische Methode in ihrer praxeologischen Ausrichtung aufzudecken, ist jedoch gleichzeitig

Teil dieser Strukturen und mit ihnen verwoben, da sich die Forscherin sich ihnen nicht außerhalb stellen kann.

2.2. Feministische Wissenschaftskritik und Standortverbundenheit

“Feminist objectivity is about limited location and situated knowledge, not about transcendence and splitting of subject and object. It allows us to become answerable for what we learn how to see.” (Haraway, 1988, S. 583)

Die Vertreterinnen der feministischen Standpunkttheorie (bspw. Haraway, 1988 oder Harding, 1995), sowie kulturpsychologische Ansätze – insbesondere, wie sie in Wien vertreten werden (Slunecko, 2008) – argumentieren, dass gerade die nicht ausblendbare Positionierung der Forscher*innen einen wissenschaftlichen Wert in sich birgt und das Übersehen dieser Verortung innerhalb der Wissensproduktion den wissenschaftlichen Kardinalfehler darstellen würde. Durch ihre gemeinsame Verankerung im Poststrukturalismus weisen die Kulturpsychologie und die feministische Wissenschaftskritik deutliche Gemeinsamkeiten auf. Eine feministische Grundhaltung lässt nicht zu, diese Verbindung nicht auszuweisen. Daher möchte ich hier einen kurzen Einblick in die feministische Wissenschaftskritik geben, und ausführen, wie diese sich entlang postmoderner feministischer Standpunkttheorien entwickelte. Drei der einflussreichsten Theoretikerinnen dabei sind Donna Haraway (1988), die in einem feministischen Blick auf die Wissenschaft das Konzept des ‚*situierten Wissens*‘ begründete, Patricia Hill Collins (1989), die die feministischen Standpunkttheorien über eine *intersektionale* Perspektive argumentierte und Sandra Harding (1995), die in Bezug auf die Objektivitätsanforderung in der Wissenschaft eine ‚*strong objectivity*‘ forderte.

Ansätze feministischer Wissenschaftskritik entwickeln sich argumentativ maßgeblich entlang von Standpunkttheorien. Standpunkttheorien basieren auf der Annahme, dass Personen abhängig von ihrer Position innerhalb gesellschaftlicher Machtverhältnisse auf unterschiedliche Weise unterschiedliches Wissen erlangen können (Sieben & Scholz, 2012, S. 39). Dabei geht besonders eine Aufteilung dieser Positionen in herrschende und marginalisierte Positionen auf marxistische Ansätze von Standpunkttheorie zurück (ebd.). Der marginalisierten Gruppe wird dabei ein „epistemologisches Privileg“ zugesprochen (ebd.). Dies bezieht sich darauf, dass Marginalisierte einen „direkteren Erkenntniszugang zu den Machtmechanismen“ (ebd., S. 40) haben als Herrschende, die eher an der Aufrechterhaltung der herrschenden Zustände interessiert

sind (ebd.)⁵. Dabei jedoch nicht auszublenden ist die Annahme, dass der „Blick auf die Mechanismen der Unterdrückung“ (Sieben & Scholz, 2012, S. 40) nicht nur auf Seiten der Unterdrückenden, sondern auch auf Seiten der Unterdrückten, durch hegemoniale Ideologien verdeckt wird (ebd.). Die ‚Wirkung von Wissen‘ liegt im „Wirklichkeit formenden Aspekt von Wissen“ (ebd., S. 41). In wissenschaftlicher Wissensproduktion ist Wissen nicht bloß ein „Abbild der Welt“ (ebd.), es konstruiert sie maßgeblich mit. Die Produktion von Wissen wird somit an ihre politische Dimension gebunden (ebd.). Ziel der feministischen Wissenschaftskritik ist dabei immer eine „Machtintervention“ (ebd.). Wissenschaftler*innen werden damit auf ihre Verantwortung hingewiesen, die mit der Produktion von Wissen einhergeht (ebd.). Im Fokus stehen bei diesen Überlegungen Machtsysteme, die die „Wirkung von Wissen“ (ebd., S. 41) widerspiegeln. Ein Machtsystem, das im Fokus der feministischen Standpunkttheorie steht, ist das der ‚Geschlechterordnung‘ als „patriarchales Machtsystem“ (ebd., S. 40).

Sieben und Scholz (2012) geben einen Überblick über die – auch auf die Psychologie anwendbaren – Formulierungen der feministischen Wissenschaftskritik. Sie fassen dabei die Forderungen dieser wie folgt zusammen: „Die Forderung nach Verantwortlichkeit, die Einsicht in die Perspektivengebundenheit des Wissens, die Aufforderung an Feminist_innen (natur-/wissenschaftliche) Forschung zu betreiben, und die Kritik an androzentrisch verzerrter, aber scheinbar objektiver Forschung“ (ebd., S. 50). Dabei kommen sie zu dem Schluss: „Die Vielfaltigkeit der möglichen Verbindungen zwischen Feminismus und Psychologie ist beeindruckend“ (ebd.). Dies ist gerade deswegen der Fall, da sich die Psychologie mit dem menschlichen Erleben beschäftigt, das so vielfältig ist wie die Perspektiven, aus denen es erforscht werden kann. Zentral ist dabei die Forderung nach der Anerkennung dessen, dass Wissen eine Macht zukommt, „die Welt zu formen, festzuschreiben oder zu verändern“ (ebd., S. 43). Diese Überlegung wurde innerhalb der feministischen Wissenschaftskritik besonders von der „Biologin, Feministin und Naturwissenschaftshistorikerin“ (ebd., S. 41) Donna Haraway geprägt. Haraway (1988) plädiert mit ihrem Konzept des ‚Situiereten Wissens‘ [orig. ‚Situated Knowledges‘] für eine „Perspektivengebundenheit jeder Erkenntnis“ (Sieben & Scholz, 2012, S. 42).

Haraway (1988) kritisiert und dekonstruiert dabei auf Basis radikal konstruktivistischer Theorie das *Ideal der Objektivität* in der Wissenschaft. Die Verfolgung dieses Ideals geht mit einem Anspruch von Universalität einher. Haraway (1988) argumentiert Wissenschaft als eine rhetorische Aushandlung von Macht durch die an Universalität geknüpfte Produktion von Wissen. Es geht demnach in der Wissenschaft nicht um die Aushandlung von Wahrheit, sondern

⁵ Vgl. dazu Spivak (2010 [1988]), die in dem Essay ‚Can the Subaltern Speak?‘ die Subalterne – gesellschaftlich und global marginalisierte Menschen – als von dem Herrschaftssystem der eurozentristischen Wissensproduktion am Sprechen gehindert bzw. nicht gehört – beschreibt.

um die *Aushandlung von Macht*. Diese Aushandlung bezeichnet sie als ‚power moves‘ (ebd., S. 576) innerhalb eines ‚power fields‘ (ebd., S. 577). Besonders wichtig ist dabei das Verständnis von der *Produktion* von Wissen. Haraway (1988) argumentiert, dass Wissen nicht entdeckt wird, sondern *gemacht* wird⁶. Das Verständnis über die Macht von Wissen ist dabei darauf auszuweiten, wie nicht nur Wissen und damit Bedeutung („meanings“, ebd., S. 580) geschaffen wird, sondern auch Körper konstituiert und mit Bedeutung aufgeladen werden. Sie beleuchtet dabei, welche Merkmale und Zuschreibungen erlauben, den Körper und damit die eigene Positionierung innerhalb der Wissenschaft zu transzendieren – und welche wiederum fest an die eigene Körperlichkeit binden. Die Position des *weißen Mannes* erscheint dabei nicht nur innerhalb der Wissenschaft, sondern gesamtgesellschaftlich als frei von Kennzeichnungen (ebd., S. 581). Haraway (1988) bezeichnet diese Nicht-Positionierung als illusionären ‚god trick‘ (ebd.). Dieser ermöglicht einen erobernden Blick auf die Welt aus dem Nichts⁷, sowie die Aneignung einer Macht, zu sehen, ohne gesehen zu werden⁸ (ebd.). Aus dieser Kritik heraus formuliert sie einen Neuentwurf einer Objektivität. Den „ideological doctrines of disembodied scientific objectivity“ (ebd., S. 576) stellt sie den Wunsch nach einer „doctrine of embodied objectivity“ (ebd., S. 581) gegenüber – und schlussfolgert: „Feminist objectivity means quite simply *situated knowledges*“ (ebd., H.i.O.).

Situiertes Wissen zu produzieren bedeutet, als Forscher*innen zu benennen, wo wir uns befinden *und wo nicht*. Also zu benennen, von wo aus, mit welchem Blick wir Wissen produzieren. Dies gilt in Bezug auf mentale sowie physische Verortung (ebd., S. 582)⁹. Eine Person kann demnach immer nur eine spezifische und dadurch limitierte Perspektive auf einen Gegenstand einnehmen. Diese Perspektive – die Haraway „partial perspective“ nennt (ebd., S. 583) – ist an eine spezifische Körperlichkeit gebunden. Nur durch eine *partielle* Perspektive ist es möglich, im Sinne Haraways ‚feministischer Objektivität‘ (ebd., S. 583), einen objektiven Blick einzunehmen. Damit erscheint die Vorstellung von Transzendenz der eigenen körperlichen und mentalen Verortung durch wissenschaftliche Objektivität als eine verklärte Sicht, durch die sich jeglicher Begrenztheit und Verantwortung entzogen wird (ebd., S. 582f.). Durch eben diese körperliche Verortung und die Anerkennung, nur über eine limitierte Perspektive zu verfügen, wird Wissen situiert. Dadurch werden die Wissenschaftler*innen als Produzent*innen von Wissen ansprechbar und für eben dieses *verantwortlich* (ebd., S. 583). Im Prozess der

⁶ vgl. Haraway, 1988, S. 576: „how scientific knowledge is actually *made*“ (H.i.O.)

⁷ vgl. Haraway, 1988, S. 581: „conquering gaze from nowhere“

⁸ vgl. Haraway, 1988, S. 581: „claim the power to see and not be seen“

⁹ vgl. Haraway, 1988, S. 582: „[...] name where we are and are not, in dimensions of mental and physical space we hardly know how to name.“

wissenschaftlichen Rezeption erlaubt diese Situierung, die Bedingungen der Produktion des rezipierten Wissens nachvollziehen zu können und somit wirklichkeitsgetreu aus der Perspektive einer anderen Person auf die Welt zu blicken (ebd.).

Auch Patricia Hill Collins (1989) plädiert für die Verortung im eigenen Standpunkt innerhalb der wissenschaftlichen Theorienbildung. Collins erweitert die Standpunkttheorie um eine *intersektionale* Perspektive. Das heißt, sie richtet den Blick auf die Verschränkungen verschiedener Diskriminierungsformen. Ihre Wissenschaftskritik basiert auf der Analyse der intersektionalen Unterdrückung Schwarzer Frauen*. Ihre Kritik setzt an Unterdrückungsmechanismen an und stellt einen Bezug zu Wissensvalidierungsprozessen der Afro-Amerikanischen Community her. Innerhalb dieser gilt Wissen nur dann als glaubwürdig, wenn es an konkrete Erfahrungen bestimmter Personen gebunden ist und diese damit Verantwortung für ihre Aussagen übernehmen (Collins, 1989). Die wissenschaftliche Methode stellt ein Gegenteil dessen dar. Innerhalb dieser werden durch strenge Vorgaben bezüglich einer wissenschaftlichen Objektivität alle subjektiven Eigenschaften des forschenden Menschen eliminiert. Dabei muss sich von persönlichen Werten, Einstellungen, Interessen und Emotionen distanziert werden, die durch eine spezifische soziale Positionierung in der Gesellschaft hervorgebracht wurden und diese reflektieren. Die lebensweltlichen Erfahrungen verschiedener Personen(-gruppen) ermöglichen ihnen jedoch verschiedene Perspektiven auf Sachverhalte, die zu wissenschaftlichen Gegenständen gemacht werden. Dieser *standpunktspezifische* Blick wird innerhalb einer an Objektivität orientierten wissenschaftlichen Forschung verwehrt. Machtstrukturen bestimmen, wer an der Wissensproduktion teilhaben darf. Ein standpunkttheoretischer Ansatz und damit der Zugang zum wissenschaftlichen System wird vor allem marginalisierten Personen, hier Schwarzen Frauen*, somit gezielt verwehrt, um sie in der Unterdrückung zu halten (Collins, 1989). Collins (1989) weist darauf hin, dass das Ideal der Objektivität innerhalb einer eurozentristischen und androzentristischen sowie *weißen* Gesellschaft hervorgebracht wurde. Somit ist innerhalb einer Wissenschaft, die dieses Ideal verfolgt, die Wissensproduktion um eine weiße männliche Weltsicht zentriert und damit beschränkt (Collins, 1989, S. 773). Dieses machterfüllte Wissen aufzubrechen ist nicht allein durch die Produktion von *alternativem Wissen* („alternative knowledge claims“, ebd.) aus einer marginalisierten Perspektive möglich. Collins (1989, S. 773) plädiert dafür, durch *alternative Epistemologien* – wie der von ihr präsentierten „Afrocentric feminist epistemology“ (ebd.) – das Grundgerüst dieser mit Macht verwobenen Wissensproduktion und Wahrheitsansprüche anzugreifen.

Haraways Theorie des *situierten Wissens* entstand als Antwort auf Sandra Hardings feministische Wissenschaftskritik (Harding, 1986)¹⁰, diese wiederum bezieht sich auf Collins (Harding, 1993, S. 59). So steht Harding (u.a. 1993 & 1995) innerhalb der feministischen Wissenschaftskritik im Austausch mit Haraway und Collins. Auch Harding (1995) erkennt Machtstrukturen, die die wissenschaftliche Wissensproduktion durchziehen. Diese Machtstrukturen funktionieren anhand verdeckter Mechanismen, die tief in der akademischen wissenschaftlichen Methode und ihrer autoritären Kultur verankert sind. Harding fasst dabei besonders das Ideal der Neutralität (Harding, 1995, S. 331) als hinderlich für einen Objektivitätsanspruch. Wertneutralität als wissenschaftlicher Anspruch verdeckt soziale Positionierungen, aus denen heraus wissenschaftliche Gegenstände und Erkenntnisse benannt und produziert werden. Dies erlaubt wissenschaftlichen Akteuren sich ihrer Verantwortung gegenüber den Ursprüngen und Folgen ihrer Forschung zu entziehen (Harding, 1993, S. 71). Ohne einen Standpunkt zu persönlichen Interessen und Wertvorstellungen (Harding, 1995, S. 331) zu beziehen, ist es nicht möglich, Wissen in einen bestimmten Kontext und seine Entstehungsrealität einzubetten. Dies führt zu verzerrten Ergebnissen, die fälschlicherweise als universal gültiges Wissen verhandelt werden (Harding, 1995, S. 332). Dabei werden kultur- und standpunktspezifische Werte normativ generalisiert.

Harding unterzieht den Objektivitätsbegriff mit ihrem Konzept der ‚strong objectivity‘ (Harding, 1995) einer feministischen Modernisierung. Sie argumentiert das Konzept der Objektivität als ‚zu schwach‘ – als nicht *objektiv genug* (ebd., S. 51). Dem gegenüber stellt sie die Stärke von Standards einer ‚strong objectivity‘, die die Möglichkeit eröffnen, produziertes Wissen *systematisch* historisch zu verorten (Harding, 1993, S. 50) – und damit nicht nur gesellschaftlich anerkannte Wissensbestände auf ihre Tragweite hin zu hinterfragen, sondern auch wissenschaftlich marginalisierte Perspektiven epistemisch aufzuwerten (Alcoff & Potter, 1993, S. 5). Dabei werden sowohl die Subjekte – die Forscher*innen als Wissensproduzent*innen – als auch die Objekte – die ausgewählten Forschungsgegenstände – der Wissensproduktion auf die gleiche Ebene der Reflexion gestellt. Harding (1993, S. 69) fasst somit eine ‚strong reflexivity‘ als Voraussetzung einer ‚strong objectivity‘. Auf Basis dieser Reflexion des eigenen Standpunktes kann ein spezifischer Blickwinkel auf einen ausgewählten Forschungsgegenstand benannt werden. Dies stellt die Basis einer ‚strong objectivity‘ dar. Die *Stärke* liegt darin, dass hierdurch ermöglicht wird, Forschungsgegenstände *systematisch* aus mehreren Blickwinkeln

¹⁰ vgl. Haraway, 1988, S. 596: „This essay originated as a commentary on Sandra Harding’s *The Science Question in Feminism*”

zu betrachten, und somit ein breiteres Spektrum an Wissen möglich wird, das in soziale und politische Kontexte eingebettet werden kann.

2.2.1. Mein eigener Standpunkt

Auf Basis dieser feministisch standpunkttheoretischen sowie kulturpsychologischen methodologischen Abhandlung wird die Notwendigkeit ersichtlich, meine eigene Verortung, meinen eigenen Standpunkt, aus dem heraus ich das vorliegende Forschungsthema ausgewählt und behandelt habe, offenzulegen. Auch für die in dieser Arbeit empirisch angewendete *dokumentarische Methode* ist eine Benennung der eigenen *Standortverbundenheit* essentiell. Spezifische Verortungen der Beforschten im Material zu entdecken, fordert Vergleiche anzustellen. Die hierfür herangezogenen *Vergleichshorizonte* basieren vor allem im Rahmen der Analyse des ersten Falles, bei dem noch keine empirischen Vergleichsfälle vorliegen, auf der impliziten Erfahrungsgrundlage der Forscherin. Daher ist es essentiell die „grundlegende Standortverbundenheit des [der] Beobachters[*in]“ offenzulegen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 303).

Im Prolog dieser Arbeit habe ich bereits – entlang Sluneckos (2017) Konzept der ‚Beobachtung auf der eigenen Spur‘ – ein Stück weit meinen Zugang zu dieser Masterarbeit und dem darin verhandelten Thema nachgezeichnet. Nun möchte ich also einen kurzen Einblick in meine soziale und politische Verortung geben sowie meinen Bezug zum Forschungsgegenstand der Arbeit erneut aufgreifen. Dabei soll einerseits ein Licht auf die *Privilegien* geworfen werden, die mir überhaupt ermöglicht haben, diesem Studium nachzugehen und diese Abschlussarbeit zu verfassen. Andererseits soll die Offenlegung meines Standortes ermöglichen, die von mir im empirischen Teil dieser Arbeit produzierten Ergebnisse nachzuvollziehen und zu überprüfen.

Ich bin *weiß* und cis-weiblich* identifiziert. Innerhalb meiner Familiengeschichte bin ich in einem bürgerlich akademischen Kontext verortet, der es mir finanziell sowie entlang von inhärent vermitteltem ‚Bildungskapital‘ (Bourdieu, 1987a) ermöglichte die letzten neun Jahre einem ausgiebigen Studium nachzugehen. An der Universität Wien absolvierte ich vorgegebener Studienzeit entlang der vorgegebenen Struktur ein Bachelorstudium in Psychologie. Anschließend begann ich das Masterstudium in Psychologie in dem an quantitativer Grundlagenforschung orientierten Schwerpunkt „Geist und Gehirn“. In meinem vorletzten Bachelorsemester besuchte ich im Sommersemester 2017 zum ersten Mal ein Seminar der Seminarreihe ‚Identity & Belonging‘ zum Thema ‚feministische Psychologien‘. Dieses weckte mein Interesse am – und meine eigene Verortung im – Feminismus. Ich entschied also, parallel zu meinem Master in Psychologie einen Master in Gender Studies zu beginnen, den ich vergangenes Jahr

abgeschlossen habe (Young, 2022). Die Seminare der ‚I&B‘-Seminarreihe besuchte ich weiterhin fast jedes Semester. Neben meinem Studium begann ich mich beruflich zu orientieren. So bin ich seit einigen Jahren als Sexualpädagogin tätig, arbeite in der offenen Jugendarbeit und in der Familienplanungsberatung. Im Kontext der Sexualpädagogik, der feministischen Beratung und der Jugendarbeit bilde ich mich fortgehend weiter. Politisch verorte ich mich als queerfeministisch und links. Meiner feministischen Sozialisierung kam im ersten von mir besuchten ‚I&B‘-Seminar ein bedeutungsvoller Aufschwung zu¹¹. Von dort an entwickelte sie stetig weiter. Entlang meines Gender Studies Studiums, aber auch außerhalb akademischer Räume, in freundschaftlichen sowie aktivistischen Kontexten. Die Spannungen zwischen feministischen politischer orientierten Epistemologien und dem quantitativ positivistischen Paradigma der akademischen Psychologie ließen ein Interesse hinsichtlich der Erfahrungsräume und Handlungspraxen Studierender aufkommen, die ebenfalls eine Erfahrung im alternativen, teils selbstorganisierten Lernraum des ‚I&B‘-Seminars gemacht hatten. Es wird also ersichtlich, dass ich mich im selben Erfahrungsraum verorte wie die Teilnehmenden meiner Gruppendiskussionen. Die aus diesem Erfahrungsraum rekonstruierten Orientierungen der Beforschten können also durchaus auch meinen eigenen Orientierungen entsprechen, da sie denselben Handlungspraxen entspringen. Innerhalb dieser Arbeit versuche ich, Orientierungen auf einem Weg zu rekonstruieren, den ich selbst gegangen bin, Handlungspraxen zu rekonstruieren, die mitunter meine eigenen sind. Um das Handlungswissen der Beforschten dabei gegenüber meinem eigenen Handlungswissen herauszukristallisieren, ist eine genaue praxeologische Vorgehensweise notwendig, die im Folgenden methodologisch sowie methodisch geschildert wird.

Innerhalb meines Psychologiestudiums wurde ich sehr stark entlang von quantitativen empirischen Methoden sozialisiert. Im Rahmen dieser Masterarbeit arbeite ich zum ersten Mal ausgiebig qualitativ empirisch. Die Reflexion meiner eigenen „impliziten Vergleichshorizonte“ (Bohnsack, 2001, S. 235) und Standortverbundenheit soll daher laufend mit einer Reflexion der Aneignung und Rekonstruktion meiner empirisch wissenschaftlichen Handlungspraxis ergänzt werden.

2.3. Praxeologie

Die Praxistheorie oder auch Praxeologie beschreibt eine rekonstruktive Herangehensweise an die Betrachtung von sozialen Phänomenen, genauer sozialer Praktiken (Reckwitz, 2003, S. 282) in der empirischen Sozialforschung. Die Praxeologie begreift Handeln als von implizitem

¹¹ vgl. hier die Ähnlichkeit zu der Erfahrung der Gruppe Feministinnen, meinem ersten analysierten Fall im empirischen Teil dieser Arbeit.

Wissen geleitet und dieses kollektiv geteilte Handlungswissen als strukturierend für – und strukturiert von – sozialen Praktiken. Reckwitz nennt diese Grundannahme „eine ‚implizite‘, ‚informelle‘ Logik der Praxis“ (Reckwitz, 2003, S. 282).

Der eine sozialwissenschaftliche, materielle Analyse beschreibende Begriff ‚Praxeologie‘ wurde von Pierre Bourdieu (bsplw. Bourdieu, 1972, 1987b) geprägt (Reckwitz, 2003, S. 284). Das zentrale Konzept in dieser Theorie ist das des ‚Habitus‘ als Erkenntnisinstrument. Das Konzept des Habitus beschreibt eben diese praxeologische Erkenntnishaltung, dass soziale Praktiken und soziales Handeln nicht an fixen, reflexiv bewussten Regeln orientiert sind oder explizit bewussten Entscheidungen folgend ausgeübt werden (Krais & Gebauer, 2014, S. 5), sondern mit „Spontaneität ohne Wissen und Bewußtsein [sic]“ ausgeführt werden (Bourdieu, 1987b, S. 105). Das Erlernen dieser, durch den Habitus spontan ausgeführten Handlungsstrukturen passiert in der Praxis, im praktischen Handeln innerhalb gesellschaftlicher Strukturen und in Interaktion mit weiteren Individuen. Diese Strukturen sind subjektübergreifend und den Akteur*innen selbst nicht bewusst zugänglich, sie werden erst „aus der sozialwissenschaftlichen Beobachter[*innen]perspektive in ihrer gesellschaftsstrukturierenden Regelmäßigkeit deutlich“ (Reckwitz, 2003, S. 287). Es handelt sich bei diesen „kollektiven Wissensordnungen“ (Reckwitz, 2003, S. 289) also nicht um ein „knowing that“ (ebd.), also geistig zugängliche und kognitiv abrufbare Schemata, sondern um ein „know how“ (ebd.), ein praktisches Wissen, dass sich aus Alltagstechniken und praktischem Verstehen in Verhaltensroutinen versammelt. Reckwitz (2003, S. 289) beschreibt dieses Wissen als in die Körper der handelnden Subjekte ‚inkorporiert‘ und in „routinisierten Beziehungen zwischen Subjekten“ (ebd.) zum Ausdruck kommend, nicht nur kognitiv, sondern vor allem performativ. Die Intentionalität von Handlungen tritt in den Hintergrund (ebd., S. 293), es herrscht eine „präreflexive Verankerung“ von Handlungswissen (Villa, 2011, S. 53).

„Das Soziale“ (Reckwitz, 2003, S. 289) in dieser Sozialtheorie der Praxis wird also darüber konstituiert, dass Verhaltensweisen kollektiv auftreten und dass darin zum Ausdruck kommendes „praktisches Können“ auf sozial geteiltem, implizitem Wissen (ebd.) sowie dessen „körperlich-leibliche[r] Mobilisierbarkeit“ (Reckwitz, 2003, S. 290) basiert. Basis hierfür ist ein „implizites Verstehen“ zwischen den handelnden Subjekten, das sich auch in der fehlenden Explizierbarkeit des praktischen Wissens (Reckwitz, 2003, S. 290) und darin enthaltenen „implizit gewusste[n] Bedeutung[en]“ widerspiegelt (ebd., S. 292). Wichtig hierbei ist, dass dieses Handlungswissen nicht als Eigenschaft an eine Gruppe von Personen geknüpft ist, sondern immer im Zusammenhang mit einer Praktik verstanden werden muss (Reckwitz, 2003, S. 292). In der empirischen Forschungspraxis kann also nicht direkt rekonstruiert werden, welches Wissen

Personen teilen, es muss immer zuerst gefragt werden, „welches Wissen in einer *bestimmten sozialen Praxis* zum Einsatz kommt“ (Reckwitz, 2003, S. 292, Hervorh. K.Y.), um im Anschluss auf die Träger*innen der Praxis rückschließen zu können und gleichzeitig das Wissen „historisch-spezifisch“ – in Abgrenzung zu einem Universalitätsanspruch – verorten zu können (ebd.).

Das Rekonstruierte nicht als universell gültig, sondern als historisch und sozial spezifische Habitus¹² zu begreifen ist daher wichtig, da der Habitus als ‚opus operatum‘ (Bourdieu, 1987b) besteht, also als „verinnerlichte, inkorporierte Geschichte“ (Krais & Gebauer, 2014, S. 6), im Sinne Bourdieus (vgl. Bourdieu, 1987a) auf die soziale Struktur bezogen, als Ausdruck der sozialen Herkunft. Gleichzeitig fungiert der Habitus auch als ‚modus operandi‘, der in der gesellschaftlichen Praxis kreativ Verhaltensweisen hervorbringen kann (Krais & Gebauer, 2014, S. 6). Als ‚modus operandi‘ trägt der Habitus, gefüttert durch Erfahrungen aus spezifischen sozialen Räumen und die Wahrnehmung leitend, dazu bei, dass spezifische Handlungen generiert und innerhalb ihrer sozialen Ordnung reproduziert werden. Er trägt also zur Erhaltung eben dieser inkorporierten gesellschaftlichen, intersubjektiven Strukturen bei (Bourdieu, 1987b). Bourdieu nennt diese Herrschaftsform zur Erhaltung sozialer Ungleichheit ‚symbolische Gewalt‘ (Krais & Gebauer, 2014, S. 10). Symbolische Gewalt ist eine „verdeckte Form der Gewalt“ (Krais & Gebauer, 2014, S. 52), da sie Herrschaft unsichtbar, durch die Individuen in ihrem Habitus und damit mit einem vermeintlichen „Einverständnis“ (Bourdieu, 1990b, S. 28) reproduzieren lässt. Dabei definiert Bourdieu mehrere Modi symbolischer Gewalt. Vor allem der Sprache (Bourdieu 1990b) lässt er als „Ausdruck sozialer Ungleichheit“ (Villa, 2011, S. 202) und Medium „zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Herrschaft“ (Krais & Gebauer 2014, S. 11) eine besondere Bedeutung zukommen. Nicht nur in der Sprache, auch andere Ausdrucksweisen der sozialen Praxis, tragen dazu bei, dass „soziale Wirklichkeit[en] existieren“ und „durch die Praxis, durch das Alltagshandeln der Individuen, Leben erhalten und am Leben erhalten werden“ (Krais & Gebauer, 2014, S. 35f.). Der Habitus ist dabei „zutiefst und unentrinnbar geprägt durch eine soziale Praxis der Klassifikation“, die das Handeln bestimmt (Krais & Gebauer, 2014, S. 49). Bourdieu skizziert dies besonders eindrücklich am, sich im sozialen Raum in sozialen Unterscheidungen materialisierenden Klassenhabitus (Krais & Gebauer, 2014). Der Klassenhabitus etabliert sich als ein sozialer Sinn durch die Zugehörigkeit zu Gruppen und der Unterscheidung ihrer sozialen Praxis, des Lebensstils, wie dem Geschmack,

¹² Krais & Gebauer (2014, S. 7) weisen darauf hin, dass es für das lateinische Wort ‚Habitus‘ keinen deutschen Plural gibt. Sie empfehlen daher ebenfalls den lateinischen Plural ‚Habitus‘ zu verwenden, der sich schriftbildlich nicht vom lateinischen Singular unterscheidet, sondern sich nur semantisch, gesprochen mit einem langen ‚u‘ vom Singular unterscheiden lässt.

der sich in äußerer Erscheinung und ästhetischen Empfinden äußert, sowie im Umgang mit „Produkten der Kulturindustrie“ (ebd., S. 37), der Sprachkompetenz (Villa, 2011, S. 205, Bourdieu, 1990b, S. 46) und den Sichtweisen aus den Unterscheidungen vorgenommen und bewertet werden (Krais & Gebauer, 2014, S. 36f.). Dabei ist die soziale Praxis eng verknüpft mit sozialen Ressourcen und sozialer Ungleichheit (Villa, 2011, S. 50f.). Auch beim Geschlecht fungiert der Habitus als Operator von gesellschaftlicher Macht (Krais & Gebauer, 2014, S. 48f.). Als ein generatives Prinzip, das zwischen der sozialen Konstruktion von Geschlecht und dem vergeschlechtlichten Handeln von Individuen vermittelt (Krais & Gebauer, 2014, S. 48). Dieses Handeln – eine vergeschlechtlichte, mitunter (binäre) Geschlechterrollen performativ konstituierende und reproduzierende, soziale Praxis – kann nach Butler (1990, S. 33 & 41) als ‚doing gender‘ beschrieben werden.

Der Habitus ist also gleichzeitig ein Ausdruck und die Bedingung gesellschaftlicher Herrschaftsstrukturen. Diese strukturieren somit auch die wissenschaftliche Praxis und sollen in der rekonstruktiven Forschungspraxis – in ihrer in der Praxis untergegangenen Selbstverständlichkeit (Krais & Gebauer, 2014, S. 6) – aufgedeckt werden. Die Rekonstruktion am Material ist dabei besonders wichtig, da nicht davon ausgegangen werden kann, dass „die Logik der Praxis [...] identisch mit der Logik des[*der] wissenschaftlichen Beobachters[*in]“ ist (Krais & Gebauer, 2014, S. 23). Die rekonstruierten Handlungslogiken sind immer Theorien, die „von einem Standpunkt von außen – und oft genug auch von oben – herausgearbeitet“ wurden (ebd.). Sie sind „das Produkt eines theoretischen Blicks [...], eines ‚schauenden Auges““ (Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 100, zit. nach Krais & Gebauer, 2014, S. 23).

Erworben wird das Handlungswissen, das im Habitus verankert ist, und die damit einhergehende „Position im sozialen Raum“ „in der Auseinandersetzung mit der Welt“ (Krais & Gebauer, 2014, S. 61). Der Habitus fungiert in diesem Sozialisationsprozess und darüber hinaus als Bindeglied zwischen „individuelle[r] Existenz und soziale[r] Struktur“ (Villa, 2011, S. 63). Die „expliziten und impliziten Regeln“ sozialer Räume müssen erst im Verlauf „der Ausbildung des Habitus“ erlernt werden (Krais & Gebauer, 2014, S. 61). Die Basis des Erlernens von Habitus bildet Erfahrungswissen das immer weiter angereichert und transformiert wird. Der Habitus bildet somit einen ‚praktischen Sinn‘ aus (Bourdieu, 1990a), der Individuen erlaubt, sich durch soziale Felder zu manövrieren und ihre ‚Spielregeln‘ zu erkennen (ebd.). Um in ein soziales Feld eintreten zu können, muss also nicht der passende Habitus vorhanden sein, der vorhandene Habitus muss jedoch „eine genügende Nähe aufweisen [...] formbar und geeignet sein [...], kongruent und lernfähig, [...] offen für die Möglichkeit der Restrukturierung“ (Bourdieu, 1997, S. 120, Übersetzung Krais & Gebauer, 2014, S. 61f.). Die präexistierende

Strukturierung des Habitus macht ihn jedoch auch immer selektiv gegenüber neuem Wissen (Krais & Gebauer, 2014, S. 64, vgl. auch Bourdieu, 1992, S. 31). So ist auch anzunehmen, dass die beforschten Subjekte in ihrer Zeit an der Universität ihren Habitus als Studierende durch die Erfahrungen im Psychologiestudium, in den Lehrveranstaltungen, sowie in sozialen Interaktionen miteinander erwerben und erweitern, jedoch ein passender Habitus schon beim Eintritt des Studiums vorhanden sein muss, um diese Andockung und darauffolgende Erweiterung zu ermöglichen. Den Habitus der untersuchten Psychologiestudierenden gilt es in dieser Arbeit zu rekonstruieren, um den sozialen Raum des Wiener Psychologiestudiums und seine konstituierenden Bedingungen begreifbarer zu machen. Sowie zu sehen an welchen Punkten dem durch das reguläre Studium etablierten Habitus durch alternative Lehrveranstaltungen wie die ‚Identity & Belonging‘-Seminare ein alternativer Habitus entgegengesetzt wird, der als Störkraft die symbolische Gewalt der hegemonialen Herrschaft des durch das vorgegebene Curriculum geprägten Habitus aufzudecken vermag.

Dass auch die Kulturpsychologie epistemologisch als praxeologisch aufgefasst werden kann, zeigt sich daran, dass Kultur hier als Sammlung von Handlungswissen begriffen wird, das es Personen ermöglicht einer Kultur angemessen zu handeln und diese zu formen. Bourdieu begreift Kultur daher in ihrer Selbstverständlichkeit als unsichtbar herrschendes Medium ‚symbolischer Gewalt‘ (Krais & Gebauer, 2014, S. 10f.). Ebenso baut auch die feministische Wissenschaftskritik auf einem praxeologischen Verständnis auf. Subjekteigenschaften werden als historisch und kulturell in sozialen Praktiken produziert und durch soziale Anforderungen geprägt begriffen, dadurch wird „[d]ie Universalie des sich selbst reflektierenden Subjekts [...] praxeologisch aufgelöst in historisch-spezifische Praxiskomplexe [...] ‚Reflexive Subjekte‘ werden so jeweils anders hervorgebracht“ (Reckwitz, 2003, S. 296). So auch die Perspektiven, aus denen Wissenschaftler*innen sich empirischen Forschungsprojekten widmen. So steht nach Przyborski & Wohlrab-Sahr „**jede** wissenschaftliche Erkenntnis [...] im Zusammenhang einer sozialen Praxis, einer Forschungs**tradition**“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 35, Hervorh. i. Org.). Innerhalb qualitativer Methoden muss also nicht nur der Forschungsgegenstand rekonstruktiv erschlossen werden, auch die empirische Praxis des wissenschaftlichen Handelns selbst wird rekonstruiert und damit ihr Entstehungszusammenhang aufgedeckt (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 34).

2.4. Methodologie der Dokumentarischen Methode

*„Die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles Wissen“
(Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281f.)*

Den Grundgedanken der dokumentarischen Methode bilden die kultur- und wissenssoziologischen Überlegungen Karl Mannheims (1964 [1921-1928]), die von Ralf Bohnsack (u.a. 2010) zur *dokumentarischen Methode* weiterentwickelt wurden. Przyborski (u.a. 2004) ist eine der neueren Weiterentwicklerinnen. In der dokumentarischen Methode spiegeln sich die praxeologischen und kulturpsychologischen paradigmatischen, epistemologischen, methodologischen Überlegungen wider und kommen dort empirisch zum Einsatz. Es handelt sich um eine rekonstruktive Methode, bei der implizites, habitualisiertes Wissen von Menschen rekonstruiert werden soll.

Ursprünglich wurde die dokumentarische Methode von Karl Mannheim (1964 [1921-1928]) im Rahmen seiner Wissenssoziologie als eine alternative Erkenntnislogik für die Humanwissenschaften entworfen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 277). Beweggrund war, in der ‚wissenschaftlichen Methode‘ ignorierte „alltägliche Lebenserfahrungen“ (Mannheim, 1980, S. 83) zum Untersuchungsgegenstand machen zu können (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 277). Bohnsack (1983) griff Mannheims Überlegungen auf und entwickelte sie in der Anwendung in der qualitativen Sozialforschung, insbesondere anhand der Methode der Gruppendiskussionen (Bohnsack, 1989). Es geht darum Erfahrungshintergründe zu rekonstruieren, die Personen in Gruppen verbinden, ohne dass sie konkrete gemeinsame Erfahrungen miteinander teilen, und so Kollektivität im Habitus (Mannheim (1980): „Konjunktion“) rekonstruktiv zu erfassen und abzubilden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 278).

Die Methodologie der dokumentarischen Methode setzt dabei an, Raum zu schaffen zwischen der objektivistischen Haltung der quantitativen wissenschaftlichen Methode und der in der qualitativen Forschung verbreiteten subjektivistischen Herangehensweise und versucht diese Dichotomie zu transzendieren. Die objektivistische Herangehensweise ist darauf aus, nomothetische „faktische Wahrheit“ und „normative Richtigkeit“ durch die Anwendung der wissenschaftlichen Methode aufzudecken (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 280). Der subjektivistische Zugang richtet die Aufmerksamkeit auf innersubjektive Prozesse, Meinungen, subjektive Theorien, Motive & Einstellungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Beide Ansätze verfolgen jedoch gleichermaßen einen Objektivitätsanspruch, das heißt, die forschende Person verortet und positioniert sich aktiv außerhalb des untersuchten Geschehens.

Neben den oben dargestellten Problematiken eines totalen Objektivitätsanspruchs in der Forschung, wie Verantwortungslosigkeit und lebensweltlicher Irrelevanz, kritisiert die dokumentarische Methode (z.B. Bohnsack, 2004) daran, dass dies eine rationale Höherstellung der Forschenden gegenüber der Beforschten bezüglich ihrer Definitionsmacht darstellt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Dabei bräuchte es viel mehr die Anerkennung, dass Forschende bloß aus einem anderen Blickwinkel auf die Gegenstände schauen, in die sie mitunter genauso verwickelt sind wie die Beforschten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014).

Statt zwischen objektiven und subjektiven Blickwinkeln geht die dokumentarische Methode von einer Unterscheidung verschiedener Wissensbestände aus. Das *kommunikativ generalisierte Wissen* ist Personen reflexiv verfügbar, sie können es begrifflich explizieren und dadurch öffentlich verständlich machen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Das *handlungspraktische Wissen* hingegen ist „inkorporiertes Erfahrungswissen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Es ist Personen nicht reflexiv verfügbar, da es innerhalb habitualisierter Praxis, ihrer routinisierten Alltagspraxis, entsteht und sich so implizit, also atheoretisch in der Handlungspraxis als Erfahrungswissen niederschreibt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281; Bohnsack, 2010). Mannheim (1980) nennt dieses Wissen ‚konjunktiv‘, da es sich in konjunktiven, also gemeinsamen, Erfahrungsräumen entwickelt (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 283). Dabei muss darin die zeitliche und räumliche Komponente mitenthalten sein, denn Wissen und Denken müssen immer standortverbunden gefasst werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Soziale Strukturen, ihr Ursprung und ihre Wirkung, werden damit im Handeln verortet (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281). Um genau dieses „Wie der Herstellung sozialer Realität“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 281, i. Org. hervorgehoben) geht es bei der dokumentarischen Methode. Durch Rekonstruktion aus Beschreibungen und Erzählungen der Handlungspraxis sollen diese, nicht direkt abfragbaren, kollektive Wissensbestände expliziert und damit sichtbar gemacht werden. Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 281f.) schreiben dazu: „Die Untersuchten wissen im Grunde gar nicht, was sie alles Wissen, nicht zuletzt, weil die begriffliche Explikation ihres Wissens sie in ihrer Handlungspraxis unnötig aufhalten würde“. Daher kann es in der dokumentarischen Methode von den Forschenden als Aufgabe angesehen werden dieses, von den Handelnden nicht explizierbare Wissen, zu rekonstruieren und damit in eine Form zu bringen, die für die sozialwissenschaftliche Forschung einen Zugang zu neuen Erkenntnissen über menschliches Miteinander ermöglicht.

Übersetzen lassen sich diese zwei Arten von Wissen in zwei Sinnebenen, die in der dokumentarischen Methode unterschieden werden. Die Unterscheidung in *immanenten* und *dokumentarischen* Sinngehalt nimmt ebenfalls ihren Ursprung bei Mannheim (1980). Der

immanente Sinngehalt bezieht sich auf das ‚Was‘ des Gesagten. Dies entspricht dem kommunikativ-generalisiertem Wissen. Dieses Wissen ist situationsimmanent gültig, kann jedoch auch außerhalb des milieuspezifischen Erlebens (Bohnsack, 2010, S. 64) expliziert, interpretiert und verstanden, sowie auf seine Richtigkeit hin überprüft werden. Der dokumentarische Sinngehalt hingegen bezieht sich auf das ‚Wie‘ des Gesagten. Es spricht auf den ‚soziokulturellen Entstehungszusammenhang‘ an und versucht Phänomene anhand ihrer „aus der Situation resultierenden Sinnhaftigkeit zu begreifen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 284). Bohnsack (2010) bringt hier zum genaueren Verständnis der beiden Sinnebenen eine Unterscheidung Mannheims an. Mannheim unterscheidet in „*Verstehen*“ und „*Interpretieren*“ (Mannheim, k.A., zit. nach Bohnsack, 2010, S. 59). Personen, die einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilen, teilen implizites, konjunktives, handlungspraktisches Wissen und können sich somit im Sinne des dokumentarischen Sinngehalts problemlos unmittelbar, ohne zu interpretieren, also intuitiv *verstehen*. Personen, die diesen konjunktiven Erfahrungsraum mit den Sprechenden oder Handelnden nicht teilen, müssen das Wahrgenommene erst *interpretieren*, um ihm einen Sinn zu verleihen, hier besteht eine „kommunikative Beziehung“ (Bohnsack, 2010, S. 60). Für den Umgang mit dem empirischen Material bedeutet das, dass der immanente Sinngehalt als objektiv beschrieben werden kann, da Inhalte hier explizit und wörtlich verstanden werden und ihnen eine konkrete, gesellschaftlich institutionalisierte Bedeutung zugeschrieben werden kann. Der dokumentarische Sinngehalt hingegen muss sequenzanalytisch rekonstruiert werden, um die Genese des Wissens aus der Handlungspraxis nachvollziehen zu können (Bohnsack, 2010).

Bei der Rekonstruktion und Interpretation beider dieser Sinngehalte wird der Geltungscharakter, d.h. ob das Gesagte wahr oder richtig ist, regelrecht eingeklammert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 284; Bohnsack, 2010, S. 64). Der Geltungscharakter wird außer Acht gelassen, da es nicht darum geht faktische Wahrheit und normative Richtigkeit zu überprüfen, sondern kollektive Sinnzusammenhänge und geteiltes handlungspraktisches Wissen zu erfassen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 284). Die dokumentarische Methode erhebt keinen Anspruch auf einen „objektivistischen [Zugang] zur Wirklichkeit“ (Bohnsack, 2010, S. 64). Es geht um die „[erlebnismäßige] *Herstellung* von Wirklichkeit“ innerhalb des milieuspezifischen Erlebens (Bohnsack, 2010, S. 64). Es interessiert, welches Wissen, welche Orientierungen sich *wie* in den Darstellungen der Gruppe *dokumentieren* (Bohnsack, 2010, S. 64). Dieses Wissen ent- und besteht in *konjunktiven Erfahrungsräumen* (Mannheim, 1980, S. 216), in denen menschliches Handeln „sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 285). 2Darin begründet sich die inhärente Primordialität handlungspraktischen dokumentarischen Wissens (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 285).

Die dokumentarische Methode ist „praxeologisch fundiert“ (Bohnsack, 2010, S. 61), sie sucht also immer nach „kollektiven Erfahrungsgrundlagen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 286), nicht nach „kommunikativen Absichten“ (Bohnsack, 2010, S. 61). Sie ermöglicht damit Handlungs- und Orientierungswissen empirisch zu dokumentieren.

Handlungswissen ist nicht reflexiv verfügbar und muss auch nicht allen Handelnden gleichermaßen sprachlich verfügbar sein, um eine soziale Situation zu ermöglichen. Für die dokumentarische Methode ist Sprache dennoch von zentraler Bedeutung. Sprache dient der „Fixierung von Bedeutung“, aber „[k]ontextfreie Sprache gibt es im praktischen Leben nicht“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 287). Bedeutung ist daher maßgeblich an den Kontext gebunden, also an den konjunktiven Erfahrungsraum, aus dem die Sprache entsteht und in dem Sprache Verwendung findet, der in der Sprache gespeichert wird und sie inhärent perspektivisch macht (Mannheim, 1980, zit. nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Teilen Personen einen konjunktiven Erfahrungsraum, so verändert sich die Kommunikation. „Der Austausch unter „Wissenden“ wird knapper [...] man *erklärt* sich nichts, sondern *versteht* einander“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 288, Herv. i. Org.). Die Personen verstehen sich über erlernte und verkörperlichte Performanz und sprachliche Bilder, wie Metaphorik in Erzählungen und Beschreibungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 287 & 290). Dass Personen „einander unmittelbar [...] verstehen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 288) und sich in ihren Erzählungen ergänzen können zeigt, dass sie über konjunktives Orientierungswissen verfügen, einer „sozialen Einheit“ (ebd.) angehören. Ausschlaggebend dabei ist, dass dieses Orientierungswissen übersituativ ist, das heißt die Erfahrungsgrundlagen der Beforschten müssen nicht in den exakt selben Situationen liegen, um einander zu verstehen. Dies zeigt sich besonders in Gruppendiskussionen, die keine realen Gruppen darstellen, in denen sich also die Personen vorher nicht kannten. Hier dokumentiert sich Kollektivität gelöst von der konkreten Gruppe, ihr konjunktiver Erfahrungsraum ermöglicht es den Teilnehmenden in Interaktion zu treten, einander unmittelbar zu verstehen und an Bedeutungsstrukturen teilzuhaben, ohne dass sie zuvor in Kontakt waren (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 288). Da alle Personen Teil mehrerer konjunktiver Erfahrungsräume sind – „z.B. geschlechts-, bildungsmilieu-, generationstypische Erfahrungsräume“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 288) – kommt es auch in Gruppendiskussionen zu einer Überlagerung dieser, die dann wiederum analytisch getrennt werden müssen (ebd., S. 289). Während die dokumentarische Methode allgemein für die Analyse von Gesprächen geeignet ist, sowie auch für Einzelinterviews (vgl. Nohl, 2009) angepasst wurde, kommt sie insbesondere im Zusammenhang mit Gruppendiskussionen zur Anwendung (Bohnsack, 2010, S. 63). Die Gruppe stellt hierbei ein „Epi-Phänomen“ und damit einen „validen

empirischen Zugang“ (Bohnsack, 2010, S. 63) zum untersuchten Erfahrungsraum dar, da im Diskurs der Gruppe die habitualisierte Praxis reproduziert und damit ihre Sinnzusammenhänge artikulieren werden (ebd.).

Rekonstruktive Sozialforschung ist maßgeblich erfahrungsbasiert. So können die Forschenden immer Teil der untersuchten sozialen Phänomene sein. Die dokumentarische Methode muss also dem gerecht werden, dass Forschungsgegenstände immer in Relation zur Erfahrung und gesellschaftlicher wie wissenschaftlicher Sozialisation der forschenden Person, von deren Standort aus, ausgewählt und betrachtet werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 282). Das Soziale des Menschen wird also nicht wie bei den Objektivitätsbestrebungen der wissenschaftlichen Methode versucht zu verdrängen, sondern wird aktiv mit eingebunden und für die Erkenntnis genutzt. Methodisch wird der Prämisse der Standortverbundenheit in der dokumentarischen Methode durch die komparative Analyse gerecht. Sie stellt einen systematischen Vergleich empirischer Fälle dar (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 282). Dabei werden theoretische Abstraktionen nur dann zulässig, wenn sie sich über mehrere Fälle hinweg verhärteten. Rekonstruktiv zu arbeiten bedeutet dem Rechnung zu tragen, dass Erfahrungen innerhalb der Relevanzsysteme der Forschungssubjekte „symbolisch strukturiert“ (Bohnsack, 2010, S. 24) sind und nicht einem ‚intentionalen Ausdruckssinn‘ der Produzentin folgen (Bohnsack, 2010, S. 42 nach Mannheim). Also, dass die untersuchte Handlungspraxis aus dem das rekonstruierte kollektive Orientierungswissen hervorgeht, aus „symbolischen Konstruktionen“ (ebd.) besteht, die von der Forscherin rekonstruiert werden. Um den Standpunkt der Forscherin sichtbar zu machen, kommt in der dokumentarischen Methode das Prinzip des „methodisch kontrollierten Fremdverstehens“ zum Einsatz (Bohnsack, 2010, S. 21). Das heißt, der Standpunkt, das Relevanzsystem der Forscherin tritt während der Erhebung zuerst zurück hinter das der Beforschten, die in einem möglichst offenem Erhebungsverfahren ihre Relevanzsysteme und kommunikative Regelsysteme entfalten sollen (Bohnsack, 2010, S. 21). Erst dadurch kann in der Auswertung dann der Standpunkt, das Relevanzsystem der Forschenden in seiner Unterscheidung zu dem der Beforschten sichtbar werden. Das eigene Relevanzsystem gilt als erster Vergleichshorizont, der dann durch das genaue Ausarbeiten der Relevanzsysteme der Untersuchten immer mehr an Bedeutung verliert (Bohnsack, 2010, S. 65). Wichtig für die Offenheit gegenüber der Relevanzsysteme der Beforschten ist auch die theoretische Beschäftigung mit dem Forschungsgegenstand anhand von Fachliteratur hintenanzustellen, um zuerst eine Strukturierung durch die Forschungssubjekte zu erlauben (Hoffmann-Riem, 1980, S. 343f.). Wie die dokumentarische Methode konkret auf Material aus Gruppendiskussionen angewendet wird, um dieses Wissen herauszuarbeiten soll im nächsten Kapitel dargestellt werden.

3. Methodische Vorgehensweise und Forschungsprozess

Grundlage der empirischen Analyse dieser Arbeit bieten Erhebungen mittels des Gruppendiskussionsverfahrens. Ich habe die Methode basierend auf meinem Erkenntnisinteresse, kollektives Erfahrungswissen von Seminarteilnehmenden zu rekonstruieren, ausgewählt. Die qualitativ-rekonstruktive Forschungsmethode, das Material aus den Gruppendiskussionen anhand der dokumentarischen Methode auszuwerten (Bohnsack, 2000), ermöglicht einen rekonstruktiven Zugang zu impliziten, kollektiven Orientierungen und Erfahrungswissensbestände von Teilnehmenden der „Identity and Belonging“-Seminare als Teil eines konjunktiven Erfahrungsraums (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 91). Im Folgenden soll das Verfahren genauer vorgestellt und mein Forschungsprozess dargestellt werden.

3.1. Das Gruppendiskussionsverfahren

Im deutschsprachigen Raum hat das Gruppendiskussionsverfahren seinen Ursprung ab der Mitte des letzten Jahrhunderts im Frankfurter Institut für Sozialforschung genommen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 90). Dabei ging es vor allem darum, eine öffentliche Meinung zu erheben, die nicht einfach aus der Summe der erhobenen Einzelmeinungen zusammengesetzt war (ebd.). Werner Mangold (1960) definierte dabei das *Kollektive* als den Hauptgegenstand der Methode. Das Gruppendiskussionsverfahren ermöglicht einen „empirischen Zugriff auf das Kollektive“ (Mangold, 1988, S. 17). Im Gruppendiskussionsverfahren interessieren die Interaktionen zwischen den Teilnehmenden als Repräsentation, nicht der konkreten Diskussionsgruppe, sondern der interessierenden sozialen Gruppe, der sie entspringen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 90f.). Dies entspricht der generellen Ausrichtung qualitativer Forschung, die nicht darauf abzielt „reflexiv, bewusst verfügbares Wissen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 18) einfach abzufragen. Denn dies ist, aus einer praxeologischen Perspektive, bei kollektiven Phänomenen, die auf konjunktivem Erfahrungswissen basieren, gar nicht möglich, weil dieses Wissen den Personen eben nicht explizit verfügbar ist, also rekonstruiert werden muss.

Ab den 1980er Jahren entwickelte Bohnsack gemeinsam mit Mangold das Gruppendiskussionsverfahren entlang „gegenwärtige[r] Standards qualitativer Methoden“ weiter (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 91). Dazu entwickelte er die dokumentarische Methode als Interpretationsverfahren und methodologische Grundlage. Darin bezieht er sich maßgeblich auf Mannheim (u.a. 1964). Mannheims Konzept des „konjunktiven Erfahrungsraums“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 91) basiert auf der Teilhabe von Individuen an „Wissens- und

Bedeutungsstrukturen“ (ebd.), die Ihnen ermöglicht sich auf Basis von Selbstverständlichkeiten gegenseitig zu verstehen. Das Material dahingehend zu betrachten, ermöglicht den Inhalt, nicht nur von den Individuen, sondern auch von der konkret sprechenden Gruppe zu transzendieren und den konjunktiven Erfahrungsraum zum Gegenstand der Untersuchung zu machen. So ist es auch möglich, Personen in einer Gruppendiskussion zusammenzubringen, die sich nicht kennen, jedoch einen gemeinsamen Erfahrungsraum teilen und diesen innerhalb der Gruppendiskussion artikulieren und repräsentieren (Bohnsack, 2000). Dabei wird erst im Verlauf der Gruppendiskussion, und der Interpretation dieser, sichtbar, welche konkreten Erfahrungen die Teilnehmenden wirklich teilen und damit der konkrete Gegenstand durch diese mitstrukturiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 92). Die Gruppendiskussion stellt für Teilnehmende, die einen konjunktiven Erfahrungsraum teilen, einen „gewohnten *sozialen Kontext*“ (Bohnsack, 2010, S. 21, Herv. i. Org.) dar. Dieser wird in ihrer Bezugnahme aufeinander innerhalb der Gruppendiskussion zu einem „*kommunikative[n] Kontext*“ (Bohnsack, 2010, S. 21, Herv. i. Org.), der die Grundlage für die Forscherin bildet, die Symbolik, Metaphern und Sprache zu beobachten, die für die Teilnehmenden in ihrer Lebenswelt typisch sind (Bohnsack, 2010, S. 21).

Die Wissensbestände, die somit erfasst werden können, nennt Bohnsack (1989) „kollektive Orientierungen“. Besonders wichtig um kollektive Orientierungen rekonstruieren zu können, ist die „wechselseitige[] Bezugnahme[] der Teilnehmer[*]innen“ aufeinander (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 92). Diese entsteht nur, wenn die Teilnehmenden einer selbstläufigen Diskussion ohne Unterbrechungen der Forscherin nachgehen können und so in einer ‚arbeitsteiligen Kommunikation‘ (Bohnsack, 2010, S. 33) ihr Relevanzsystem entfalten können. Hauptaufgabe der Forscherin ist also durch Setting und Einstiegsfrage eine möglichst selbstläufige, sich selbst aufrechterhaltende Diskussion zwischen den Teilnehmenden anzuregen. Bei der Analyse des transkribierten Materials nach der dokumentarischen Methode spielt dann besonders der Ablauf des Diskurses eine Rolle (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Wenn ein gemeinsames und vor allem selbstläufiges Gespräch zwischen den Teilnehmenden in der Diskussion ermöglicht wird, können diese sondieren, wo die gemeinsamen Erfahrungsräume liegen. Ist ein gemeinsamer Erfahrungsraum gefunden, können die kollektiven Orientierungen besonders gut sichtbar werden, dies drückt sich dann in metaphorisch aufgeladenen, stark interaktiven Passagen aus, die Bohnsack „Fokussierungsmetaphern“ (Bohnsack, 2003, S. 67) nennt.

Aber nicht nur die Fähigkeit der Forscherin eine möglichst selbstläufige Diskussion zu evozieren ermöglicht Fokussierungsmetaphern, die Teilnehmenden müssen vor allem über

einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund verfügen, also „hinreichend ähnliche Erfahrungen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 95) gemacht haben. Dies ist besonders bei der Auswahl der Teilnehmenden und der Zusammenstellung der Diskussionsgruppen zu bedenken. Dabei ist es einerseits möglich auf bereits bestehende „reale Gruppen“ (ebd.) zurückzugreifen, es ist aber auch möglich als Forscherin die Gruppen selbst zusammenzustellen. Im Fall der hier vorliegenden Erhebung ist es eine Mischung aus beiden Zugängen. Einerseits haben die Diskussteilnehmenden die hier untersuchte Erfahrung – die Teilnahme an einem „Identity & Belonging“-Seminar – gemeinsam gemacht, die Gruppendiskussionen sind nach der gemeinsamen Teilnahme an einem bestimmten Seminar zusammengesetzt, in Bezug hierauf stellen die Teilnehmenden eine reale Gruppe dar. Es kann jedoch im Vorhinein nicht davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmenden sich während des jeweiligen Seminars als Gruppe identifiziert haben, oder ob sie das Seminar und vor allem den Rest ihres Psychologiestudiums eher individuell oder in anderen Gruppen erlebt haben, also ob sie zum Zeitpunkt der Diskussion eine real bestehende, sich freiwillig konstituierte, soziale Gruppe darstellen. Essenziell ist aber, dass davon ausgegangen werden kann, dass alle Teilnehmenden durch die Teilnahme an einem „Identity & Belonging“-Seminar und ihr Psychologiestudium gemeinsame Erfahrungsräume teilen. Inwieweit diese in kollektiven Orientierungen münden, wird sich anhand des Materials der Gruppendiskussionen zeigen.

Zusätzlich dazu, dass es hilfreich ist, wenn die Teilnehmenden der Gruppendiskussion Erfahrungsräume teilen, gibt es aus der Konversationsanalyse stammende, von Bohnsack (2003) für das Gruppendiskussionsverfahren reformulierte Methoden, eine sich aufrechterhaltende Selbstläufigkeit innerhalb der Diskussion anzustoßen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Zu beachten ist dabei, dass der Forscherin als Diskussionsleiterin die Macht beiliegt, eine Sprecherlaubnis zu erteilen. Diese sollte nicht an einzelne Personen verteilt werden, sondern verbal sowie durch Blickkontakt und Gestik immer an die gesamte Gruppe. Wenn die Gruppe als Ganzes angesprochen wird, werden Prozesse zum Finden essenzieller Gemeinsamkeiten angeregt. So sollte die Forscherin sich auch im Verlauf der Diskussion weitestgehend zurückhalten und keinesfalls eine Teilnehmerinnenrolle einnehmen. Dazu gehört auch grade Sprechpausen aktiv auszuhalten, um den Teilnehmenden zu ermöglichen Anknüpfungspunkte untereinander zu finden und ihre Themen selbst zu wählen und abzuschließen, dies können dann später in der Interpretation wesentliche Erkenntniselemente darstellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Erst wenn das Gespräch zwischen den Teilnehmenden vollständig zum Erliegen kommt, kann die Forscherin immanente – sich auf bereits aufgeworfene Themen

beziehende – und am Schluss auch exmanente – sich auf das Erkenntnisinteresse der Forscherin beziehende – Nachfragen anbringen (Bohnsack, 2000).

Der größte Einfluss, den die Diskussionsleiterin auf den Verlauf der Diskussion nehmen kann, ist jedoch durch die Einstiegsfrage gegeben. Hierbei ist es besonders wichtig, zwar das Thema der Forschung interessiert zu bekunden, jedoch keinen Orientierungsrahmen, also keine Suggestionen in der Frage zu beinhalten. Dabei kann es helfen, die Frage „demonstrativ vage“ (Bohnsack, 1999, S. 214, zit. nach Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 69) zu formulieren, zwar nicht unsicher, aber vorsichtig zu stellen. Dabei unpräzise zu sein und mehrere Fragen in einer Reihung zu stellen, sowie Fragen und Sätze bewusst unvollständig zu lassen, lädt die Teilnehmenden dazu ein sich an ihrer eigenen Erfahrungswelt zu referenzieren und zeigt Respekt und Offenheit der Forscherin gegenüber der auf der Lebenswelt der Teilnehmenden basierenden Themenwahl. Für die Rekonstruktion der Handlungspraxis in der Auswertung sind detailreiche Darstellungen besonders hilfreich. Zu diesen kann explizit aufgefordert werden, indem zu erzählen oder beschreiben aufgerufen/angestoßen wird. Ebenso kann konkret nach dem Erleben gefragt werden. Wichtig ist, dass die Fragestellung möglichst offen gehalten wird, damit die Diskussionsteilnehmenden ihr Gespräch möglichst eigenständig strukturieren können. Dabei kann sich dokumentieren, ob die Fragestellung die Diskussionsteilnehmenden überhaupt anspricht, ob die Fragestellung in „ihrem Relevanzsystem [...] einen Platz hat“ (Bohnsack, 2010, S. 20). Je mehr die Diskussionsteilnehmenden dann selbstgewählt und in ihrer eigenen Sprache das Thema entfalten können, desto weniger kommt es zu Missverständnissen in der Interpretation (Bohnsack, 2010, S. 20).

Im Hinblick auf die Auswertung des Materials und die darin enthaltene komparative Analyse ist es wichtig, dass die Einstiegsfrage über die verschiedenen Gruppendiskussionen hinweg möglichst einheitlich gestellt wird (Bohnsack, 2000). Folgende Formulierung einer Einstiegsfrage soll mir daher als Vorlage dienen, möglichst auf gleiche Weise eine selbstläufige Diskussion anzustoßen:

„Ich interessiere mich schon seit längerem dafür, wie Studierende verschiedene Lehrveranstaltungen erleben und was sie daraus mitnehmen. Besonders hat mich dabei die Seminarreihe „Identity & Belonging“ interessiert. Ich würde mich also voll dafür interessieren, wenn ihr heute über eure Erfahrungen mit dem „Identity & Belonging“-Seminar sprecht, wie war das so für euch? Wie habt ihr das Seminar erlebt? Wie habt ihr überhaupt zu diesem Seminar gefunden? Was ist dann dort, in dem Seminar für euch passiert? Und wie ist es dann weitergegangen: habt ihr etwas aus dem Seminar mitgenommen ins weitere Studium oder überhaupt?“

Mich interessiert wirklich alles, was euch dazu einfällt. Mich interessiert, wie ihr ganz persönlich das so wahrgenommen und erlebt habt. Ihr könnt auch gerne von konkreten Erlebnissen oder Erinnerungen aus dem Seminar oder darüber hinweg erzählen. Ich werde mich aus dem Gespräch zu Beginn jedenfalls ganz raushalten. Das kann am Anfang etwas seltsam sein, ist aber bei einer Gruppendiskussion so vorgesehen. Ich habe jetzt also erstmal keine konkreten Fragen, sondern würde euch dazu einladen, dass ihr euch einfach über eure Erfahrungen mit dem „Identity & Belonging“-Seminar austauscht. Falls ich noch was wissen will, frage ich dann am Ende nach. Also, wie war das so für euch im „Identity & Belonging“-Seminar?“

3.1.1. Sampling und Feldzugang

Für die Gruppendiskussionen kamen alle Personen in Frage, die aktuell oder in der Vergangenheit an mindestens einem Seminar der ‚Identity and Belonging‘-Seminarreihe teilgenommen hatten. Dabei war es nicht von Bedeutung, ob sie diese/s erfolgreich oder nicht abgeschlossen hatten. Ebenfalls wurden alle Personen unabhängig davon eingeschlossen, in welchem Abschnitt sie sich im Psychologiestudium befanden, ob sie bereits abgeschlossen hatten, oder das Studium abgebrochen haben. Diese Informationen wurden jedoch erhoben und in die Analyse inkludiert. Das konkrete Forschungsinteresse rief eine relativ kleine Gruppe an Personen hervor, die für die Gruppendiskussionen in Frage kamen. So sind die Teilnehmenden der seit 2016 stattfindenden Seminare der ‚Identity and Belonging‘-Seminarreihe im Psychologiestudium der Uni Wien eine sehr spezifische Ausgangsgruppe, das Forschungsfeld ist also relativ klein. Dies gilt insbesondere im Gegensatz zu anderen Forschungsarbeiten, die an alltäglicheren – einen Großteil der Gesellschaft betreffenden - handlungspraktischen Phänomenen, wie zum Beispiel der Verhütungspraxis (Parzer, 2015) oder dem Orgasmusempfinden (Wutzer, 2023), interessiert sind.

Das Sampling entsprach demnach einer Auswahl von Personen für die Gruppen anhand spezifischer, festgelegter Kriterien und damit dem ersten Schritt eines theoretischen Sampling (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181). Ein angestrebtes theoretisches Sampling wurde nicht über diesen ersten Schritt – der sich am ersten vorläufigen Forschungsinteresse und nicht an empirischer Theoriebildung orientiert – hinausgeführt. Für einen solchen zirkulären Forschungsprozess fehlten nicht nur die zeitlichen Kapazitäten, sondern auch die Teilnehmenden – Gruppendiskussionen mussten dann geführt werden, wann sie zur Verfügung standen. Es war demnach nicht zur Gänze möglich, ein theoretisches Sampling zu verfolgen, bei dem in einem zirkulären Prozess nach der Interpretation der ersten Fälle und ersten Überlegungen zu Theoretisierungen weitere Teilnehmende gesucht werden, die in *minimalen* oder *maximalen*

Konstatierungen die aufgestellten Theorien erweitern und deren Grenzen abtasten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 181). Lediglich die letzte Gruppe konnte auf der Basis vorheriger Interpretationen aufgesucht werden. Das angestrebte theoretische Sampling wurde teilweise durch ein ‚Snowball-Sampling‘ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 184) ergänzt. Dabei wurden weitere Personen durch Teilnehmende vorgeschlagen, bzw. die Teilnehmenden aktiv dazu eingeladen, weitere Personen zur Diskussion mitzubringen. Jedoch nahm nur an einer Diskussion eine ‚mitgebrachte‘ Person teil. Oft gaben die Teilnehmenden die Anregung, es sei interessant, auch die Lehrpersonen der I&B-Seminare zu interviewen. Dies hatte in dieser Arbeit leider keinen Platz, gibt jedoch einen Hinweis auf mögliche Kontrastierungen im Sinne eines ‚empirical sampling‘ (ebd., S. 185).

Zugang zu den Gruppen erfolgte auf unterschiedliche Weise. Das Erkenntnisinteresse wurde jedoch immer über einen einheitlichen ‚Aufruf‘ (Anhang, Kap. 7.1.) vermittelt. Als Thema der potenziellen Diskussionen wurden dabei das ‚Identity & Belonging‘-Seminar und das Psychologiestudium genannt. Die Leser*innen wurden dabei als vermeintliche ‚I&B‘-Teilnehmende angesprochen. Um ein persönliches Interesse der potenziellen Teilnehmenden zu wecken, wurde die Möglichkeit erwähnt, sich in den Gruppendiskussionen mit anderen Studierenden über die eigene Studienerfahrung *auszutauschen* und ihre Erfahrungen zu teilen. Die ‚I&B‘-Seminare wurden im Aufruf bereits als ‚alternativ und kritisch‘ bezeichnet, was in der Analyse der Ergebnisse kritisch beleuchtet werden kann. Als Erkenntnisinteresse wurde die Perspektive von Studierenden auf die alternativ zum Curriculum bestehende Seminarreihe genannt. Der Aufruf wurde auf verschiedene Weisen geteilt. Über das Vorlesungsverzeichnis u:find wurde eine Übersicht aller bisher stattgefundenen Seminare der Seminarreihe erstellt (Tabelle A, Anhang 7.2.). Über u:find gab es ebenfalls einen Zugang zu den – zum Zeitpunkt der Seminardurchführung aktiven – E-Mail-Adressen der Lehrpersonen. Diesen wurde der Aufruf zugesandt, mit der Bitte, ihn an ehemalige Teilnehmende ihrer Seminare weiterzuleiten. Anhand der spärlichen Antworten kann angenommen werden, dass viele der Lehrenden die E-Mail nicht gelesen hatten. Dies ist in dem Zusammenhang schlüssig, dass das ‚I&B‘-Seminar weitestgehend von externen Lehrenden gehalten wird, die ihre extra dafür geschaffene ‚Uni Wien‘-E-Mailadresse höchstwahrscheinlich nicht mehr verwenden. Von insgesamt 14 im Dezember 2022 kontaktierten Lehrpersonen meldeten sich vier zurück. Davon teilten zwei meinen Aufruf mit der noch bestehenden Seminarliste, zwei verwiesen auf den noch bestehenden Moodle-Kurs¹³. Über die – über u:find zugänglichen – Moodle-Kurse erhielt ich die E-Mail-

¹³ Moodle ist die von der Universität Wien zur online Lehre und Seminarorganisation genutzte online Lernplattform.

Adressen von sieben ehemaligen Teilnehmenden, die sie dort zur Verfügung gestellt hatten. Ergebnis dieses Prozesses war der Kontakt zu drei Personen. Dabei beachtet werden muss – vor allem bei den weiter zurückliegenden Seminaren –, dass Personen, die ihr Studium bereits abgeschlossen haben, nicht mehr über ihre ‚Uni-Wien‘-E-Mailadressen erreichbar sind. Über das Teilen des Aufrufs in Gruppen von Psychologiestudierenden der Uni Wien auf ‚Facebook‘ kontaktierte mich eine weitere Person. Über den Kontakt zur Studienvertretung Krips meldeten sich zwei ihrer Mitglieder zur Teilnahme. Über meine eigene Teilnahme an sechs der ‚I&B‘-Seminare, waren mir einige Teilnehmende persönlich bekannt. Von 16 von mir persönlich kontaktierten Personen sagten drei aus Zeitgründen direkt ab, vier nahmen schlussendlich an einer Diskussion teil. Über einen persönlichen Besuch in einer Online-Sitzung des I&B-Seminars im Wintersemester 2022 meldeten sich vier Personen bei mir als Interessent*innen, die sich dann jedoch nicht mehr zurück meldeten. Über den Aufruf, den die LP des I&B-Seminars im Sommersemester 2023 mit den Teilnehmenden teilte, meldeten sich zwei Personen bei mir, die ich bereits persönlich kannte. Es kann also rekapituliert werden, dass die Rekrutierung von Personen für die Gruppendiskussion eher schleppend verlief, Gründe dafür sollen am Ende der empirischen Behandlung reflektiert werden.

Schlussendlich kamen zwischen Januar und Juli 2023 fünf Gruppendiskussionen zustande. Drei davon mit jeweils zwei Teilnehmenden und zwei mit jeweils drei Teilnehmenden. Um kollektive Orientierungen bestmöglich zum Ausdruck kommen zu lassen, wurden die Gruppen nach möglichst homogenen Erfahrungsräumen zusammengestellt. Dies bedeutete in diesem Kontext, dass die Personen einer Gruppe möglichst an den gleichen Seminaren der Seminarreihe teilgenommen hatten. Demnach kannten sich die Teilnehmenden aller Gruppen bereits im Vorhinein. Aufgrund dieser gemeinsamen Erfahrungsbasis können die Gruppen größtenteils als Realgruppen bezeichnet werden.

Zur empirischen Analyse kamen drei der geführten Gruppendiskussionen. Dieser Umfang an Material entspricht einem forschungsökonomisch angestrebten Umfang einer Masterarbeit, schließt jedoch die Möglichkeit einer differenzierten Typenbildung – d.h. „[...] in ihrem Vergleich typifizierbare fallübergreifende Strukturen [zu] identifizieren“ (Nohl, 2013, S. 273) – vorerst aus. Die analysierten Fälle wurden aufgrund ihres für die Fragestellung relevanten thematischen Fokus aus dem bestehenden Material zur Analyse ausgewählt. Die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen variierten in mehreren Merkmalen. So gab es Teilnehmende, die nur ein einziges Mal an einem I&B-Seminar teilgenommen hatten, und Teilnehmende, die bereits eine Vielzahl der Seminare besucht hatten und sogar in der Organisation involviert waren. Dabei gab es Gruppen von Teilnehmenden, die bei den ersten ‚I&B‘-Seminaren 2016/17 dabei

waren, und Teilnehmende, die am aktuellen Seminar im Sommersemester 2023 teilnahmen. Es gab Teilnehmende, die sich noch im Bachelorstudium befanden, Teilnehmende aus dem Masterstudium, und Teilnehmende, die das Studium bereits abgeschlossen oder abgebrochen hatten. All diese Merkmale können für eine Kontrastierung im Sinne einer sinngenetischen Interpretation herangezogen werden.

3.2. Die dokumentarische Methode als Auswertungsverfahren

Bei der Analyse des Materials aus den Gruppendiskussionen folge ich der rekonstruktiven Forschungslogik der dokumentarischen Methode nach Bohnsack (u.a. 2010) die sich auf die Wissenssoziologie Karl Mannheims (1980) bezieht. Deren zu Grunde liegende Methodologie wurde oben schon ausgiebig beschrieben, hier soll nun dargestellt werden, wie die Analyse konkret aussieht. Demnach begreife ich den Forschungsgegenstand praxeologisch-rekonstruktiv, d.h. ich betrachte, *wie* Themen in der Gruppe behandelt werden. Ich untersuche dazu neben, für meine Fragestellung thematisch interessanten Passagen, vor allem Passagen interaktiver Dichte, da sich besonders dort gegenseitiges *unmittelbares Verstehen* zeigt, das auf einen, auf atheoretischem Wissen basierten, konjunktiven Erfahrungsraum der Beforschten hinweist, der so rekonstruiert werden kann.

Der methodologisch bereits dargestellten Unterscheidung zwischen dem immanenten, kommunikativ-genrealisierten Sinngehalt und dem dokumentarischen, handlungspraktischen, konjunktiven Sinngehalt findet in der Analyse durch die Unterteilung der Arbeit am Material in zwei Interpretationsschritte ihren forschungspraktischen Ausdruck (Bohnsack, 2010, S. 64). In der *formulierenden* Interpretation wird wiedergegeben *was* gesagt wurde, also der immanente Sinngehalt gefasst. Die *reflektierende* Interpretation nimmt unter die Lupe *wie* sich Inhalte in der Gruppe dokumentiert haben (Bohnsack, 2010). Ziel der Auswertung mit der dokumentarischen Methode ist das, was von den Diskussionsteilnehmenden untereinander unmittelbar verstanden wurde, als Wissensinhalte konjunktiver Erfahrungsräume zu begreifen und in einer für Außenstehende verständlichen Form begrifflich-theoretisch zu explizieren (Bohnsack, 2000).

Im Folgenden soll also dargestellt werden, wie das Material aus den Gruppendiskussionen für die Analyse aufbereitet wird, wie die formulierende und die reflektierende Interpretation durchgeführt wird und wie im Anschluss in der Falldarstellung der Diskurs beschrieben und somit die Erkenntnisse für Leser*innen zugänglich gemacht werden können.

3.2.1. Aufbereitung des Materials

Przyborski (2004) schlägt vor zunächst ein „Sich-mit-dem-Text-vertraut-Machen“ (Przyborski, 2004, S. 50) vor die beiden Analyseschritte zu stellen. Unmittelbar nach jeder Gruppendiskussion habe ich also das Tonmaterial abgehört und ein *thematischer Verlauf* erstellt¹⁴. Im thematischen Verlauf habe ich notiert, welche Themen zu welchen Zeitpunkten der Diskussion aufkamen. Ich habe auch notiert ob diese Themen von den Diskussionsteilnehmenden selbst gewählt oder durch die Interviewerin durch immanente oder exmanente Nachfrage eingebracht wurden. Eine Phase der Behandlung eines Themas wird *Passage* genannt. Eine Passage, als „thematisch abgeschlossene[r] Gesprächsabschnitt[...]“ (Przyborski, 2004, S. 50) ist die „kleinste mögliche Einheit“ (ebd., i. Org. kurs.) der Analyse. Das bedeutet, nur ein solcher Abschnitt ermöglicht es in der Analyse genug Kontext zu haben, um die Sinngehalte zu rekonstruieren. Der thematische Verlauf bildet die Grundlage für die Auswahl der zu analysierenden Passagen (Przyborski, 2004, S. 51). In die Analyse fließt nicht das gesamte Material aller geführter Gruppendiskussionen ein, es reicht aus, einige besonders aussagekräftige Passagen heranzuziehen. Auch nur diese ausgewählten Passagen müssen schriftlich verfügbar gemacht, also transkribiert werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292).

Passagen werden anhand zweier Merkmale ausgewählt, *formaler* und *thematischer* (Przyborski, 2004, S. 51). Formale Merkmale der Passagen betreffen die Interaktion der Diskussionsteilnehmenden. So wird im thematischen Verlauf notiert, ob Passagen sich vom Rest des Diskurses unterscheiden (Przyborski, 2004, S. 52), ob sie etwa besonders interaktiv dicht sind, die Gesprächsteilnehmenden sich viel aufeinander beziehen oder sich erst gar nicht ausreden lassen, einander ergänzen und unterbrechen. Die „hohe interaktive und metaphorische Dichte“ sind ein Hinweis darauf, dass es sich bei diesen Passagen um etwas handelt, dass Bohnsack (2003, S. 67) „Fokussierungsmetaphern“ nennt. Während zu Beginn einer Diskussion, vor allem folgend auf eine sehr offene Einstiegsfrage, die Teilnehmenden die Gemeinsamkeiten in ihren Erfahrungen erst abtasten müssen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 92), weisen solch interaktive Passagen auf ein Einpendeln auf konjunktive Erfahrungsräume, also sich dokumentierendes geteiltes Erfahrungswissen hin (Przyborski, 2004, S. 52). Intensität im Gespräch kann sich jedoch auch durch lange Pausen, einem Wechsel im Sprachstil oder einer besonders langen Behandlung eines Themas darstellen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292). Während Fokussierungsmetaphern die relevanten Themen der

¹⁴ Die thematischen Verläufe, die ich nach den jeweiligen Gruppendiskussionen angefertigt habe, waren ein wichtiger Schritt für mein eigenes Verständnis des Materials und der dokumentarischen Methode. Ich habe sie jedoch nicht in die Endversion dieser Arbeit inkludiert, da sie sehr informell, teilweise noch nicht anonymisiert und mit persönlichen Verweisen versehen waren.

Forschungssubjekte zeigen, könnten durch den Fokus auf inhaltliche Merkmale Passagen ausgewählt werden, die für die – sich im Laufe der Forschung immer weiter entwickelnden – Forschungsfragen also das Erkenntnisinteresse relevant sind. Ebenfalls immer transkribiert und ausgewertet werden sollten die Eingangspassagen, also der Abschnitt der unmittelbar auf die Einstiegsfrage der Interviewerin folgt. Hier zeigt sich, wie die Themeninitiierung seitens der Forscherin von den Forschungssubjekten verstanden und aufgegriffen wird, also die gruppenspezifische Auffassung der Relevanzsetzung und der Umgang mit Grundannahmen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292).

Sind die Eingangspassagen abgesteckt und weitere Passagen anhand von formalen und thematischen Merkmalen ausgewählt ist der für die Interpretation zunächst notwendige Schritt, das gesprochene Material aus den Gruppendiskussionen in schriftlicher Form zur Analyse, sowie zur intersubjektiven Überprüfbarkeit, verfügbar zu machen. Dies geschieht anhand der Transkription der ausgewählten Passagen. Ich habe mich für das zwar nicht enorm detailreiche, jedoch ökonomische und leicht erlernbare Transkriptionssystem TiQ entschieden, das auch von Przyborski und Wohlrab-Sahr in ihrem Methodenhandbuch für die Analyse von Gruppendiskussionen empfohlen wird (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 167). TiQ steht für „Talk in Qualitative Social Research“ und ist im Rahmen der Entwicklung der dokumentarischen Methode (Bohnsack, 1989) entstanden weiterentwickelt worden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Der Darstellung von Przyborski & Wohlrab-Sahr (2014, S. 168f.) entnehme ich folgende Zeichenerläuterung, die ich in meinen Transkripten verwendet habe:

	Das „Häkchen“ markiert den Beginn einer Überlappung bzw. den direkten Anschluss beim Sprecherwechsel.
(.)	Kurzes Absetzen, Zeiteinheiten bis knapp unter einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert. [...]
<u>nein</u>	Betonung
Nein	Laut in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
°nee°	Sehr leise in Relation zur üblichen Lautstärke der Sprecherin/des Sprechers
.	Stark sinkende Intonation
;	Schwach sinkende Intonation
?	Deutliche Frageintonation
,	Schwach steigende Intonation
brau-	Abbruch eines Wortes. So wird deutlich, dass man hier nicht einfach etwas vergessen hat.
oh=nee	Zwei oder mehr Worte, die wie eines gesprochen werden (Wortverschleifung)

nei:n ja:::	Dehnung von Lauten. Die Häufigkeit der Doppelpunkte entspricht der Länge der Dehnung.
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription und schwer verständliche Äußerungen
(unv.)	Unverständliche Äußerungen. Die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerungen.
((hustet))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nichtverbalen oder gesprächsexternen Ereignissen. Soweit das möglich ist, entspricht die Länge der Klammer etwa der Dauer des lautlichen Phänomens.
@(nein)@	Lachend gesprochene Äußerungen
@(.)@	Kurzes Auflachen
@(3)@	Längeres Lachen mit Anzahl der Sekunden in Klammern
//mhm//	Hörersignale, „mhm“ der Interviewerin werden ohne Häkchen im Text des Interviewten notiert, vor allem, wenn sie in einer minimalen Pause, die ein derartiges Hörerinnensignal geradezu erfordert, erfolgen.

Satzzeichen zeigen somit die Intonation an und haben keinen Einfluss auf die Groß- und Kleinschreibung, somit werden nur Hauptwörter großgeschrieben (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 169). ‚Redeimporte‘ also von den Teilnehmenden in einem nachgesprochenen Modus präsentierte Zitate, die sich an einer Verstellung der Stimme im Audiomaterial erkennen lassen, werden im Transkript *kursiv* dargestellt. Die Transkription hat mir das Computerprogramm MAXQDA2022, eine Software zur qualitativen Daten- und Textanalyse (VERBI Software, 2021), erleichtert, da es dort möglich ist das Audiomaterial einzuspielen und es während der händischen Transkription mit leichten Tastaturgriffen zu kontrollieren, sowie Sonderzeichen mit einfachen Tastaturanschlägen zu kodieren.

3.2.2. Formulierende und reflektierende Interpretation

Im ersten Analyseschritt, der *formulierenden Interpretation*, wird der immanente Sinngehalt des vorliegenden Textmaterials (re)formuliert (Przyborski, 2004, S. 53), sowie die Struktur des Textes nachgezeichnet, die durch das „Zusammenspiel der Gruppe“ (ebd., S. 54) entstanden ist. Dabei wird nicht unterschieden, welche Einzelpersonen Themen angesprochen haben, sondern die Gruppe kollektiv als Ganzes gefasst. Es wird also in der Sprache der Forscherin festgehalten, *was* von ihr als der generalisierbare, allgemein verständliche Sinngehalt verstanden wird (Przyborski, 2004, S. 53). Dies trägt zur intersubjektiven Überprüfbarkeit bei, da Leser*innen somit nachvollziehen können, welchen immanenten Sinngehalt die Forscherin von dokumentarischen Sinngehalten abgegrenzt hat und auf Basis welchen Textverständnisses sie ihre Analyse aufbaut. Der Inhalt wird dabei nicht nur möglichst gut verständlich paraphrasiert, die

Sprache der Forschungssubjekte wird auch in die der Forscherin übersetzt (Przyborski, 2004, S. 53). Wichtig ist dabei innerhalb des Relevanzsystems der Gruppe zu bleiben (Bohnsack, 2010, S. 34). Wörtlich zitiert wird, was vermutlich erst kontextualisiert, in der reflektierenden Interpretation verständlich wird, sowie Ausdrücke, die den inhaltlichen Gehalt adäquat festhalten (Przyborski, 2004, S. 55). Nach dem Festlegen eines übergreifenden Themas der Passage wird sie dann weiter entlang der Abfolge und Struktur der Diskussion in Ober- und Unterthemen feingegliedert¹⁵ (Przyborski, 2004, S. 54). Forschungspraktisch weist die Trennung in zwei Analyseschritte auch besonders dadurch Praktikabilität auf, dass nach einer formulierenden Interpretation klar ist, welche Inhalte des Materials auf den immanenten Sinngehalt ansprechen und im nächsten Analyseschritt nun nicht mehr als Gegenstand des dokumentarischen Sinngehaltes gefasst werden können (Przyborski, 2004, S. 54; Parzer, 2015, S. 34).

Die reflektierende Interpretation beschäftigt sich nun mit der Rekonstruktion des dokumentarischen Sinngehaltes. Ziel hiervon ist es, das auf gemeinsamen, konjunktiven, handlungspraktischen Orientierungen basierende Verständnis der Forschungssubjekte zu explizieren (Przyborski, 2004, S. 55). Dies ist nur möglich durch die „genau[e] Rekonstruktion der arbeitsteiligen Bezugnahme der Beteiligten aufeinander“ (Bohnsack & Przyborski, 2010, S. 235). Besonders zu beachten sind dabei Homologien, Sinnstrukturen, die Inhalte verbinden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 291 & 300). Aus gleichen Handlungsorientierungen (dokumentarischen Sinngehalten) gehen unterschiedliche, jedoch strukturidentische Handlungen (immanente Sinngehalte) hervor (Przyborski & Slunecko, 2020, S. 546). Es muss also betrachtet werden, *wie* die Diskussionsteilnehmenden interaktiv aufeinander Bezug nehmen und miteinander sprechen (Bohnsack & Przyborski, 2010, S. 235). Die interaktive Hervorbringung manifestiert sich in der „Art und Weise der Hervorbringung“, der „Performanz des Diskurses“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 290). Besonders ist dabei auf verwendete Metaphorik und Dynamik in Beschreibungen und Erzählungen zu achten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 290). Bohnsack nennt die wechselseitige Bezugnahme der Teilnehmenden, in der sich deren konjunktiver Erfahrungsraum empirisch abbildet, „Diskursorganisation“ (Bohnsack, 1989). Bei der praktischen Umsetzung der reflektierenden Interpretation geht es vor allem darum sich, in Kommunikation stillschweigend vorausgesetztes, atheoretisches Wissen über Diskursorganisation ins Bewusstsein zu rufen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 298). So ist es unter anderem wichtig zu beachten, welche Textsorte vorliegt, so sind beispielsweise Argumentationen

¹⁵ Dieser Schritt wird in der Falldarstellung in dieser Arbeit nicht explizit sichtbar, da er als vorangestellter Analyseschritt in der Falldarstellung mit der reflektierenden Interpretation zusammenfließt, einzelne Oberthemen (OT) und Unterthemen (UT) dann also nicht mehr konkret als solche im Text benannt. Um einen Nachvollzug meiner Interpretation zu ermöglichen, befinden sich die Transkripte und eine exemplarische formulierende Interpretation im Anhang (Kapitel 7.3.3.).

Erfahrungen ferner als Erzählungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 298). Der Diskurs kann dabei verschiedenen Diskursformen aufweisen. Przyborski (2004) unterscheidet diese in zwei Modi. In „Inkludierende[n] Modi“ (ebd., S. 96), kommen gemeinsame Orientierungen zum Ausdruck, dies kann u.a. *parallel*, in ständigem Einverständnis, oder *antithetisch*, in einer abschließenden Synthese, geschehen. In „Exkludierende[n] Modi“ (ebd., S. 216) kommen unterschiedliche, unvereinbare Orientierungen zum Ausdruck (ebd.).

Ein „interpretativer Zugang“ (Przyborski, 2004, S. 56) auf der Suche nach Orientierungswissen im Material ist die Suche nach einander begrenzenden Horizonten im Diskurs, die Betrachtung des *Orientierungsrahmens* (Bohnsack, 1989). „[P]ositive Ideale“ (Przyborski, 2004, S. 56) die von der Gruppe innerhalb eines Sinnzusammenhangs angestrebt werden, werden als *positiver Horizont* bezeichnet. Orientierungen manifestieren sich darin, wohin der positive Horizont strebt, jedoch auch, was die konkreten handlungspraktischen Realisierungsmöglichkeiten sind, diese werden *Enaktierungspotential* genannt (Bohnsack, 1989). Positive Horizonte haben jedoch auch immer Grenzen, Orientierungen von denen sich die Gruppe abgrenzt, die abgelehnt werden, diese werden *negativer Gegenhorizont* genannt (Przyborski, 2004, S. 56). Treten negative Gegenhorizonte ohne einen positiven Horizont auf, da dieser nicht vorstellbar ist, wird von einer *Krise* gesprochen (Przyborski, 2004, S. 56). Wird ein positiver Horizont von einem negativen Gegenhorizont so stark beschränkt, dass kein Enaktierungspotential vorhanden ist, besteht ein *Orientierungsdilemma* (Przyborski, 2004, S. 56).

Die Suche nach Horizonten wird ergänzt durch eine sequenzielle Diskursanalyse. Dabei wird die Diskursorganisation betrachtet und anhand ihrer einzelnen *Diskursbewegungen* analysiert (Przyborski, 2004, S. 57). Das Begriffsinventar zu diesen Diskursbewegungen soll im Folgenden kurz beschrieben werden, um die Falldarstellung im nächsten Kapitel besser nachvollziehen zu können.

Proposition: Als Proposition wird das erstmalige Aufwerfen eines Orientierungsgehaltes verstanden. Ein neues Thema kommt auf, ein Horizont wird angerissen. (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299)

Elaboration: Als Elaboration wird jegliche Aus- & Weiterbearbeitung einer Orientierung bezeichnet. Die Orientierung wird dadurch deutlicher. Eine Elaboration kann einen negativen Gegenhorizont aufwerfen oder einen positiven Horizont klarer machen. Sie kann dabei die Form einer *argumentativen Elaboration* annehmen, indem mit Argumenten belegt wird, oder durch Beispiele in der Form von *Erzählungen* oder *Beschreibungen* die Form einer *Exemplifizierung* annehmen. (ebd.)

Differenzierung: In einer Differenzierung wird ebenfalls der aufgeworfene Orientierungsgehalt weiterbearbeitet. Es werden hierbei jedoch deutlich seine Grenzen markiert, ohne dabei jedoch einen negativen Gegenhorizont aufzuwerfen (ebd.). Der Orientierungsgehalt wird modifiziert, seine Ausrichtung verändert, sowie Aspekte aus der Orientierung ausgeklammert (Przyborski, 2004 S. 69f.). Differenzierungen finden sich häufig am Anfang einer Passage, in der Funktion einer Suchbewegung, während zum Kern einer Orientierung hingearbeitet wird (ebd.).

Validierung: In Validierungen werden aufgeworfene Orientierungen in ihren propositionalen Gehalten bestätigt. Dies geschieht durch wörtliche Zustimmung (z.B. „Ja, das stimmt“) oder durch wiederholtes Aufgreifen von Orientierungsgehalten (Przyborski, 2004, S. 70). Validierungen stehen immer in Bezug zu anderen Diskursbewegungen (ebd.).

Ratifizierung: Ratifizierungen hingegen sind zwar auch Bestätigungen, sie bestätigen jedoch nur das Verständnis des Gehörten. Dies geschieht vor allem durch Hörer*innensignale (z.B. „mhm“). Hieran kann die Interpretin noch nicht erkennen, ob eine Bestätigung des inhaltlichen Sinngehaltes (Validierung) vorliegt, es lässt sich aber feststellen, dass die Diskussions teilnehmenden hier einen Sinngehalt zumindest erkannt haben. (Przyborski, 2004, S. 71).

Antithese/Synthese: In einer Antithese wird eine Proposition verneint oder ein gegenläufiger Horizont aufgespannt. Ob es sich um eine Antithese oder eine Opposition (s.u.) handelt, kann nur anhand der Konklusion (s.u.) festgestellt werden. Wird im Laufe des Dreischritts nach Proposition und Antithese ein gemeinsamer Nenner gefunden liegt eine *Synthese* vor. Hierbei kann davon ausgegangen werden, dass eine grundlegendere gemeinsame Orientierung vorliegt. Eine Antithese kann dann wiederum *elaboriert* oder *differenziert* werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 299). Passieren Wechsel zwischen Proposition und Antithese in schnellen Interaktionszügen besteht ein *antithetischer Diskurs* (s.o.) (ebd., S. 300).

Opposition: Eine Opposition stellt einen Gegenentwurf dar. Hier wird erstmals eine Orientierung aufgeworfen, die mit der vorangegangenen unvereinbar ist (ebd.). Es handelt sich um Widersprüche, die nicht auflösbar sind. Oppositionen werden meist *rituell* (s.u.) beendet. Kommt es zu mehreren Wechseln zwischen Propositionen und Oppositionen besteht ein *oppositioneller Diskurs*. Es kann dann davon ausgegangen werden, dass innerhalb der Gruppe keine konjunktiven Orientierungen bestehen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300).

Divergenz: Eine Divergenz erscheint zwar oft ähnlich wie eine Validierung oder Differenz, sie beinhaltet jedoch verdeckt einen widersprüchlichen Orientierungsrahmen. Divergenzen treten oft nach dem Muster „ja, aber...“ auf. Dabei wird das Thema der Proposition zwar

aufgegriffen, dann jedoch in einen *anderen Orientierungsrahmen* gestellt. Diskursteilnehmende merken oft nicht gar nicht, dass sie hier *aneinander vorbeireden* (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300). Hieran können Machtstrukturen und Machtpositionsverhandlungen sichtbar werden, da Inkongruenzen verdeckt bleiben (Przyborski, 2004, S. 73). Bestehen in einem Diskurs viele Divergenzen, kann von einem *divergenten Diskurs* gesprochen werden.

Konklusion: Eine Konklusion bezeichnet das Ende eines Themas, der Orientierungsgehalt wurde abschließend dargelegt. Konklusionen können gut an ihrer Performanz erkannt werden (Przyborski, 2004, S. 74). Ihnen folgen oft längere Pausen, oder Teilnehmende bringen durch mehrere Wiederholungen den Orientierungsgehalt auf den Punkt (Parzer, 2015, S. 36). Es gibt mehrere Formen von Konklusionen. In *echten Konklusionen* werden Orientierungen konsensuell abgeschlossen. Hierzu gehören die *Synthese* (s.o.), *Validierungen* und *Generalisierungen* der Orientierung (Przyborski, 2004, S. 75). In *rituellen Konklusionen* hingegen, die einer oppositioneller Bezugnahme folgen, wird ein Themenwechsel provoziert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300). Modi dessen können die *Metarahmung*, durch Füllsätze, die *Verschiebung* des Themas, eine *rituelle*, also nur vermeintliche *Synthese*, *Metakommunikation* oder das *performatorische* Beenden sein (Przyborski, 2004, S. 75f.).

Transpositionen: Transpositionen sind Konklusionen, die zugleich Propositionen sind. Hierbei wird ein neues Thema aufgeworfen, der Orientierungsrahmen bleibt jedoch derselbe (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300). *Zwischenkonklusionen* hingegen erscheinen zwar wie Beendigungssequenzen, das Thema wird nun jedoch nur von einer anderen Seite neu aufgerollt oder erweitert (Przyborski, 2004, S. 76).

Die konkrete Vorgehensweise der Interpretation ist sequenzanalytisch, sie muss also *sequenziell* geschehen, genauer in einem *interaktiven Dreischritt* entlang der zeitlichen Abfolge der Äußerungen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 291) Die Signifikanz und interaktive Funktion von Einzeläußerungen können erst durch die dritte Äußerung, die Reaktion auf die Reaktion, in ihrer Sinnstruktur bestätigt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 290). In einem solchen Dreischritt müssen immer mindestens drei der oben beschriebenen Diskursbewegungen betrachtet werden, wobei der dritte Interaktionszug ein abschließender sein muss, also eine Form der Konklusion (Przyborski, 2004, S. 51). Das heißt eine untersuchte Passage muss immer thematisch abgeschlossen sein und mit einer Form der *Konklusion* enden. Dies ist notwendig, um festzustellen ob und wie eine Orientierung geteilt wird, d.h. ob die Gesprächssituation aufgrund eines geteilten Erfahrungsraumes von den Teilnehmenden gleich wahrgenommen wurde (Przyborski, 2004, S. 51). Gedankenexperimentell oder empirisch, im Vergleich mit anderen

Gruppen, können auch alternative Behandlungen eines Themas, sogenannte Vergleichshorizonte (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 302), betrachtet werden, um Homologien oder Kontingenzen sichtbar zu machen. Diese fungieren wiederum als eine Art ‚Kontrastfolie‘, um den speziellen Fall klarer zu machen (Przyborski, 2004, S. 57; Bohnsack, 2010, S. 34).

3.2.3. Falldarstellung

Die Falldarstellung ist dafür da, die Diskursbeschreibung für Rezipient*innen verständlich darzustellen und so die Rekonstruktion der kollektiven Orientierungen nachvollziehbar zu machen. Hierbei fließen die formulierende und die reflektierende Interpretation zusammen. Die Interpretation und ihre theoretische Abstraktion sollen anhand von Transkriptausschnitten nachvollziehbar dargestellt werden (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 409 & 413). Gleichzeitig soll die genaue Beschreibung der Fälle einen Einblick in die Gruppenzusammensetzungen und die Rahmenbedingungen der Erhebungssituation geben und damit die Ergebnisse weiter anreichern. Die genaue Beschreibung der Gruppe, sowie das Ausarbeiten der Falldarstellung anhand von Transkriptionsausschnitten, sollen die intersubjektive Nachvollziehbarkeit ermöglichen und die Reproduktionsgesetzlichkeit der rekonstruierten Inhalte im Material aufzeigen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 413). Somit kann die Möglichkeit gegeben werden, dass Personen das Material, aus einem anderen Standpunkt heraus, sichten und die Interpretation kritisieren oder erweitern können.

Die Falldarstellung beginnt, sowie auch die Analyse, immer mit den Eingangspassagen. Hier, in der unmittelbaren Reaktion der Teilnehmenden auf den Impuls der Forscherin, zeigt sich die Interpretation der Grundannahmen der Forscherin durch die Teilnehmenden. Gruppenspezifischen Bedeutungsgehalte also die „fallspezifische Relevanz der Grundannahmen“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 292) des Themas werden hier sichtbar und ermöglichen einen Fallvergleich. Zu Beginn der Gruppendiskussion kommt es häufig zu einem Abtasten zwischen den Teilnehmenden, indem gemeinsame Erfahrungsräume gesucht werden und sich gemeinsame Orientierungshorizonte auf tun, die bis hin zu den konjunktiven Erfahrungen der Gruppe weisen können (Przyborski, 2004, S. 52). Die Erkenntnisse hieraus können dann für die comparative sinngenetische Typenbildung genutzt werden.

4. Falldarstellungen

Wie Bohnsack (2010, S. 10) darstellt, ist die dokumentarische Methode, sowie auch andere qualitative Methoden, nicht lehrbuchartig, alleinig durch das Befolgen von Regeln, anzuwenden. Um ein „adäquates Verständnis“ (Bohnsack, 2010, S. 10) für die Methode zu entwickeln, ist eine „*reflexive* Beziehung“ (ebd., Herv. i. Org.) mit der Forschungspraxis notwendig. Sie kann also nur in der Anwendung, durch „selbst erworbenes Erfahrungswissen“ (ebd.), konkret erlernt werden. Die folgende Falldarstellung wird sich also im Modus eines Lernens am Weg an dem oben dargestellten methodischen Rahmen entlang hangeln.

Laut Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 412) müssen nicht alle in die Untersuchung eingeflossenen Fälle ausführlich dargestellt werden. Wurde gezeigt wie vorgegangen wurde und Theoretisierungen an mehreren Fällen und Transkriptstellen festgemacht, kann die Ausführlichkeit der Falldarstellungen ‚Abkürzungsstrategien‘ weichen (ebd.). Ich habe daher von fünf geführten Gruppendiskussionen drei anhand der oben beschriebenen Schritte analysiert und in verschiedenen Ausführlichkeitsgraden unten dargestellt. Die Darstellung der Passagen folgt der Chronologie des Diskurses, um die Diskursorganisation und die Sinnstruktur nachvollziehbar rekonstruieren zu können. Dabei geben die Zeilennummern einen ungefähren Richtwert, wo in der Diskussion sich die analysierte Passage befindet. In der Zusammenfassung jeweils am Ende der Fälle werden erste Elemente einer fallinternen komparativen Analyse sichtbar (vgl. Röhrs, 2020). Fallübergreifende komparative Elemente werden dort sichtbar, wo in den Falldarstellungen auf die Interpretationen aus den jeweils anderen Gruppen Bezug genommen wird (vgl. Parzer, 2015). Abgeschlossen wird die komparative Analyse dann in der Zusammenschau der Ergebnisse.

Die Fälle habe ich ausgewählt, da sie mich durch ihre interaktive Dichte und thematische Fokussierung besonders in meinem Forschungsinteresse angesprochen haben. Ich habe zunächst die *Eingangspassagen* aller Gruppendiskussionen ausgewertet, um eine komparative Analyse und damit die sinngenetische Typologie der Orientierungen möglichst breit ausarbeiten zu können. Um die herausgearbeiteten Orientierungen noch schärfer darstellen zu können habe ich dann im Anschluss zusätzliche Passagen besonders nach Fokussierungsmetaphern und ihrem thematischen Fokus ausgewählt. Die folgende Falldarstellung wird nun in der Chronologie der Analyse und fallintern in der Chronologie des jeweiligen Diskurses dargestellt. So sollen sowohl die rekonstruierte Sinnstruktur innerhalb der Fälle als auch die komparative Analyse

zwischen den Fällen nachvollziehbar werden¹⁶. Die folgende Tabelle 1 gibt einen Überblick über die geführten Gruppendiskussionen.

Tabelle 1

Übersicht aller geführten Gruppendiskussionen Januar bis Mai 2023 in der Reihenfolge der Analyse.¹⁷

Name	Datum	Teilnehmende Pseudonym (Pronomen)	„Identity & Belonging“- Seminar Teilnahme	Dauer
Gruppe Feministinnen (GD4)	5. März 2023	Emma (sie) Vanessa (sie)	SS17, SS21, SS22 SS17	ca. 2h (Zoom)
Gruppe Studienvertretung (GD1)	30. Januar 2023	Tobi (er) Alex (keine)	SS17, WS17, SS21, SS22, WS22 SS20, WS20, SS21, WS21, SS22, WS22	ca. 1,5h
(GD2)	10. Februar 2023	Elli (sie) Fabian (er)	WS16, WS17, WS18 WS16, SS17, WS17, WS18	ca. 1,5h
(GD3)	3. März 2023	Rosa (sie) Lena (sie) Caro (sie)	SS22 SS22 SS22	ca. 1,75h
Gruppe Psychoanalyse (GD5)	20. Juli 2023	Justus (er) Ina (sie) Sam (dey)	SS23 SS23 WS22, SS23	ca. 2h (Zoom)

4.1. Falldarstellung Gruppe Feministinnen

Die im Folgenden analysierte Gruppendiskussion besteht nur aus zwei Personen, Vanessa und Emma, beide möchten, dass mit dem Pronomen sie über sie gesprochen wird, dies erfahre ich auf Nachfrage. Ich kenne die beiden schon länger, wir halten jedoch keine nähere Beziehung aufrecht und sehen einander so gut wie nie. Kennengelernt habe ich die beiden im „Identity & Belonging“-Seminar im Sommersemester 2017, mein, sowie ihr erstes „Identity & Belonging“-Seminar. Aus der letzten Einheit des Seminars heraus hat sich eine Gruppe von Teilnehmenden zusammengefunden, die die Stimmung und die Inhalte des Seminars weiter am Leben halten wollten¹⁸. Dabei war auch die Lehrperson des Seminars. Es kam zu einigen Treffen im Sommer nach dem Seminar. Die Formung eines Kollektivs mit Manifest und Agenda wurde nach wenigen Treffen aufgegeben. Seine einzigen Ausbringungen waren ein paar wenige Treffen mit

¹⁶ Dazu müssen nicht die kompletten Transkripte der Passagen gelesen werden. Zur Überprüfung und für weiteres Interesse befinden sich diese im Anhang (Kapitel 7.3.).

¹⁷ Die grau hinterlegten Gruppendiskussionen wurden nicht mit in die Analyse eingeschlossen. Die Namen sind pseudonymisiert.

¹⁸ Die folgenden Schilderungen entstammen meiner Erinnerung, es besteht keine schriftliche Dokumentierung und es kann sein, dass es von anderen Teilnehmenden anders erinnert wird.

feministisch-kämpferischen Sentiment und ein Beschwerdebrief an eine Lehrperson an der Fakultät für Psychologie. Nachdem von politischen Aktionen innerhalb der Psychologie in dem Rahmen abgesehen wurde, kam es im Oktober 2018 zu der Formung einer Messenger-Gruppe, aus der einige Treffen hervorgingen, in denen gekocht, gelesen und diskutiert wurde, sowie einige Freundinnenschaften hervorgingen. Auch diese Treffen kamen zu einem Ende, die Gruppe mit den Telefonnummern besteht jedoch immer noch und war im November 2022 mein erster Anlaufpunkt für die Rekrutierung von Gruppendiskussionsteilnehmenden. Ich formulierte in meiner Nachricht das Anliegen, Gruppendiskussionen über die Erfahrungen im ‚Identity & Belonging‘-Seminar und im Psychologiestudium führen zu wollen und schickte auch gleich meinen vorformulierten Aufruf¹⁹ mit. Emma und Vanessa antworteten direkt mit einer Zusage auf meine Nachricht, von den vier anderen Gruppenmitgliedern erhielt ich auf Nachfrage auch eine Zusage. Im Januar 2023 konkretisierte ich dann meine Pläne und versuchte mit ihnen einen Termin für die Gruppendiskussion zu finden. Auf die Planung des Termins antworteten nur Emma, Vanessa und Cara, auf Nachfrage dann auch Lorena. Bis in den März hinein ließ sich kein Termin finden, an dem alle konnten, ein Termin, mit Cara, Emma und Vanessa Ende Februar musste abgesagt werden, da Vanessa krank war und ich noch die Hoffnung auf eine Gruppendiskussion mit mehr als zwei Personen hatte. Aus persönlichen Gründen zog Cara dann ihre Zusage zur Teilnahme generell zurück, die beiden anderen Personen meldeten sich nicht mehr. Es blieben also Emma, Vanessa und Lorena übrig, es wurde für den 5. März ein Termin auf Zoom ausgemacht, da ich an dem Tag nicht in Wien war. Lorena bestätigte nicht, Emma und Vanessa bestätigten und kamen, so kam es, dass aus einer erhofften Diskussion mit sechs Personen eine mit zwei wurde.

Am Ende der Diskussion bat ich die beiden Teilnehmenden, kurz sich selbst und ihre beruflichen und akademischen Tätigkeiten zu beschreiben. Emma ist 26 Jahre alt und momentan dabei ihr Psychologiestudium im Master mit dem Schwerpunkt „Entwicklung und Bildung“ abzuschließen. In ihrer Masterarbeit interviewt sie Frauen mit Migrationshintergrund und schaut sich dabei das Imposter Phänomen an. Nebenbei ist sie berufstätig. Sie hat zum ersten Mal im Sommersemester 2017 am ‚Identity & Belonging‘-Seminar teilgenommen und danach noch in den Sommersemestern 2021 und 2022. Vanessa ist 27 Jahre alt, sie hat ihr Psychologiestudium mit dem Masterschwerpunkt „Bildung und Entwicklung“ mit einer Masterarbeit über Bildungsgerechtigkeit im letzten Herbst abgeschlossen und macht nun eine Ausbildung zur klinischen Psychologin in einer stationären Therapieeinrichtung für Personen mit

¹⁹ Dieser befindet sich im Anhang (Kapitel 7.1.).

Abhängigkeitserkrankung. Vanessa hat nur einmal am ‚Identity & Belonging‘-Seminar teilgenommen, im Sommersemester 2017. Emma und Vanessa sind langjährige enge Freundinnen.

Emma und Vanessa befanden sich während der Diskussion beide bei sich zuhause und nahmen über den Computer an der Onlinesitzung auf Zoom (Zoom Video Communications, Inc., 2012-2023) teil. Nach drei Jahren mit vielen pandemiebedingten Onlinesitzungen kann davon ausgegangen werden, dass wir alle gut an die Software und das Setting gewöhnt waren. Direkt am Anfang halfen die beiden mir bei meinen Problemen die Sitzung aufzunehmen und abzuspeichern. Nach einer sehr kurzen Phase der Begrüßung und Erklärung des Settings, sowie der groben Einbettung des Diskussionsvorhabens in mein Masterarbeitsprojekt wurde weiterer Smalltalk und Fragen nach meinem genauen Forschungsinteresse auf nach der Diskussion verlagert. Mit Einverständnis der beiden Teilnehmenden wurde dann rasch die Aufnahme der Sitzung gestartet und direkt der vorformulierte Eingangsstimulus meinerseits freisprechend dargestellt. Nach der Darbietung des Eingangsstimulus verlief das Gespräch der beiden 49 Minuten lang selbstläufig. Eine immanente Nachfrage brachte weitere 39 Minuten selbstläufiges Gespräch, die nächste immanente Nachfrage 14 Minuten, eine weitere neun Minuten und eine nach letzten Assoziationen sechs. Nach einer Stunde und 56 Minuten wird die Diskussion von einer der Teilnehmenden als beendet konkludiert. Anschließend wurden noch zehn Minuten Nachgespräch aufgenommen, in dem über das konkrete Forschungsinteresse aufgeklärt und gesprochen wurde und die beiden Teilnehmenden zum Abschluss noch ein paar Informationen über ihre Tätigkeiten preisgaben.

Die Gruppe Feministinnen ist die vierte Gruppendiskussion, die ich in meiner ersten Erhebungsphase geführt habe. Laut Asbrand und Martens²⁰ ist es nicht von Bedeutung, welche Gruppendiskussion zur ersten Analyse ausgewählt wird, da sich die Vergleichshorizonte in der komparativen Analyse relativieren. Ich habe die Diskussion als erste zur Analyse ausgewählt, da sie mir durch ihre starke interaktive Dichte sehr vielversprechend vorkam. Zusätzlich empfand ich es auch als passend mir diese Gruppe als erste anzuschauen, da sie als eine erste Assoziation aufkam, als ich mein methodisches Vorhaben konkretisiert hatte. Im Material entsprachen die thematischen Fokussierungen dann sehr meiner Vorstellung davon, was Teilnehmende in den ‚Identity & Belonging‘-Seminaren erfahren haben könnten, vermutlich, weil ich hier eine fast idente Erfahrung mit den Interviewten teile. Es erschien mir daher umso spannender dieses Material vor meinem eigenen Erfahrungsraum als Vergleichshintergrund zu analysieren,

²⁰ Persönliche Mitteilung B. Asbrand & M. Martens am 5.5.23 im Rahmen des Magdeburger Methodenworkshop 2023, AG1.

um dann in der komparativen Analyse der weiteren Diskussionen die herausgearbeiteten Orientierungen zu schärfen oder von anderen differenzieren zu können.

4.1.1. Eingangspassage

Die dokumentarische Methode profitiert generell von einem zirkulären Forschungsprozess, das heißt, vor einer weiteren Gruppendiskussion sollte die erste analysiert werden, um bei der nächsten das theoretische Sampling (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 182) und die Gesprächsanstöße anpassen zu können. Daraus resultiert auch, dass der Eingangsstimulus analysiert, reflektiert und gegebenenfalls verändert werden kann. Aus forschungsökonomischen Gründen habe ich die ersten vier Gruppendiskussionen vor der ersten Analyse und folglich mit gleichem Eingangsstimulus geführt. Die erste Analyse einer Eingangspassage möchte ich dazu nutzen den Eingangsstimulus, den ich bei den ersten vier Diskussionen verwendet habe, genau zu analysieren, um in ihm enthaltene Propositionen zu entdecken und für zukünftige Gruppendiskussionen eventuell anzupassen. In dieser Diskussion wurde der Eingangsstimulus wie folgt von mir dargeboten:

- 1 Y: okay (.) gut dann: fang ich mal an: also: ich interessier- mich ja=echt schon seit längerem
2 dafür ehm: wie Studierende so (.) Lehrveranstaltungen erleben: und vor allem eben die
3 Identity and Belonging ehm Veranstaltungen ehm: und was sie daraus so mitnehmen ehm
4 also würd- mich halt voll interessieren wenn ihr euch so=n bisschen: darüber austauscht ehm
5 über eure Erfahrung mit dem Identity and Belonging Sys- äh Seminar wie war das so für
6 euch wie habt ihr das Seminar erlebt wie ehm hat=s überhaupt angefangen also wie seid ihr
7 dazu gekommen zu dem Seminar: öhm wie habt ihr da hingefunden und was ist im Seminar
8 so passiert und auch wie=s dann weiter gegangen also was habt ihr aus dem Seminar
9 mitgenommen für=s Studium aber auch darüber hinaus mitgenommen: ehm: voll. mich
10 interessiert einfach alles was euch dazu einfällt u::nd vor allem auch wie ihr=s einfach ganz
11 persönlich erlebt und wahrgenommen habt (.) also auch von konkreten Erlebnissen oder
12 Ereignissen könnt ihr erzähl'n u::nd ähm:: genau. ich werd mich am Anfang einfach (.)
13 komplett raushalten: u::nd ja kann=n bisschen komisch ein aber das=is bei
14 E: | mhm
15 Y: Gruppendiskussionen so u::nd ehm (.) hab keine konkreten Fragen sondern würd=euch
16 einfach dazu einladen euch über eure Erfahrungen auszutauschen im Identity and Belonging
17 Seminar: und falls ich dann was wissen will frag ich dann ganz am Ende nochmal nach
18 genau. also wie war das so im Identity and Belonging Seminar (3)
19 V: | mhm

Indem ich (Y) mir selbst das Wort gebe, demonstriere ich die Macht, im Gespräch zu bestimmen wer reden darf. Ich ermächtige mich selbst zu sprechen. Damit nehme ich die Rolle der Interviewerin ein und hebe mich darin von den Interviewten ab. Es entsteht eine asymmetrische Positionierung gegenüber den Interviewten. Indem ich mein Forschungsinteresse bekunde, übernehme ich die Rolle der Expertin. Es macht den Eindruck, als hätte ich, obwohl ich selbst Studierende bin, einen enthobenen Überblick über die Thematik des Erlebens von Studierenden. Dass ich selbst Studierende bin, was wahrscheinlich einem sehr ähnlichen Erfahrungsraum entspricht, wie dem der Interviewten, erwähne ich nicht. Ich spreche über Studierende aus einer Außenperspektive, obwohl ich selbst Studentin bin. Damit positioniere ich mich nur vermeintlich. Ich positioniere mich als Expertin, obwohl ich wie die Interviewten auch, Studentin bin. Dies bewirkt eine künstliche Situation, denn den Interviewten ist bewusst, dass ich mit ihnen zusammen studiere. Nicht auf meine geteilte Erfahrung mit ihnen anzusprechen ist zwar unwahr, positioniert die Teilnehmenden jedoch als Expert*innen für diese Erfahrung. Nach dieser vermeintlichen Positionierung lade ich die Interviewten dazu ein, sich über ihre Erfahrungen im ‚Identity & Belonging‘-Seminar auszutauschen. Obwohl ich später sage, dass ich keine konkreten Fragen habe, was bewirken soll, dass sie möglichst frei erzählen, statt zu versuchen konkrete Fragen zu beantworten, stelle ich hier sehr viele Fragen auf. Die Fragen stellen jedoch Vorschläge für die Interviewten da, um ihnen zu ermöglichen einen der Gesprächsfäden aufzugreifen und weiterzuspinnen.

In den Fragen werden auch, eventuell aus der Perspektive und daraus entstehenden Vorannahmen der Interviewerin stammende, Suggestionen bzw. Propositionen sichtbar. So suggeriert das Verb „hingefunden“ (Z. 7), dass die Interviewten das Seminar, oder eines wie dieses gesucht haben. Dies wird von den Interviewten in ihrer Erzählung dann auch als Erzählstrang aufgegriffen (s.u.). Nicht mehr zu unterscheiden ist dann, ob sie ihre Erzählung so strukturieren, weil sie es in der Einstiegsfrage von der Interviewerin suggeriert bekommen haben, oder ob es tatsächlich ihrer Orientierung entspringt, sich in ihrer Erzählung als Personen zu positionieren, die nach alternativen Inhalten im Studium gesucht haben (s.u.), und diese Orientierung bloß auch von der Interviewerin geteilt wird. Das Verb „mitgenommen“ (Z. 9) nimmt an und setzt damit voraus, dass die Interviewten etwas aus den Seminaren mitgenommen haben. Auch dies entspringt wahrscheinlich der Orientierung der Interviewerin, etwas aus ihrer I&B-Seminar-Erfahrung mitgenommen zu haben. Mit der Beschreibung der Gruppendiskussionssituation als „komisch“ (Z. 13) distanziert sich die Interviewerin von ihrer Rolle, und kommt den Interviewten damit näher. Sie kann nachvollziehen, dass die Situation für die Interviewten ungewohnt

sein kann, sie weiß jedoch: „das=is bei Gruppendiskussionen so“ (Z. 13ff.), positioniert sich also direkt wieder als Interviewerin, die über das Setting mehr weiß als die Interviewten. Die asymmetrische Positionierung wird weiter aufrechterhalten.

Während der Darstellung des Interesses und der Reihung der Fragen gab es keine Reaktion der Interviewten. Erst als auf die Gruppendiskussionssituation eingegangen wird, also konkrete Anweisungen zur Sprechformatierung gegeben werden, reagieren die Interviewten mit Hörer*innensignalen. Damit geben die Interviewten zu verstehen, dass sie die Gesprächsanleitung und -aufforderung verstanden haben. Sie sind einverstanden damit, dass die Interviewerin sich raushält und wissen, wovon sie erzählen sollen (siehe Positionierung der Hörerinnensignale). Sie sind bereit zu erzählen.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die im Stimulus vorhandenen Propositionen keinen großen Einfluss auf den Verlauf des Diskurses hatten. Einerseits teilen die Teilnehmenden die proponierte Orientierung der Diskussionsleiterin aufgrund des selben Erfahrungsraums, andererseits ist die Erfahrung der Interviewten so stark ident, dass der Diskurs univok und damit ohnehin sehr stark interaktiv verläuft. Die Interviewten erzählen so nahtlos, dass angenommen werden kann, dass der Impuls lediglich seine Aufgabe als Erzählanstoß erfüllt hat. Es kann jedoch nicht angenommen werden, dass sich die Orientierungen der Interviewten unabhängig derer der Interviewerin dokumentieren. Die Interviewten wissen, dass die Interviewerin mit ihnen im Seminar war, eventuell die gleichen Erfahrungen gemacht hat. Als ein positiver Effekt hiervon kann angenommen werden, dass die Interviewten in ‚ihrer‘ Sprechweise und Sprache sprechen, die die sie im Seminar erlernt haben (s.u.), da sie davon ausgehen, dass die Interviewerin das gleiche ‚Sprechweisenverständnis‘ teilt. Der gemeinsame Erfahrungsraum, ist ihnen also zu einem gewissen Grad bewusst und findet im sprachlichen Habitus einen Ausdruck. Zusätzlich kann davon ausgegangen werden, dass die Orientierung der Interviewten implizit ist, das heißt sie können nicht willentlich an die vermeintlichen Erwartungen der Interviewerin angepasst werden. Die Interviewten können also nicht über ihre Orientierung hinwegtäuschen, nicht aktiv wählen, wie sie sie präsentieren wollen, sie dokumentiert sich unbewusst in ihren Erzählungen, ihrer Bezugnahme aufeinander und in ihrer sprachlichen Performanz.

- 20 E: eh:m ich glaub ich fang vielleicht einfach mal an mit dem Ersten weil ich weiß dass wir das
21 ja auch also Vanessa und ich besucht haben ehm: und ich weiß noch das=es also: (.) ich bin
22 V: |voll
23 E: halt in dieses Psychologiesta- ä- Studium reingestartet ohne eigentlich (.) wirklich konkrete
24 Vorstellungen zu haben, glaub ich ähm beziehungsweise hatte halt so die: Null Acht
25 Fünfzehn Vorstellung von ja: es wird halt viel Statistik u:nd äh so (.) u:nd muss auch sagen

26 so in der Steop Phase: hab ich eigentlich (.) kein bisschen kritische Auseinandersetzung mit
 27 V: |wurde des
 28 eigentlich auch voll bestätigt wei- also deine @Erwartungen@
 29 E: |ja. voll. total ja. voll. war mostly irgendwie eher
 30 langweilig? @(.)@ u:nd ehm eben also so kritische Auseinandersetzung vielleicht so hier

Passend zu der Aufforderung der Einstiegsfrage, von den Seminarerfahrungen zu erzählen, schlägt Emma in einer Proposition vor, mit der Erzählung des I&B Seminars zu beginnen, dass sie gemeinsam mit Vanessa besucht hat, Vanessa validiert dies. Emma beginnt damit sich an das Seminar zurückzuerinnern („ich weiß noch“, Z. 21), statt jedoch direkt vom Seminar zu erzählen, verknüpft sie die Erinnerung dann nach einer kurzen Pause mit ihrer Erinnerung an ihren Studienbeginn. Sie behauptet zuerst, keine Vorstellungen vom Studium gehabt zu haben, relativiert das dann jedoch schnell und es wird klar, dass ihr kritische Auseinandersetzung wichtig gewesen wäre. Sie spricht mehrmals von kritischer Auseinandersetzung (Z. 26 & 30) als sie von ihren (unerfüllten) Vorstellungen an das Studium spricht. Sie schildert das Studium als eines ohne viel ‚kritische Auseinandersetzung‘ (Z. 30-33). Sie spricht davon „ohne eigentlich (.) wirklich konkrete Vorstellungen“ (Z. 23f.) in das Studium gestartet zu sein, direkt danach wird jedoch klar, sie hat sehr wohl Vorstellungen gehabt, sie habe eine „Null Acht Fünfzehn Vorstellung“ (Z. 24f.) gehabt, das Studium werde viel Statistik beinhalten. Als sie dann von der Studieneinstiegsphase erzählt, kann sie sich daran erinnern, was ihr gefehlt hat, eine „kritische Auseinandersetzung“ (Z.26). Vanessa erkennt darin, dass das die Erwartung von Emma bestätigt wurden. Es scheint hier ein gemeinsames Verständnis zwischen den beiden zu geben, dass sich hier in Bezug auf das Studium zwei gegensätzliche Horizonte aufspannen: ein gewöhnliches Psychologiestudium, das in Folge von Emma als „langweilig?“ (Z. 30) bezeichnet wird und durch die lachende Aussprache des Wortes „@Erwartungen@“ (Z. 28) von Vanessa als zu erwarten, berechenbar und simpel erscheint, wird entgegengesetzt zu einem Studium, in dem Raum für kritische Auseinandersetzungen und Diskussionen bleibt.

Ihre Einschätzung, dass es am Studienbeginn keinen Raum für kritische Auseinandersetzung gab, muss in der Reflexion ihres heutigen Standpunktes betrachtet werden. In ihrem Rückblick sind sie dadurch geprägt, dass sie erfahren haben, dass es im I&B Seminar Raum für kritische Auseinandersetzung, zum Beispiel in Form von Diskussionen (Z. 32), gab (z.B. Z. 46ff.). Es kann also nicht genau festgestellt werden, ob sie tatsächlich schon zum Beginn des Studiums beide diese Erwartung geteilt haben. Dass sie sich jedoch beide gleichermaßen zumindest im Laufe ihres Studiums diese Haltung angeeignet haben, zeigt sich in der

gemeinsamen Einschätzung des Studienbeginns. Hier wird eine Orientierung der beiden sichtbar. Emma und Vanessa hatten zwar am Anfang ihres Studiums keine genaue Vorstellung. Die Erfahrung, die sie bis heute im Studium gemacht haben – und dabei nimmt das ‚Identity & Belonging‘ Seminar eine sehr große Rolle ein – lassen sie aber wissen: was ihnen damals gefehlt hat war die kritische Auseinandersetzung. In Emmas Schilderung ihres Studienbeginns dokumentiert sich diese Orientierung. Sie sehnt sich nach kritischer Auseinandersetzung im Studium, wagt es gleichzeitig jedoch nicht, dies in ihren Vorstellungen vom Studium explizit zu formulieren, denn sie weiß, das kann sie vom Psychologiestudium nicht erwarten. Es dokumentiert sich ein deutlicher Unterschied zwischen dem allgemeinen Studium und den ‚Identity & Belonging‘-Seminaren. Das Psychologiestudium wird als defizitär beschrieben und markiert. Sich selbst als ‚Identity & Belonging‘-Teilnehmende positionieren sie als Personen, denen dieses Defizit auffällt, die wissen, was fehlt. In dieser Selbstkonstruktion positionieren sie sich damit als ‚kritische‘ Personen, Orientierungssuchende, in Richtung kritischer Auseinandersetzung.

- 31 und da mal: ein Satz von es gibt übrigens da bissl was aber wir haben jetzt keine Zeit oder
 32 wir haben hier nicht den Raum oder whatsoever und wirklich Raum für Diskussionen war
 33 da ja auch eigentlich nicht da und ich hab dann: ehm beziehungsweise ich glaub das waren
 34 wir beide oder? wir ham-
- 35 V: Ich weiß gar nicht (.) m- also wir sind auf jeden Fall gleichzeitig
 36 drauf also ich ne ich glaub Emma du hast mir davon erzählt weil: eine dritte Person aber ich
 37 E: Ja Ja
- 38 V: weiß nicht wer die dritte Person ist die hat (.) das Seminar g- ja @dann erzähl du@
 39 E: Ich weiß es ja Ja.
- 40 ne weil ich des war also ich ich bin mir eben nicht sicher ob du da warst oder nicht als ich
 41 davon erfahren hab aber ich weiß noch dass ich eben ehm vorm Hörsaal C im alten AKH
 42 V: hmhm ja voll
- 43 E: gesessen bin in der Sonne und mir eben: mh Lorena war das ehm die ich durch ein anderes
 44 Seminar kannte davon erzählt hat und dass sie das eben gemacht hat u:nd dass es für sie so
 45 das (.) ich weiß nicht ob sie es gemacht hat oder ob sie auch davon gehört hat und auf jeden
 46 Fall m- sei das so des Seminar wo man irgendwie mal so bissl abseits von ehm der=m
 47 sonstigem Psychologiestudium irgendwie Dinge (.) ja. lernen diskutieren kritisch
 48 auseinandersetzen und so weiter kann, genau warst du i- (unverständlich)

In diesem Spannungsfeld zwischen den aussprechbaren Vorstellungen („Null Acht Fünfzehn Vorstellung“, Z. 24f.) und dem Fehlen kritischer Auseinandersetzung verorten die beiden ihre

Entscheidung, am I&B Seminar teilzunehmen. In Zeile 33 folgt das Wiederaufgreifen des Erzählstrangs über den Zugang zum I&B Seminar fließend auf die Kritik an der fehlenden kritischen Auseinandersetzung im Studium. Vanessa versteht unmittelbar, dass Emma nun wieder vom Seminar erzählt, ohne dass es konkret erwähnt wurde (Z. 35). Es wird vor allem die Erfahrung geschildert, selbst nicht zu Wort kommen zu dürfen, in Z. 30-34 dokumentiert sich das Bedürfnis danach, Raum zu haben, selbst zu sprechen, sich in der Themenwahl und Diskussionsbeiträgen selbst einzubringen. Es dokumentiert sich hier ein negativer Gegenhorizont in Form dessen, was in anderen Seminaren passiert. Dies hebt den positiven Horizontes des ‚Identity & Belonging‘-Seminars als Raum für kritische Auseinandersetzungen und Diskussionen erst als diesen hervor. In den darauffolgenden Zeilen erzählen die beiden gemeinsam davon, wie sie durch eine befreundete Person vom I&B gehört haben und sich dazu entschieden haben.

Im Rahmen der univoken Diskursorganisation scheint es, als wären sie eine Person, ihre Erinnerungen verschmelzen, sie ergänzen sich laufend und stellenweise wissen sie selbst nicht mehr genau, wer von ihnen einzelne Stellen der Geschichte miterlebt hat. In diesem Abschnitt wird bereits klar eine gemeinsame Orientierung sichtbar, es stellt sich jedoch die Frage, ob diese Orientierung einem gemeinsamen übersituationalen, konjunktiven, einem strukturidenten Handlungsrahmen entspricht, der auf eine größere Gruppe von kritisch interessierten Psychologiestudierenden projizierbar ist, oder ob es alleinig ein individueller, gemeinsamer, identer Erfahrungsraum dieser beiden engen Freundinnen ist, die gemeinsam durch das Studium gegangen sind und konkret gemeinsame Erfahrungen gemacht haben, über die sie sich wohlmöglich bereits theoretisierend ausgetauscht haben. Ob die bis hierhin herausgearbeitete Orientierung einem strukturidenten Erfahrungsraum entspringt, kann sich nur im Vergleich weiterer Fälle zeigen.

- 49 V: |ja |lda einhakend ich ich vol- ich in- ich wieß es nicht
 50 weiß ich nicht mehr aber auf jeden Fall war das dann der Entschluss quasi dass Emma und
 51 E: |°ah°
 52 V: ich beide gesagt haben ja komm d=s klingt eigentlich ganz geil und oder klingt irgendwie
 53 E: |ja
 54 V: einfach interessant vor=allen=dingen und aber ich in so meiner in meiner Wahrnehmung
 55 E: |ja
 56 V: damals war=s schon ebend also wie du sagst so bisschen ein (.) ein anders als die anderen
 57 Seminare so weil=s erstmal auch=n Wahl- war also es war es war ja freiwillig also man
 58 E: |hundertpro
 59 V: musste es nicht machen war ja nicht verpflichtend und es war schon ich hab=s schon so als

60 linkes Seminar auch bisschen gelesen irgendwie so als auch am Anfang meiner
61 E: lhm
62 V: feministischen Auseinandersetzung irgendwie (.) so also ich f- kannte mich irgendwie noch
63 E: l(unverständlich)
64 V: gar nicht aus und es war so mich hat=s interessiert aber ich wusste irgendwie auch nicht
65 wirklich (.) ja wo anknüpfen wo anfangen wo sich weiterbilden und das war (.) so ein voll
66 E: lja
67 V: niederschwelliger Rahmen sich damit auseinanderzusetzen hat ich die also es war so de:r
68 E: lja
69 V: mein ä- eigentlich für mich war=s=des=so eins- mit eins der ersten Erlebnisse in meiner
70 feministischen Bildung.

Obwohl Vanessa sich nicht mehr konkret daran erinnern kann, ob sie dabei war, als Emma von dem Seminar erfahren hat, kann sie Emma in ihrer Erzählung ergänzen. Sie sind sich einig, dass das Seminar „ganz geil“ (Z. 52) und „einfach interessant“ (Z. 54) klang und es „anders als die anderen Seminare“ (Z. 56f.) war. Das Seminar war ein Wahlfach (ergänzt aus „Wahl- war also es war es war ja freiwillig“, Z. 57), das unterstreicht, dass die beiden das Seminar ausgewählt haben, weil es sie inhaltlich und formal angesprochen hat. Es hat sie vor allem angesprochen, da es ihnen anders als die anderen im Studium angebotenen und vorgeschriebenen Seminare erschien. Anders als die anderen Seminare bedeutet, dass es von ihnen als politisch positioniert erkannt wird („linkes Seminar“, Z. 60) und sich damit als ein Raum entpuppte, in dem einer feministischen Bildung nachgegangen werden kann. Vanessa, validiert von Emma, hat das Seminar als politisch links eingeschätzt, genauer: „gelesen“ (Z. 60). Die Verwendung des Wortes ‚lesen‘ im Sinne einer Einschätzung kann hier als Performanzwort begriffen werden. Diese performative Sprache wird hier als Folge der feministischen Bildung im Seminar genutzt. Vanessa hat das Seminar „als linkes Seminar“ (Z. 59f.) gelesen und Emma beteuert sie „war schon immer (.) links (.)“ (Z. 78). Diese immanenten Zuschreibungen werden hier orientierungsspezifisch genutzt. Wie sich später zeigt sind Sprache und Identität ausschlaggebende Elemente, durch die im Seminar Zugehörigkeit stark reglementiert und damit auch konstruiert wird. Identitätszuschreibung und politische Positionierung sind immanent also Voraussetzung, um Teil des Seminars, der Gruppe kritischer Studierender, sein zu können.

Vanessa verknüpft die Teilnahme am Seminar mit dem Start ihrer „feministischen Auseinandersetzung“ (Z. 62), auch dem stimmt Emma zu. Das Seminar stellte für die beiden eine Möglichkeit dar, „anzufangen“, „anzuknüpfen“ und sich „weiterzubilden“ (Z. 65). Das Seminar bot dafür einen „niederschwelligen Rahmen“ (Z. 67). Vanessa konkludiert damit, es als „eins

der ersten Erlebnisse in [ihrer] feministischen Bildung“ (Z. 69f.) zu bezeichnen. Hierbei springt die Erzählung im Zeitverlauf, die Einschätzung des Seminares als interessant, anders und links geschah im Vorhinein, als sie sich für das Seminar entschieden; dass es ein guter Rahmen für erste feministische Auseinandersetzungen war, erzählt Vanessa aus der Perspektive nach der Teilnahme am Seminar. Emma bestätigt sie darin und scheint sowohl vor dem Seminar die gleiche Vorstellung gehabt zu haben als auch mit den gleichen Erfahrungen aus dem Seminar heraus gegangen zu sein. Es scheint beiden die auf dieser identen Erfahrung basierende Orientierung gemeinsam, im ‚Identity & Belonging‘-Seminar die Erfahrung gemacht zu haben, durch Identifikation und Selbstverortung einen Zugang zu einem Raum zu erhalten, der einen Gegenhorizont zu dem restlichen, als defizitär empfundenen, Studium darstellt. In diesem immanenten Identifikationsprozess werden sie zu sich aktiv links und feministisch verortende Psychologiestudierenden, die nach alternativen, politischen, niederschwelligen Lernräumen streben und einen solchen im ‚Identity & Belonging‘-Seminar finden. Dabei erscheint ihnen das ‚Identity & Belonging‘-Seminar als positiver Gegenhorizont zum restlichen Psychologiestudium, mit dem sie sich nicht identifizieren können. Zwischen diesen beiden Horizonten dokumentiert sich ihr Streben nach Zugehörigkeit als maßgebende Orientierung.

- 71 E: Total und ich hatte auch n bisschen Angst @(.)@ des weiß ich auch noch also ich hatte so
72 V: lmhm
73 E: bissl (.) Respekt davor dass ich halt also ich hat dann auch so bissl das Gefühl und ich muss
74 auch sagen bis zu=nem gewissen Grad war=s auch so: ehm dass ich da so reinstolpert in eine
75 V: lmhm
76 E: Gruppe von (.) schon seh:r feministisch gebildeten Menschen, ähm und eben da vielleicht
77 dann nicht denn Anschluss finde oder vielleicht irgendwas sag was peinlich ist oder politisch
78 inkorrekt oder sonst irgendwas, und so ich würd sagen ich war schon immer (.) links (.) aber:
79 ich find schon dass fem- also grade (.) so im Feminismus (.) an Unis oder halt so Gender
80 Studies und dem Ganzen (.) herrscht ja teilweise schon eine sehr elitäre Sprache (.) u:nd eine
81 schwer zugängliche Sprache auch (.) u:nd ich hatte so Angst dass ich ins Fettnäpfchen trete
82 V: lwas
83 Falsches zu sagen ja
84 E: oder irgendwas (sex-) or:h: also ich kann mich noch an diese Vorstellungsrunde auch
85 erinnern; wo wir irgendwie ich weiß nicht mehr genau was aber es war irgendwie unser
86 Name und (.) unsere Pronomen (.) u:nd ehm ich wusste Gott sei Dank schon @was
87 Pronomen@ sind und ehm ich hat- es gab aber auch viele in der Runde die gesagt haben d-
88 ihr könnt mich duzen, auf die Frage nach den Pronomen also es war so schon=n bisschen ins
89 kalte Wasser geworfen werden un- halt (.) ja ((atmet scharf ein)) ehm und ich glaub wir

90 sollten auch sagen warum wir in dem Seminar sind (.) und ich war kurz so o=Gott (.) ich
 91 hoffe ich werd hier jetzt nicht gleich ehm (.) gleich wieder raus geworfen @(.)@ ich weiß
 92 V: lja
 93 E: (so funktioniert das nicht)

Emma validiert Vanessas Einschätzung des I&B-Seminars als eine erste feministische Erfahrung, sie unterstreicht diese Erfahrung jedoch mit einer anderen Perspektive. Sie differenziert: nicht nur war das Seminar ein niederschwelliger Rahmen, um sich an den Feminismus heranzutasten, es war gleichzeitig auch angsteinflößend. Schon in Zeile 72 und 75 validiert Vanessa Emmas beschriebenes Gefühl der Angst und des Respekts. Die „Angst @(.)@“ (Z. 71) erwähnt Emma zuerst gefolgt von einem Lachen, dies könnte die Unsicherheit widerspiegeln, die sie damals im Seminar empfunden hat, oder die Unsicherheit es nun auszusprechen, dass sie Angst hatte. Vanessa validiert die Beschreibung jedoch direkt und signalisiert Emma damit, dass sie ein Verständnis für dieses Gefühl hat. Die Vorteile des Seminars, dass es politisch links und feministisch ist, wurden zu Idealen. In einer Gruppe von Menschen im Seminar, die diese Ideale teilten, kam die Angst auf, als Anfängerin nicht mithalten zu können. Das Streben nach Zugehörigkeit manifestiert sich hier auch immanent auf kommunikativer Ebene, Emma hatte Angst keinen „Anschluss“ zu finden (Z. 77). In Zeile 82f. wird die Angst dann von Vanessa konkretisiert es ist die Angst „was Falsches zu sagen“, sie scheint sie ebenso wie Emma aus dem Seminar zu kennen. Die beiden verstehen einander darin, was in diesem Rahmen etwas Falsches gewesen wäre: etwas Peinliches (Z. 77), politisch Inkorrektes (Z. 77f.) oder Sexistisches (ergänzt aus „(sex-)“, Z. 84). Emma validiert Vanessas Ausformulierung der Angst, sie bringt sie in einem Stöhnen („or:h:“, Z. 84) zum Ausdruck und exemplifiziert mit der Nacherzählung der Pronomenrunde²¹ im Seminar. Sie exemplifiziert ihre damalige Angst erneut „ich hoffe ich werd hier jetzt nicht gleich ehm (.) gleich wieder raus geworfen @(.)@“ (Z. 90f.). Auch hier begleitet sie es wieder mit einem Lachen, wie bei ihrer ersten Erwähnung der Angst (Z. 71). Auch hier validiert Vanessa Emmas empfinden wieder mit einem „ja“ (Z. 92) und elaboriert (Z. 94), dass sie sich ähnlich gefühlt hat.

Das zuerst als „niederschwelligen Rahmen“ beschriebene und empfundene Seminar, entfaltete sich in seiner Rolle als Universitätsseminar oder zumindest als Raum der

²¹ Anm.: Eine Pronomenrunde ist der Prozess, bei dem sich Personen einer Gruppe nicht nur mit ihrem Namen vorstellen, sondern auch das Pronomen nennen, mit dem über sie gesprochen werden soll (z.B. they/dey, sie, er, keine, etc.). Die Annahme dahinter ist, dass Personalpronomen die Geschlechtsidentität einer Person ansprechen/widerspiegeln und diese wiederum von fremden Personen nicht einfach erkannt/angenommen werden kann, da es dann zu Fällen kommen kann, in dem eine Person ‚missgendert‘ wird, ihre Geschlechtsidentität also falsch vermutet und angesprochen wird.

Zusammenkunft von akademisch geprägten Personen, deren Sprache Emma als eine „elitäre“ (Z. 80) beschreibt. In diesen Erzählungen von ihren ersten Eindrücken vom Seminar berichten die beide über das Seminar in einer Sprache, die sie im Seminar gelernt haben. Damals hatten sie Angst nicht dazuzugehören, heute stellen sie sich souverän durch ihre Sprache als performative Performanz als zugehörig dar. So sind die Begriffe ‚niederschwellig‘ (Z. 67) und ‚elitär‘ (Z. 80) Begriffe, die in ganz bestimmten, akademisch feministischen, sowie akademisch pädagogischen, Räumen verwendet werden, dazu gehören auch Begriffe wie ‚Solidarität‘ (Z. 142) und ‚Safespace‘ (Z. 131 & 181), die später erwähnt werden. Damit wird die Wirkung der Begriffe noch unterstrichen, allein durch die Verwendung des Begriffs, der nicht allen Personen gleich zugänglich ist, gerät die Sprache aus ihrer ‚niederschweligen‘ Zugänglichkeit und wird ‚elitär‘, also schwer zugänglich. Auch in der Erzählung der ‚Pronomenrunde‘ dokumentiert sich das Streben nach Zugehörigkeit innerhalb der Gruppe. Sie sind froh die Vorgangsweise/Etikette damals schon gekannt zu haben. Die mehrmals zum Ausdruck kommende geteilt gefühlte Angst auf Grund von Fehlern aus dem Raum wieder ausgeschlossen zu werden unterstreicht ihre Orientierung nach Zugehörigkeit zu streben.

- 94 V: lja es war schon die Stimmung war so bisschen (.) einschücht- ä- m- ja für mich
 95 E: lja
 96 V: war=s einschüchternd irgendwie also ich hatte Bock aber ich war wusste nicht so richtig
 97 E: lja

Vanessa bringt vorsichtig das Motiv des eingeschüchterten Seins auf. Zuerst lässt sie das Wort nur anklingen „einschücht- ä- m-“ (Z. 94). Sobald Emma es validiert, kann Vanessa es komplett aussprechen („einschüchternd“, Z. 96). Dies erinnert an Emmas vermeintlich unsicheres Lachen, dass ihr Aussprechen der „Angst“ (Z. 71) begleitete. Sie scheinen sich beide erst daran ranzutasten müssen, ob es in Ordnung ist zuzugeben, dass sie Angst hatten und von dem Seminar eingeschüchtert waren. Erst als die jeweils andere verbal validiert, trauen sie sich, dazu zu stehen und es auszusprechen. Es scheint ein Abtasten zu sein, was als Feministin, als linke Studentin, die sie sein müssen, um Teil dieses Raumes zu sein, gesagt werden darf und was nicht. Die Gruppendiskussion stellt zwar einen intimen Rahmen dar, die Anonymität ist jedoch nur gegenüber den potentiellen Leser*innen des Textes, nicht jedoch gegenüber einander als Gesprächspartnerinnen gegeben. Zusätzlich nicht zu vergessen ist, dass die Interviewleiterin auch Teilnehmerin des Seminars war, das die beiden besprechen, auch gegenüber ihr also eine *feministische Scham* entstehen könnte, Unsicherheiten zuzugeben, und damit eine

Zugehörigkeit gebrochen werden könnte. Auf inhaltlicher Ebene elaborieren sie genau diese Situation, in der Sprache über Gruppenzugehörigkeit bestimmt. Dass dies ihrer Orientierung entspricht, dokumentiert sich zugleich metaphorisch in ihrem Gespräch durch die Aufrechterhaltung des (Nicht-)Sagbaren.

Es scheint hier neben dem negativen Horizont der Angst vor dem Ausschluss jedoch auch kurz ein positiver Gegenhorizont auf: Vanessa „hatte Bock“ (Z. 96). Noch ist jedoch nicht genügend Enaktierungspotential vorhanden, sie „wusste nicht so richtig kann ich hier (.)“ (Z. 97f.). In der Unaussprechlichkeit dessen, was Vanessa in dem Seminar gern wäre (mögliche Ergänzung: *kann ich hier ich selbst sein*) oder tun würde (mögliche Ergänzung: *kann ich hier sagen, was ich denke*), dokumentiert sich das fehlende Enaktierungspotential, das erst mit der Realisierung des positiven Horizontes, der Gruppenzugehörigkeit und Akzeptanz durch die Gruppe, gegeben sein kann.

- 98 V: kann ich hier (.) äh g- g- ja so Angst war Falsches zu sagen oder irgendwie ehm auch ja dann
 99 E: l_ja
 100 V: auch so eingeordnet zu werden natürlich wie man gar nicht will so wenn natürlich will ich
 101 halt nich eingeordnet werden als (.) o- oida die weiß nicht was: (.) dis und dis
 102 E: l_mhm
 103 V: irgendwie=keine Ahnung wie kennt sich gar nicht aus oder ich sag ausversehen was (.) keine
 104 Ahnung (.) w- was Schlimmes so ne also da musste man erstmal so bisschen Selbstsicherheit
 105 E: l_ja (.) voll
 106 V: gewinnen und ich kann mich auch noch so dran (.) erinnern weil das erste das Seminar war
 107 E: l^omhm^o

Vanessa verknüpft das eingeschüchtert sein mit der Angst etwas Falsches zu sagen. Sie wiederholt die „Angst was Falsches zu sagen“ (Z. 98), sie tut dies nicht nur wörtlich, auch in ihrer stockenden Formulierung spiegelt sich das Gefühl wider. Emma validiert es erneut und ermutigt Vanessa dadurch weiterzusprechen (Z. 95, 97, 99). Emma scheint ohne weitere Erklärung seitens Vanessa zu verstehen, was in der Situation etwas Falsches gewesen wäre (Validierung, Z. 102). Eine vermeintliche Erklärung des Falschen „irgendwas (sex-) or:h:“ (Z. 84), es könnte „sexistisches“ gemeint sein, wird durch das Stöhnen Emmas von ihr selbst abgewürgt, es scheint zu unangenehm zu sein, um es auszusprechen. Auch Vanessa kann es nicht konkretisieren es ist „dis und dis“ (Z. 101), Emma scheint zu verstehen („ja“, Z. 99), „was Schlimmes“ (Z. 104) auch hier scheint Emma zu wissen was schlimm ist („ja (.) voll“, Z. 105). Vanessa wechselt hier von der individuellen auf die verallgemeinernde Ebene. Sie spricht davon, dass

„man“ (Z. 104) in dem Seminar erst Selbstsicherheit gewinnen musste. Darin spiegelt sich die Vorstellung wider, dass es nicht nur ihr und Emma so ging. Sie distanziert sich damit auch ein Stück weit von dem negativen Horizont nicht dazu zu gehören, sie versucht ihr Empfinden als die Norm zu markieren und macht sich damit wieder Teil einer Gruppe. Der Gruppe derer, die unsicher waren und Angst hatten ausgeschlossen zu werden. Emma ratifiziert dies leise (Z. 107), eventuell erinnert sie sich gerade daran, wie auch sie sich am Anfang des Seminars unsicher gefühlt hat, eventuell ist sie sich aber nicht sicher, ob es wirklich anderen auch so ergangen ist. Eventuell kam Vanessas Verallgemeinerung auch so plötzlich, dass Emma kurz aus dem Erzählfluss des gemeinsam Erlebten rausgerissen wird.

- 108 V: ja bei [Vorname LV-Leitung] wo wir warn (.) und auch der der ganze Seminarstil war so
 109 anders also es war so neu es war einfach wirklich auch alles neu es also erstmal war ich im
 110 E: |mhmm
 111 V: zweiten Semester ich kenn mich eh Nüsse aus (.) und dann war=s e-e- keine Ahnung es war
 112 dann auch zum ers- es war das erste Mal dass ich an=nem Seminar war wo auch Leute aus=m
 113 vürten oder sechsen Semester dabei warn (weiß nicht ob)
 114 E: |das das wollt ich auch sagen ich hab viele Leute
 115 als älter gelesen als ich du also ich war bei älteren so ((atmet erschreckt ein)) oh Gott
 116 V: |ja ja weil du kommst so |du kommst so=aus=m SOT
 117 E: |ja
 118 V: und aus deiner @STEOP und kennst nur@ Erstis und (auf) einmal sitzt einer dir einer
 119 gegenüber der grade irgendwie m- Bachelorarbeit schreibt (und=du=bist=so) oh mein Gott
 120 du bist so groß so (.) und genau und natürlich kennen die sich auch viel besser aus und dann
 121 E: |@(.)@
 122 V: gab=s irgendwann die Situation (2) ja so zum Beispiel zum Beispiel äh Cara und [Vorname
 123 LV-Leitung] die hatten einfach auch ne ne Diskussion auf nem anderen Niveau so die hatten
 124 einfach viel mehr Vorwissen und wenn ich denen zugehört hab es war voll spannend aber es
 125 war auch so einschüchternd auf eine Art
 126 E: ja (2) voll das unterschreib ich zu hundert Prozent (.) und i- muss auch sagen also so: (1) ich
 127 V: |°mhmm°

Sobald der Name der Seminarleiterin fällt, wird Vanessas Erzählung dynamischer, sie redet mit mehr Betonungen. Dieser Aufschwung kann mit der positiven Assoziation mit der Lehrperson als Hauptperson im positiven Horizont des alternativen Seminars gesehen werden. Sie stellen die These auf, dass das Gefühl des eingeschüchterten Seins, das Vanessa am Ende dieser Exemplifizierung erneut wiederholt (Z. 125), nicht nur mit Angst verbunden war, sondern auch

mir Ehrfurcht gegenüber älteren Personen, die sich „viel besser aus[kennen]“ (Z. 120), von denen jedoch auch viel gelernt werden kann (Z. 124f.). Die Erinnerungen an die Anfangszeit des Seminars wird hier mit viel Emotion aufgeladen, beide, Emma und Vanessa benutzen in einer paraphrasierenden Weise den emotionalen Ausruf ‚oh Gott‘ (Z. 115 & 119)²². Ihr eingeschüchtert Sein und ihre Angst, scheinen die beiden mit ihrer Unerfahrenheit als Erstsemestrige zu verknüpfen. Die beiden, die zum Zeitpunkt der Diskussion ihr Studium bereits gerade abgeschlossen haben beziehungsweise in den letzten Zügen ihres Masters sind, schauen belächelnd auf die Erinnerung von sich selbst im ersten Bachelorsemester (Lachen in Z. 118 & 121, Nachahmung in Z. 119f.). Der Erfahrungsraum des Seminars hat ihnen Erfahrungswissen eingebracht, dass ihnen ermöglicht hat auch Teil der ‚Großen‘ zu sein. Dass sie ihr damaliges Empfinden nun belächeln können, ist ihnen möglich, da sie im Seminar den Habitus erlernt haben, der ihnen ermöglicht Teil des Seminars und der damit verknüpften soziopolitischen Gruppe von feministischen, alternativen Psychologiestudierenden zu sein. Sie können heute über ihre damalige Angst und Ehrfurcht lachen, denn die Gefahr ausgeschlossen zu werden besteht nicht mehr. Dass die Angst ausgeschlossen zu werden damals jedoch darüber hinaus auch nicht nur mit ihrer Unerfahrenheit, sondern auch mit dem Seminar als feministischer Raum zu tun hatte und dahinter eine kollektive Orientierung steht, wird im folgenden Abschnitt noch klarer.

- 128 E: hatte schon ein bisschen das Gefüh:l (.) dass m- (.) ich will nicht sagen meine Angst
 129 berechtigt war aber es war schon (.) also das Seminar war schon darauf: in bei- also dieses
 130 dis bei [Vorname LV-Leitung] war schon so=n bisschen darauf ausgerichtet auch einen
 131 Safespace für Flinta Personen äh einzurichten u:nd ähm (.) auch also s- wenn das halt nicht
 132 gegeben war dann (.) also es wurde jetzt nicht aktiv kommuniziert bitte geh: aber es wurde
 133 schon klar kommuniziert von ok das hat hier gar keinen Platz so (.) des find ich auch gut
 134 V: l°mh°

Emma akzeptiert Vanessas Vorschlag, dass die Unsicherheit nur dem Alters- und Erfahrungsunterschied geschuldet sei, nicht uneingeschränkt. Sie macht hier ihren eigenen Erklärungsvorschlag und theoretisiert, dass ihre Angst ausgeschlossen zu werden begründet war, es, wurden tatsächlich Personen aus dem Seminar ausgeschlossen. In einer doppelten Verneinung betont sie erneut das Gefühl der Angst vor dem Ausschluss: „dass m- (.) ich will nicht sagen meine Angst berechtigt war aber es war schon (.)“ (Z. 128f.). Sie betont einerseits, dass sie tatsächlich

²² Dies ist zusätzlich eine der vielen Stellen die, durch die nicht zu überschende Parallelität in der Erzählung, den Diskurs als univok definieren lassen.

Angst hatte, ausgeschlossen zu werden, sich nicht sicher gefühlt hat. Darin, dass sie diese ausschussgefährdete Situation jedoch trotzdem gutheißt („des find ich auch gut“, Z. 133) dokumentiert sich jedoch die von ihr geteilte Orientierung, dass Ausschluss in Kauf genommen wird, um einen sicheren Ort zu schaffen. Ausschluss und Zugehörigkeit in einem Horizont zu fassen, erscheint zunächst widersprüchlich, erst diese Ambivalenz ermöglicht jedoch die Entwicklung der Orientierung, die sich dazwischen aufspannt. Es fällt ihr schwer es auszuformulieren, doch nach einigen stockenden Anläufen schafft sie es zu elaborieren, was sie meint, das Seminar sollte ein „Safespace für Flinta Personen“ (Z. 131) werden. Das Seminar sollte einen Safespace²³ für FLINTA-Personen²⁴ darstellen. Das wurde nicht konkret kommuniziert aber auf Verstöße dagegen mit Ausladungen reagiert. Damit wird dem positiven Horizont, nach dem in dieser Orientierung gestrebt wird, der Zugehörigkeit, ein Name gegeben: ein „Safespace für Flinta Personen“ (Z. 131).

- 135 E: also ich seh auch total (die) Wichtigkeit davon das zu schaffen ehm ich glaub einfach nur
 136 dass ich halt (.) in dem: also noch a- ja wie du sagst so wir hatten davor auch nicht wirklich
 137 großartig andere Seminare und auf einmal sitzt man da im Kreis, und und=es ist irgendwie
 138 so ne ganz andere Stimmung ähm voll also da war ich am Anfang schon einfach sehr (.)
 139 V: |°mhm°
 140 E: eingeschüchtert und gleichzeitig hatte ich das Gefühl (.) da ich (.) also da ich (.) eine Frau
 141 bin aber auch weiblich gelesen bin ehm (.) war auch (.) gleich ne ganz andere Art von oke:
 142 e- wie soll ich das sagen so Solidarität von wegen (.) m- man kann schon mal was sagen was
 143 V: |mh
 144 E: irgendwie jetzt vielleicht nicht zu hundert Prozent ehm dem entspricht was Judith Butler in
 145 ihrem Buch geschrieben hat so aba: (.) man wird deswegen nicht gekickt so also

Vanessa ratifiziert in diesem Abschnitt Emmas Erzählungen nur leise, es wird hier nicht klar, ob das dem von ihr erinnerten und nachempfundenen Modus des eingeschüchtert Seins geschuldet ist, oder ob sie Emmas Wahrnehmungen nicht ganz zustimmen kann. Emma argumentiert weiter, distanziert sich also ein Stück weit weg von der Erfahrung. Sie versucht einen Grund anzubringen, weshalb die beiden sich im Seminar, dessen Struktur als FLINTA-Safespace sie befürwortet, zu Beginn nicht so sicher gefühlt haben, wie sie es laut Definition hätten sollen. Sie waren solche Seminare als Erstsemestrige nicht gewöhnt, „auf einmal“ (Z. 137) ist alles

²³ Laut dem US-amerikanischen online Wörterbuch Merriam-Webster lautet die Definition eines Safespaces: „a place (as on a college campus) intended to be free of bias, conflict, criticism, or potentially threatening actions, ideas, or conversations“ (Merriam-Webster, n.d.).

²⁴ Akronym für: Frauen, Lesben, inter, nicht-binäre, trans & a-gender -Personen

anders. Im Seminar wird im Gegensatz zu anderen Seminaren im Kreis gesessen, es ist eine „ganz andere Stimmung“ (Z. 138), ein ganz neues Setting. Wie zuvor Vanessa in ihrer Verallgemeinerung („man“, Z. 104, müsse in dem Seminar erst Selbstsicherheit gewinnen), distanziert auch Emma sich hier durch ihre Argumentation von der erlebten Angst vor dem Ausschluss. Den Status der Zugehörigkeit, den sie sich durch das Seminar angeeignet hat, erlaubt ihr diese Angst zu relativieren. Die Ambivalenz in ihrer Erzählung spiegelt die Situation wider, die sie schildert („eingeschüchtert und gleichzeitig“, Z. 140). Die Erfahrung der beiden im I&B Seminar als Frauen*²⁵, die Ehrfurcht und Angst empfinden etwas Falsches zu sagen, die Regeln des Raumes zu verletzen und ausgeschlossen zu werden. Dieser negative Horizont, der Ausschluss, und die davon wegstrebende Orientierung, die Angst vor dem Ausschluss, geben einen Hinweis auf ihre Erfahrungen als Frauen* in der Gesellschaft und im Psychologiestudium. Der Raum, der genau für sie als FLINTA-Personen gestaltet werden soll, stellt dabei den positiven Gegenhorizont dar, dafür müssen jedoch andere Personen ausgeschlossen werden. Diese Ambivalenz, zwischen der Angst des Ausschlusses und der Befürwortung des Ausschlusses anderer, gewinnt an Bedeutung, wenn die Positionierung als „Frau“ (Z. 140) betrachtet wird. Dort dokumentiert sich ein Enaktierungspotential, sie ist „eine Frau“ (Z. 140). Durch diese grundlegende Zugehörigkeit kann sich eine gewisse Sicherheit einstellen, aus der heraus sich neue Lernräume für sie eröffnen können. Das heißt, sie wird nicht sofort aus dem Seminar „gekickt“ (Z. 145), wenn sie etwas Falsches sagt, mit der Verallgemeinerung „man“ (Z. 145) distanziert sie sich zusätzlich semantisch von der Gefahr des Ausschlusses. Doch sie sagt nichts Falsches, in ihrer argumentativen Erzählung bietet sie ihre Orientierung performativ dar. Sie beweist noch immer, dass sie dazu gehört. Sie identifiziert sich weiterhin durch den Habitus des Seminars und die dort erlernten feministischen Inhalte und grenzt sich somit von negativen Horizont der erfahrenen Angst vor dem Ausschluss ab. So zeigt sich in diesem Abschnitt ein *code-switching* hin zu feministisch performativer Sprache. Sie verwendet sie hier wieder auffallend viele Begriffe aus einem queerfeministischen Kontext performativ („[einen Safespace] zu schaffen“, Z. 135, „weiblich gelesen“, Z. 141, „Solidarität“, Z. 142, „Judith Butler“, Z. 144). Performativ bedeutet nicht, dass sie die Begriffe bewusst verwendet um sich als etwas darzustellen, was sie nicht ist. Es ist durchaus davon auszugehen, dass sie von den Inhalten und der Wichtigkeit dieser Begriffe überzeugt ist und sie daher in ihren selbstverständlichen Wortschatz integriert

²⁵ Das * hinter Frau* oder Mann* soll darauf hinweisen, dass es sich bei dieser Bezeichnung um eine im Besonderen gesellschaftlich konstruierte und aufgeladene Kategorie handelt. Sie wird daher nicht verwendet, um Personen in ihren Eigenschaften zu beschreiben, sondern um auf ihre Stellung innerhalb der Macht- und Herrschaftsverhältnisse der Gesellschaft hinzuweisen.

hat. Hier soll auf eine performative Funktion der Worte in Bezug auf ihren Habitus hingewiesen sein.

Die Angst nicht dazuzugehören war ein individuell verspürtes Gefühl, es wurde sich nicht darüber ausgetauscht. Dies wird zu Anfang des Gesprächs klar, als die beiden sich rantasten, ob es in Ordnung ist, zuzugeben, dass sie Angst hatten („Angst @.@“, Z. 71). Durch die immanente Zugehörigkeit auf Grund von ihrer Identität als Frau* (erweitert auch als FLINTA*²⁶) wird die vereinzelnde Angst in ein Gefühl der Kollektivität umgewandelt. „[A]uf einmal“ (Z. 137) sind sie Teil einer Gruppe. Der Raum des Seminars wurde gemeinsam geschaffen. Es wurde im Gegensatz zu anderen Räumen im Studium, im Kreis gesessen (Z. 137). Dies ruft zwar zuerst eine verunsichernde Stimmung hervor, denn alle Personen werden in Gruppenprozesse involviert. Im Kreis werden alle beobachtet, niemand kann sich verstecken. Es ist aber auch ein Setting, dass eben die angestrebte „Solidarität“ (Z. 142) unter weiblich gelesenen Personen ermöglicht. Dadurch wird es möglich im Seminar etwas zu sagen. Der dieses Enaktierungspotential antreibende positive Horizont des Seminars, wird im nächsten Abschnitt noch geschärft, wenn klar wird, wer oder was den Safespace stören könnte.

- 146 V: lja (.) kannst
 147 du dich aber noch an den Dude erinnern? Das war in der ersten oder zweiten (.) Folge
 148 E: lja°
 149 V: @äh Fol- lol@ @(.)@ in der zweiten @Einheit@ aber
 150 E: l@Folge@ @(.)@ lhat der nicht (.) irgendwas über
 151 social justice warriors gesagt? oder so,
 152 V: ich glaube also er hat auf jeden Fall irgend- ä- (.) es war eine eine antifeministische Aussage
 153 und er hat sich dann halt und [Vorname LV-Leitung] hat ihn a- eh auch (1) adäquat darauf
 154 hingewiesen dass das was er grade redet halt (.) voll (.) Quatsch ist und bullshit ist und eben
 155 E: lja
 156 V: kein Platz hat in nem in nem feministischen Seminar und er konnt=s aber halt gar nicht
 157 E: lja
 158 V: nehmen (.) und sie hat aber halt nicht locker gelassen sondern war so (.) hör auf (.) Scheiße
 159 E: lnein gar nicht
 160 V: zu la- also nich- hat sich eloquenter ausgedrückt aber sie hat ihn halt einfach (.) ja ihn schon
 161 E: l@ja@ lja l@(.)@ schon
 162 eloquenter

²⁶ Hier steht das * für eine jederzeit mögliche Erweiterung des Akronyms, um bisher nicht erwähnte Genderidentitäten.

163 V: einfach drauf hingewiesen und er konnst aber gar nicht annehmen und (.) des war so=n ein
 164 E: lja
 165 V: Wortgefecht wo- was ich voll beeindruckend fand ich fand=s voll voll krass wie s- wie sie
 166 E: lmhm
 167 V: da irgendwie auch äh Kompetenz ausgestrahlt hat und irgendwie si- nicht aus der Ruhe hat
 168 E: lja
 169 V: bringen lassen (.) ehm und (.) oh ja und er natürlich=s irgendwie halt ja (.) (bunt) und ehm
 170 E: lvoll lja

Nun setzt Vanessa mit einer Differenzierung an. Ihre zuvor nur leisen Ratifizierungen werden bereits in Zeile 143 lauter als Emma sagt: „man kann schonmal was sagen“ (Z. 142). Emma bezieht sich hierbei darauf, dass Frauen* auch etwas nicht komplett feministisch Durchdachtes sagen können, ohne aus dem Seminar ausgeschlossen zu werden. Vanessas lauter werdende Validierung an der Stelle gibt einen Hinweis darauf, dass sie das bereits daran erinnert, was sie nun als Differenzierung anbringt. Ein negativer Gegenhorizont des Sagbaren erscheint. Vanessa differenziert, für wen die Angst ausgeschlossen zu werden wahrhaftig konkret sein könnte, für Personen, die die unausgesprochenen Regeln des FLINTA Safespaces („also es wurde jetzt nicht aktiv kommuniziert bitte geh: aber es wurde schon klar kommuniziert von ok das hat hier gar keinen Platz so (.)“ (Emma, Z. 132f.)) nicht respektierten. Emma formuliert, für was „man [...] nicht gekickt“ (Z. 145) wird, dafür, sich fachlich nicht gut genug auszukennen. Vanessa formuliert den negativen Horizont des Sagbaren, in dem sich der „Dude“ (Z. 147) befindet: „antifeministische Aussage[n]“ (Z. 152) wurden nicht akzeptiert.

Neben den Inhalten des Sagbaren – in ihrer Grundhaltung feministisch versus antifeministisch – spielt jedoch vor allem das Gender der Sprechenden Personen eine Rolle. Emma knüpft ihre freie Sprecherlaubnis an die von außen wahrgenommene Identität als Frau*. Auch Vanessa betont mit dem, in feministischen Räumen als Beschreibung für einen sich dem patriarchalen System konform verhaltenden cis-Mann, verwendeten Begriff ‚Dude‘ die Genderidentität des Eindringlings in den SafeSpace. Es geht hierbei jedoch nicht um geschlechterspezifische Persönlichkeitszuschreibungen oder geschlechterspezifische Stereotype. Was die beiden hiermit ansprechen, ist der sich durch die Genderidentität unterscheidende Erfahrungsraum und Habitus. Somit grenzt sich ihre Orientierung als nach Zugehörigkeit strebende Studentinnen* von der des ‚Dudes‘ ab, da sie einem anderen Erfahrungsraum innerhalb des Studiums entspringt. In dieser Exemplifizierung dokumentiert sich die Differenz der Erfahrungsräume. Das sich ihre Orientierung von der des ‚Dudes‘ unterscheidet, zeigt sich in ihrer Betonung seines

Unverständnisses gegenüber der Kritik an ihm („er konnt=s aber halt gar nicht nehmen“, Z. 156ff., „er konnst aber gar nicht annehmen“, Z. 163).

Hier zeigt sich, wie sie an der Konstruktion des FLINTA Safespaces – einer in ihren Orientierungen übereinstimmenden Gruppe – beteiligt waren. Für sie ist es selbstverständlich, das Gesagte sehr sorgfältig auszuwählen, sie waren darauf eingestellt, jederzeit einen Ausschluss zu akzeptieren. Der ‚Dude‘ jedoch empfindet diese Ehrfurcht nicht. In dieser Differenzierung dokumentiert sich die Abgrenzung der Erfahrungsräume und damit einhergehender Orientierungen. Die Orientierung der beiden als eine genderspezifische wird damit geschärft. Der Ausschluss gilt nicht denen, die etwas inhaltlich Inkorrektes sagen, sondern denen, die patriarchale Machtstrukturen reproduzieren. Dies ist ein Hinweis darauf, dass die geteilten Orientierungen der ‚Identity & Belonging‘-Teilnehmenden Sexismuserfahrung entstammen.

- 170 E: l_voll l_ja
171 V: (.) er ist dann aber auch nicht mehr gekommen genau und er=s nicht mehr er=s dann nicht
172 E: l_für mich war dis l_ja
173 V: mehr gekommen und das war glaube ich auch dis was du vorhin dann meintest und jetzt so
174 in Erinnerung ja klar ist des Schade wenn jemand (.) eigentlich Interesse an nem Seminar hat
175 E: l_ja (.) genau
176 V: und dann nicht mehr (.) d- dis weiter nicht mehr besucht weil er sich vielleicht nicht wohl f-
177 gefühlt hat oder was weiß ich oder auch nicht wertgeschätzt hat aber (.) für dis was was wie
178 E: l_ja
179 V: das Seminar dann in=den weiteren Einheiten war und was sich aus dem Seminar für uns
180 auch entwickelt hat war=s glaub ich (.) total elementar und wirklich (.) zu einhundert Prozent
181 notwendig dass eben dieser des- dieser Safespace geschaffen wird also wenn ich überleg wie
182 E: l_mhm l_ja
183 V: das mein (1) wie das Seminar irgendwie ((dumpfes Geräusch von der Hand, die auf den
184 Tisch auftritt)) mich mich geprägt hat das das hätte so nicht st- das hätte nicht stattfinden
185 können wenn=s nicht (.) ein sicherer Raum gewesen wär

Die Erfahrung des ‚Dudes‘ wird noch kurz reflektiert, eventuell habe er sich „nicht wohl gefühlt“ (Z. 176f.), eventuell habe er das Seminar jedoch auch nicht „wertgeschätzt“ (Z. 177). Es wird sich dann aber von seiner Erfahrung abgegrenzt. Für die Personen, wie Vanessa und Emma, die das Seminar wertgeschätzt haben, war es „total elementar und wirklich (.) zu einhundert Prozent notwendig“ (Z. 180f.), dass die Personen im Seminar von ähnlichen Standpunkten aus sprachen, Diskussionen auf Augenhöhe stattfinden könnten und sich nicht um

grundlegende Positionen gestritten werden musste und damit ein „sicherer Raum“ (Z. 185) geschaffen wurde.

Typisch für einen univoken Diskurs, der auf identen Erfahrungen basiert, erzählen die beiden sehr lebhaft und sich gegenseitig ergänzend von der Situation (Z. 146-178). Das Entstehen der Seminarleiterin für die Regeln des FLINTA-Safespaces in einem beeindruckendem „Wortgefecht“ (Z. 165) in der ersten Einheit des Seminars scheint für die beiden einen Wendepunkt dargestellt zu haben. Durch die orientierungsbasierte Identifikation mit der Gruppe und der Lehrveranstaltungsleiterin entwickelte sich ein durch den sicheren Raum bedingtes Enaktierungspotential. Ihre Angst etwas Falsches zu sagen, wurde in dieser Einheit in eine emanzipatorische Kraft umgewandelt. Vanessa unterstreicht ihre persönliche Bedeutung der als prägend empfundenen Zeit im Seminar (Z. 184) mit einem Schlag auf den Tisch, der genau diese Kraft, die Erleichterung über die Wendung und die Schaffung eines „sichere[n] Raum[s]“ (Z. 185), und das Ankommen in einer Gruppe, widerspiegelt.

- 186 E: lja (.) zu hundert Prozent und des (.) muss müssen
187 ja nicht auf- zwangsläufig Flinta Personen sein die da den sicheren Rahmen schaffen aber d-
188 natürlich also (.) vor allem Flinta Personen @(.)@ (.) ehm voll und ich (.) also ich kann mich
189 a noch sehr gut daran erinnern dass ehm als ich glaub ich bin mit (.) eben den
190 Erwartungshaltungen den ich gegenüber: das dem Psychologiestudium hatte (.) das war so
191 ein (.) beziehungsweise das war nicht nur ein sondern das war auch schon so gewesen also
192 wir mussten ja schon extrem viel lernen für diese Aufnahmeprüfung (.) das war ein (.) so: (.)
193 nicht individuelles Aussiebeverfahren wo man sich einfach vorgekommen ist wie ja halt
194 V: l°mh°
195 E: wirklich irgendwer und niemand nimmt einen als Person war also was waren wir
196 V: lmh
197 E: zweitausendfünfhundert Menschen in diesem riesigen Saal dann das Aussiebeverfahren dann
198 kam die STEOP als nächstes dann war bei der STEOP hat ich irgendwie meinen ersten
199 Vierer und war so oh Gott ich bin wirklich nur noch ne Nummer und es interessiert sich
200 einfach niemand mehr für mich es war mein erstes Studium nach der Schule (.) und (dann)
201 so ja krass s- so bleibt es jetzt hier und dann kam [Vorname LV-Leitung] @(.)@
202 V: lja und genau

Was zuerst wie eine Differenzierung Emmas scheint: es „müssen ja nicht auf- zwangsläufig Flinta Personen sein die da den sicheren Rahmen schaffen“ (Z. 186f.), wird durch ein Lachen zu einer Validierung des vorher aufgestellten Horizontes des Seminars als FLINTA-Safespace:

es sei selbstverständlich, dass „vor allem Flinta Personen @(.)@“ diesen Rahmen schaffen. Darin dokumentiert sich auch erneut, dass eine genderspezifische Erfahrung die herausgearbeitete Orientierung prägt. Das Lachen wird zwar an dieser Stelle nicht von Vanessa aufgegriffen, kann jedoch trotzdem auf ein gemeinsames Verständnis von FLINTA-Personen hinweisen, wer selbstverständlich Teil ihrer Räume ist und wer nicht, ein (queer-)feministisches Selbstverständnis. Nach dieser Zwischenkonklusion, beleuchtet Emma, welches Enaktierungspotenzial der hier als positiver Horizont aufgespannte FLINTA-Safespace für sie noch beinhaltete: Eine Möglichkeit nicht nur als Frau* sondern als Individuum, als Studentin wahrgenommen zu werden.

Nicht nur im Seminar kam es durch das Schaffen eines FLINTA-Safespaces zu einer Wendung, auch in ihrem Studium stellt das Seminar eine Wendung dar „s- so bleibt es jetzt hier und dann kam [Vorname LV-Leitung] @(.)@“ (Z.201). Der positive Horizont des Safespaces im Seminar bot ein Enaktierungspotenzial: Studieren geht auch anders.

Auf die ausgewählte Passage folgen weitere Beschreibungen des Inhaltes des Seminars. Wie von anderen Lehrveranstaltungen wurde viel Arbeitsaufwand erwartet. Es stellte sich jedoch heraus, dass alle beste Note bekamen, Voraussetzung dafür war nur die Teilnahme am Seminar. Als Grund wurde angebracht, dass kreatives Schreiben und Diskussionen nicht bewertet werden können. Das hat sehr viel Leistungsdruck rausgenommen. Die Angst etwas Falsches zu sagen, wurde dadurch relativiert. Das Seminar wurde im Gegensatz zu anderen Erfahrungen im Studium als schön empfunden. Es stellte sich das Gefühl ein als Individuum wahrgenommen zu werden und ein Vertrauen sich selbst und dem Seminar gegenüber entwickelte sich. Die Teilnehmenden hatten das Gefühl im Seminar „voll wichtige Sachen“ (Z. 234) zu lernen. Im Laufe des Semesters wurde das Seminar immer kreativer. Damit kamen auch persönlichere und gleichzeitig politischere Fragen auf wie, „wer wer bin ich als Feministin oder wer bin ich als Frau wer bi- un- wo steh ich in der Gesellschaft so“ (Z. 247f.).

4.1.2. Passage Grundstein

Die zweite ausgewählte Passage beginnt 15 Minuten nach dem Ende der Eingangspassage. Auf die Eingangspassage folgend wurde darüber gesprochen, wie im I&B-Seminar auch neue, qualitative Methoden kennengelernt und infolgedessen für die eigene Bachelorarbeit angewandt wurden. Es wurde über den Umgang mit Überforderung im Seminar gesprochen, wie Kompetenzen unter den Teilnehmenden des Seminars verteilt waren und sich gegenseitig unterstützt wurde. Es entstand dadurch eine ehrliche und verbundene Gruppe, die sich zur letzten Einheit sogar in Emmas Garten traf und darüber hinaus in Kontakt blieb. Bereits hier wird darauf

hingewiesen, dass Vergleiche mit anderen Seminaren aus dem Psychologiestudium fast nicht möglich sind (siehe unten). Das Seminar wird als außergewöhnlich und bedürfnisorientiert beschrieben. Emma berichtet darauffolgend noch von zwei weiteren I&B-Seminaren, die sie ohne Vanessa besucht hat. Inmitten dieses Berichts aus einem der von ihr besuchten Seminare setzt die folgende zweite ausgewählte Passage an. Diese habe ich ausgewählt, weil die an der Eingangspassage bereits rekonstruierten Orientierung des Strebens nach Zugehörigkeit hier noch genauer im Studium verankert wird, und die Ebene der eigenen Identität und der Gruppenzugehörigkeit weiter vertieft wird. Zusätzlich war es eine der vielen interaktiv dichten Passagen dieses univoken Gesprächs.

- 500 E: Und es waren au:ch also: in dem Semina:r hab ich auch die ganze Zeit diese Rückmeldung
 501 bekommen von Allen das also=also (.) quasi gehö:rt im Plenum dieses (.) *h:äh wir kennen*
 502 *des überhaupt nicht wir kennen das gar nicht dass wir uns hier einfach zu zwanzigst*
 503 *hinsetzen und reden und einfach mal acht=Stunden diskutieren und dass man alles sagen*
 504 V: |°mh°
 505 E: *darf und (.) wir in Kleingruppen gehen können und s- also dis wa:r bis jetzt irgendwie*
 506 *eigentlich immer die Rückmeldung die ich in den Identity and Belonging Seminaren (.) ehm*
 507 *mitbekommen hab*

Die Passage beginnt mit einer Nacherzählung des Eindrucks von erstmalig I&B-Teilnehmenden durch Emma. Alle sind erstaunt („hä:h“, Z. 501), sie kennen eine solche Seminarstruktur nicht. Sie kennen es nicht, sich *einfach* zusammenzusetzen, zu reden und zu diskutieren, dass sie alles sagen dürfen und *in Kleingruppen gehen können*. Anstatt von ihren eigenen Eindrücken im Seminar zu berichten, erzählt Emma die der anderen nach. Es handelt sich hierbei nicht um ein wörtliches Zitat einer einzelnen Person, sondern um eine sinngemäße Imitation der Stimmen aus dem Plenum des Seminars. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich auch ihre Perspektive auf die Seminarstruktur in dieser wörtlichen Nacherzählung dokumentiert und sie sich damit als Teil der Gruppe positioniert. Die zweifache Wiederholung des Wortes ‚*einfach*‘ gibt einen Hinweis darauf, worin das Erstaunen der Teilnehmenden über die Seminarstruktur liegen könnte. Sie kennen es nicht aus anderen Seminaren, dass man sich *einfach* miteinander hinsetzen und diskutieren kann. Emma gibt hier keine Bewertung darüber ab, ob diese Rückmeldung, dass die Seminarstruktur unbekannt ist, positiv oder negativ ist. Anhand der in der Eingangspassage herausgearbeiteten Horizonte kann hier jedoch rekonstruiert werden, dass es sich um eine Erweiterung des I&B-Seminars als positiven Gegenhorizont zum negativen

Horizont des restlichen Psychologiestudiums handelt; die Rückmeldung der Teilnehmenden also, zumindest von Emma, als positiv gewertet wird.

- 508 V: Also die Methodik is:=zwar schon n biss- also schon übergreifend quasi über me- also über
509 (.) äh war jetzt nicht nur bei [Vorname LV-Leitung] so dass es quasi sehr diskussionsbasiert
510 E: |ja.
511 V: is und dass es irgendwie so (2) ja zu- die Gruppe wichtig is sonde==m is irgendwie bei allen
512 E: |ne=ne=ne ja. |(unverständlich)
513 V: so ja
514 E: Ja also dis: was was ich auf jeden Fall bei allen mitbekommen hab war dieses (2)
515 V: |@(^ja°)@
516 E: ja krass es gibt ja auch noch was abseits, de:r Psychologievermittlungsmethoden der Uni
517 V: |mhm
518 E: Wien und auch noch was abseits der Inhalte der Psychologie (.) äh der Uni Wien, ähm (.)
519 V: |mh: |mh |mhmh

Vanessa konkludiert aus Emmas Nacherzählung, dass die Methodik der I&B-Seminare seminarübergreifend ähnlich ist. Nicht nur in dem von ihr besuchten Seminar standen Diskussionen und die Gruppe im Vordergrund. Vanessa positioniert sich hier ebenfalls als Teil der Studierenden, die sich gut mit den I&B-Seminaren auskennen. Sie teilt dieses Handlungswissen mit Emma. Das dokumentiert sich darin, dass sie sich beide frequent validieren und ergänzen.

Emma elaboriert weiter und schärft damit, was bereits in der Eingangspassage rekonstruiert wurde: das I&B-Seminar als positiver Gegenhorizont zum restlichen Psychologiestudium. Dies dokumentiert sich hier in der Nacherzählung der Eindrücke der anderen Teilnehmenden des Seminars. Die anderen Teilnehmenden im Seminar hätten realisiert, dass es abseits der regulären Vermittlungsmethoden und Inhalte im Psychologiestudium noch etwas anderes gibt: den positiven Gegenhorizont I&B-Seminar. Auch dies validiert Vanessa frequent und positioniert sich damit weiter als Wissende ehemalige I&B-Teilnehmerin. Ob das Erleben der Teilnehmenden des Seminars, das Emma besucht hat, tatsächlich nach dem gleichen Handlungswissen strukturiert ist, das dem hier rekonstruierten Horizontpaar folgt, lässt sich hier nicht rekonstruieren. In Emmas Erzählung und Vanessas Validierungen dokumentiert sich jedoch die geteilte Orientierung, dass sie die I&B-Seminare als positiven Gegenhorizont zum unzulänglichen Psychologiestudium fassen und sich damit identifizieren.

520 E: und bei (.) bei dem Coronaprotestding und bei [Vorname LV-Leitung] würd ich sagen hab
 521 ich die Parallele gesehen von (.) oh=ha die Gruppe und die Kommunikation in der Gruppe
 522 V: l°mh° l°ja°
 523 E: oder es ist so schön mal einfach zu reden das war halt bei dem: [Name der LV-Leitung des
 524 V: l°mh°
 525 E: dritten I&B Seminars von E]-Ding nicht so: krass der Fall aber (.) da- e- da war halt dann
 526 Covid; also: (.) dis kann man auch nicht ihr zu hundert Prozent zuschreiben weil ich glaub
 527 V: lM=ja: ja;
 528 E: wenn wir=s: (.) live gemacht hätten (.) sie wol- sie hat auch immer Diskussionen initiiert
 529 V: lhm
 530 E: aber wenn man dann halt mit Menschen redet die ihre Kamera nicht anhaben und dann stockt
 531 das Internet es i- es ergibt sich einfach nicht die gleiche Diskussionskultur (so ist das halt
 532 V: lmhm
 533 E: einfach) (unverständlich)

Hier dokumentiert sich Emmas Positionierung als kundige I&B-Teilnehmerin, und damit ihre Identifizierung mit dem Format. Sie ist dem I&B-Seminar so kundig, dass sie Parallelen elaborieren kann. In dem ersten und zweiten I&B-Seminar, das sie besucht hat, hat die Gruppe und die Kommunikation in der Gruppe eine große Rolle gespielt. Sie gibt hier ihre eigenen Eindrücke wieder. Dabei betont sie wiederholt das Wort ‚Gruppe‘. Die Emphase wird durch Vanessas Validierungen unterstrichen.

Das dritte von Emma besuchte I&B-Seminar fungiert dann als Differenzierung, um den positiven Horizont der auf Diskussion und Gruppenzusammenhalt fokussierten I&B-Seminarreihe zu schärfen. Im Seminar, das während der Covid-19-Pandemie stattfand, zeigte sich, dass bei einem I&B ohne Diskussionen etwas fehlt. Das erste I&B-Seminar wird hier, wie auch schon weiter oben (s. Z. 509), mit dem Vornamen der Lehrperson betitelt. Die Verbindung der Lehrpersonen mit ihrem Seminar zeigt sich noch deutlicher bei der Beschreibung des dritten Seminars, um das es nun geht, es ist das „[Name der LV-Leiterin ...]-Ding“ (Z. 523ff.). Das zweite Seminar, das Emma besucht hat, hingegen ist das „Coronaprotestding“ (Z. 520). Hier werden also nicht die Namen der Lehrveranstaltungsleiter, sondern der Inhalt genutzt, um das Seminar zu beschreiben. Eine Interpretation macht hier zwei Gründe möglich. Ein simpler Grund wäre, dass dieses Seminar von zwei Lehrpersonen gehalten wurde und beide Namen zu nennen zu aufwändig wäre. Es besteht jedoch auch der Unterschied, dass es sich bei den beiden Seminaren, bei dem der Vorname der Lehrperson genannt wird, um das Seminar zu betiteln, im Gegensatz zum anderen Seminar, um Frauen* als Lehrpersonen handelt. Durch die Betitelung

des Seminars anhand der Vornamen entsteht ein größerer Fokus auf die Lehrpersonen, sie nehmen für Emma also eine wichtige Rolle ein. Im Hinblick auf die bereits rekonstruierte Identifikation mit dem I&B-Seminar (siehe Eingangspassage) dokumentiert sich hier die Orientierung erneut. Durch FLINTA-Lehrpersonen fühlen sich die beiden als Frau* („wer bin ich als Frau“, Z. 247f.) in einem Studium repräsentiert, in dem sie sonst nur von „weißen alten Männer[n]“ (Z. 636) gelehrt werden. Diese Vorbildfunktion der Lehrenden zeigte sich bereits in der Eingangspassage, in der das ‚beeindruckende Wortgefecht‘ der Lehrperson ein Enaktierungspotential für sie entfaltete (s. Z. 165).

Emma spricht betont mehrmals von der Gruppe als eine Parallele zwischen den beiden ersten von ihr besuchten Seminaren. Es dokumentiert sich hier jedoch, dass nicht die Gruppe selbst für ihr Bestehen und ihre gelingende Kommunikation verantwortlich ist. In ihrer weiteren Elaboration wird der Fokus auf die Lehrveranstaltungsleiterin gelenkt. Es sei der Lehrperson nicht zu hundert Prozent zuzuschreiben, dass die kommunikative Struktur nicht so gut gelungen sei, wie in anderen Seminaren, diese Formulierung suggeriert jedoch, dass es ihr zu einem anderen Prozentsatz zuzuschreiben ist. Mit dieser Formulierung spricht Emma die LV-Leiterin als verantwortungstragende Lehrperson an, die Diskussionen initiieren soll. Auch in der Eingangspassage dokumentierte sich, dass die LV-Leiterin des ersten I&B-Seminars die Hauptverantwortliche dafür war, den ‚FLINTA-Safespace‘ zu schaffen (siehe Eingangspassage, Z. 129ff.).

Es ist jedoch nicht nur die Lehrperson für die Struktur des Seminars verantwortlich. Es ist auch dem Online-Setting zuzuschreiben. Hier dokumentiert sich ein neuer, auch von der I&B-Erfahrung abzuhebender Erfahrungsraum, der auf eine mit großer Wahrscheinlichkeit auf viele Seminare generalisierbare Erfahrung zurückzuführen ist: die Online-Lehre. Schon beim Wort „Covid“ (Z. 526, Anm.: die Covid-19-Pandemie, die die Lehre in online Räume verschoben hat) validiert Vanessa, sie weiß genau, was es bedeutet. Auch der Begriff „live“ (Z. 528, Anm.: in Person im Gegensatz zu einem online Meeting) wirft keine Fragen auf. So ist innerhalb dieser Orientierung auch sinnig, dass die Kamera ausgeschaltet zu haben und stockendes Internet gute Gründe für eine eingeschränkte Diskussionskultur sind. Dass es sich hierbei um Situationen aus Video-Meetings handelt, muss nicht erwähnt werden, das Handlungswissen wird geteilt. Die Begriffe müssen nicht erklärt werden, es ist klar: „(so ist das halt einfach)“ (Z. 531ff.) mit der Online-Lehre. Die Gruppendiskussion selbst findet auch über Zoom statt, das unterstreicht zusätzlich, dass diese Begriffe nicht erklärt werden müssen.

Die Parallele, die alle Seminare, also den positiven Gegenhorizont ausmacht, ist die Diskussionskultur und das Gruppengefühl, die hier zwar nicht vollkommen gelungen sind, aber doch angestrebt wurden.

- 534 V: Lmhm (.) ja. mi- was mir grade irgendwie auch=vo- ei- auffällt ich war heute morgen
535 ähm ha=ich mit jemanden geredet sie (.) studiert äh Social s:- Social Design im: Master
536 wosch=dann irgendwie auf jeden Fall in so=nem Kreativstudiengang und die hat irgendwie
537 erzählt ja dass=das viel einfach um (.) es geht um so Projektarbeiten und die community
538 irgendwie die Personen die in dem Jahrgang sind die sind so voll (.) die sind voll stark das
539 ist so voll eine eine feste Gruppe das is einglich wie a Freundeskreis die sehn sich einfach
540 regelmäßig arbeiten innerhalb der Uni zusammen außerhalb irgendwie sind sie auch
541 teilweise befreundet und es=is so eine (2) ja ein Belonging oder halt irgendwie ein (2) eine
542 Gruppe Menschen @(die sich ing-)@ die viel Zeit mit einander verbringt und so und ich
543 find beim Psychostudium ist des halt es (.) e- wie du vorhin gesagt hast Massenabfertigung
544 oder halt irgendwie so n=sehr Massenstudiengang aber auch (.) du kannst echt durch das
545 Studium gehn und keine einzige Freundschaft knüpfen ich glaub dis ist echt möglich so und
546 E: l°ja°
547 V: dieses (.) dieses von dieses Gefühl von okey hier gehör ich dazu und irgendwie auch eine
548 Identität als Psychologiestudentin zu entwickeln und qua- quasi so seine Gruppe zu finden
549 so ((atmet ein)) okey hier d- ich bin hier grade richtich so hier (.) so dieses (.) dieses Gefühl,
550 (.) des des hat=s Seminar einfach so: (.) äh ja au- (.) keine Ahnung herstellen können das hat
551 E: l°ja (.) ich bin

Den Aspekt des Gruppengefühls greift Vanessa nun in einer Exemplifizierung auf. Dies untermauert die bereits in der Eingangspassage dokumentierte Orientierung an Gruppenzugehörigkeit. Es scheint zuerst, als würde sie, ohne an Emmas Ausführungen anzuknüpfen, ein neues Thema proponieren. Ihre Exemplifizierung enthält jedoch denselben Bedeutungsgehalt. Sie bringt ein Beispiel für die oben als Parallele der I&B-Seminare etablierte Orientierung des Gruppengefühls. Vanessa hat am Morgen der Gruppendiskussion mit einer Person gesprochen, die „in so=nem Kreativstudiengang“ (Z. 536) studiert. Bereits hier grenzt sie die Gruppenerfahrung, die sie im Anschluss schildert, vom Psychologiestudium ab. Das Studium der Person ist so anders, dass Vanessa sich noch nicht einmal den Namen merken kann. Es ist ein Kreativstudiengang, ganz anders als das Psychologiestudium, in dem nur im I&B-Seminar Kreativität erlaubt ist (vgl. später E: „das einzige Mal im ganzen Studium: wo ich kreativ sein konnte“, Z. 803). Es scheint Vanessa schwer zu fallen, das Gefühl, das die Person ihr geschildert hat, in Worte zu fassen, immer wieder setzt sie an, um das Gefühl der Gruppe zu beschreiben. Sie

weicht auf englische Worte aus: „die community irgendwie“ (Z. 537f.), benutzt sogar das Wort *Belonging*, ohne es an das I&B-Seminar zu knüpfen. Die Verbindung, des Orientierungsgehalts nach Gruppenzugehörigkeit zu streben mit dem Wort ‚*Belonging*‘ (engl. Zugehörigkeit) aus dem Seminartitel, knüpft Emma dann wenig später (siehe unten, Z. 580ff.). Vanessa beschreibt die Gruppe als fest und stark. Im Kreativstudiengang ist die Gruppe wie ein Freundeskreis, sie sind zumindest teilweise befreundet. Grund dafür ist nicht die Gruppe selbst, der Zusammenhalt passiert „einfach“ (Z. 539) „irgendwie“ (Z. 538, 540, 541, 542) durch die Umstände des Studiums, in dem sie zusammenarbeiten und das sie viel Zeit miteinander verbringen lässt. Diese Zeit gibt es im Psychologiestudium nicht, dort herrscht Massenabfertigung, es ist ein Massenstudiengang, in dem Freundschaften und Gruppenbildung keineswegs Teil der Studienerfahrung sein müssen. Die Schilderung der Gruppenerfahrung der Person dokumentiert sich klar als positiver Gegenhorizont zum schnell frequentierten und einsamen Psychologiestudium. Es ist der gleiche positive Gegenhorizont, in dem sich auch das I&B-Seminar befindet, auch dort werden Freundschaften geknüpft (siehe später Z. 559) und viel Zeit miteinander verbracht („acht=Stunden diskutieren“, Z. 503).

Dieser Abschnitt ist geprägt davon, dass Vanessa „so dieses (.) dieses Gefühl“ (Z. 549) versucht in Worte zu fassen und zu beschreiben. Es scheint ihr schwer greifbar, wie es für Gefühle nicht unüblich ist. Sie schließt ihre Verbalisierungsversuche damit festzustellen, dass das Seminar das Gruppengefühl *einfach herstellen* konnte. Der Rahmen innerhalb dessen die Gruppe besteht, ist also verantwortlich für das Herstellen des Zusammenhalts: das Studium, die Lehre. Das Psychologiestudium an sich kann das nicht, es stellt keine Verbindungen zu anderen Menschen her: „du kannst echt durch das Studium gehen und keine einzige Freundschaft knüpfen“ (Z. 544f.).

Vanessa führt aus, inwiefern das I&B-Seminar sich diesen positiven Gegenhorizont mit dem Kreativstudiengang teilt. Das I&B-Seminar vermittelte ihr ein Zugehörigkeitsgefühl. Dies ermöglichte ihr das Enaktierungspotential, ihre Identität als Psychologiestudentin zu entwickeln. Zuvor war diese Identifikation mit dem negativen Horizont des Psychologiestudiums – einem in der Lehre männlich geprägten Massenstudiengang ohne Chancen, sich zugehörig zu fühlen – nicht möglich. Emma führt später einen Grund dafür aus, wieso es nicht möglich war: „das warn halt vorallendingen einfach die weißen alten Männer, die da vorne gestanden sind und uns irgendwelche Inhalte präsentiert haben“ (Z. 636ff.). Im I&B-Seminar hatte Vanessa dann weibliche* Vorbilder (siehe Eingangspassage) und konnte dort ihre Gruppe finden, in der sie sich richtig fühlte.

552 V: hats geschafft und des hat davor (.) und danach kein anderes Seminar mehr bei mir so
 553 geschafft (.) wei- weil eben die Gruppe so wichtig war und aber es=is=ja=s- so verrückt
 554 weil=so große Auswirkungen hatte also ich mein jetzt wie viel Jahre ist des her? ich f- des
 555 war glaube ich Zweitausendsechzehn, Zweitausendsiebzehn, so
 556 E: |Alter ja: das war Zweitausends:- siebzehn
 557 V: |Es ist es ist jetzt
 558 sechs Jahre her ich kann mich noch so gut dran erinnern ich kenn (.) noch so viele Personen
 559 aus dem Seminar und bin mit einigen auch echt noch befreundet und f- freu mich über alle
 560 E: |ja
 561 V: wenn ich sie seh oder wenn man irgendwie sich ma- sich doch einmal trifft oder irgendwie
 562 in Kontakt zueinander tritt ((atmet ein)) so das hat so ein Gefühl von hier gehör ich hin in
 563 E: |°ja°

In Vanessas Elaboration dokumentiert sich, dass es eine schwere Aufgabe ist, Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu finden. Das Studium, die anderen Seminare, schaffen es nicht. Es dokumentiert sich ebenfalls erneut, dass es eine Aufgabe ist, die vom Studium erfüllt, oder zumindest ermöglicht werden soll (siehe oben). Das I&B-Seminar hat es geschafft, das oben beschriebene Gefühl in ihr auszulösen, die anderen Seminare hingegen nicht. Es hat es geschafft, weil es die Gruppe priorisiert hat. Das I&B-Seminar, das die beiden besucht haben, hatte für sie sehr große – und vor allem nachhaltige – Auswirkungen. Es ist sechs Jahre her, auch Emma erinnert sich. Es sind Freundschaften aus dem Seminar hervorgegangen, die bis heute halten. Sie kennen noch „so viele Personen“ (Z. 558) aus dem Seminar. In der Betonung dokumentiert sich, dass dies etwas Außergewöhnliches ist, bei anderen Seminaren werden die anderen Teilnehmenden womöglich nicht so lange erinnert.

Auch hier durchzieht jedoch die Zufälligkeit, die aus dem Psychologiestudium bekannte Abhängigkeit von den Umständen, die Verbindung zu den anderen Teilnehmenden aus dem I&B-Seminar. Freundschaften werden nicht unbedingt aktiv aufrechterhalten, man trifft sich *irgendwie* und tritt *irgendwie* zueinander in Kontakt. Vanessa freut sich, *wenn* sie die anderen Personen sieht, sucht sie aber nicht aktiv auf. Emma validiert, auch sie kennt diese Verbindung zu den anderen Teilnehmenden von damals. Diese Verbindung besteht durch eben dieses Gefühl, das Vanessa bis hierhin immer wieder versucht hat zu verbalisieren: „so ein Gefühl von hier gehör ich hin“ (Z. 562). Das Gefühl wurde durch das Seminar *ausgelöst*. Vanessa musste nicht aktiv nach dem Gefühl streben, sich nicht bewusst darüber sein, wonach sie suchte, als sie im Seminar angekommen war, wurde das Gefühl einfach ausgelöst, es hat sich richtig angefühlt (Z. 549). Das Gefühl ermöglichte ihr ein Fallenlassen, ein Ankommen im Studium.

- 564 V: mir ausgelöst stell dir vor es gäb irgendwie noch also (.) natürlich ist das auch nicht immer
 565 möglich aber wenn=das bei @(allen Seminarn)@ die ich in meinem Studium gehabt hätte
 566 E: lja
 567 V: (.) die Tendenz gegeben hätte oder irgendwie mehr davon (.) wie oarg wär dieses Studium
 568 also was für ne andere (.) Erf- Studienerfahrung wär des gewesen, und nicht ein von irg- n-
 569 E: lja

Vanessa imaginiert: „stell dir vor“ (Z. 564). Sie lädt mit dieser rhetorischen Formulierung nicht nur Emma dazu ein, diese Imagination mit ihr zu teilen. Sie leitet damit auch ihre eigene Imagination ein, in der sich erneut der positive Gegenhorizont dokumentiert, ein Gegenentwurf zum Psychologiestudium, das sie erlebt haben. Bevor Vanessa die zu imaginierende Situation vollständig ausformuliert hat, stimmt Emma schon zu (Validierung, Z. 566). Emmas zweite Validierung bestätigt zusätzlich, dass sie dem Gehalt Vanessas Proposition folgen kann. Vanessa setzt ihrer Imagination eine Annahme voraus: es sei natürlich nicht immer möglich, wieso, ist hier nicht zu rekonstruieren. Es handelt sich hier jedoch um geteiltes Wissen: Emma versteht, sie fragt nicht nach.

Wenn „das“ (Z. 565) – d.h. das oben beschriebene, durch die Stärke der Gruppe zustande kommende, Gefühl (Anm.) – bei allen Seminaren des Studiums vorhanden gewesen wäre, es mehr solcher Situationen gegeben hätte, wäre das eine ganz andere Studienerfahrung gewesen. Wie weit entfernt der negative Horizont der realen Studienerfahrung von diesem imaginierten positiven Gegenhorizont ist, dokumentiert sich darin, dass Vanessa lachen muss, als sie die Proposition ausspricht, es könnte ein solches Setting in allen Seminaren geben, es ist kaum ernsthaft vorzustellen. Dieser Gefühlsausbruch scheint sie dazu anzuhalten, selbst zu relativieren: auch schon eine Tendenz oder auch nur „irgendwie mehr davon“ (ebd.) hätte ausgereicht. Das Studium wäre unter den Umständen „oarg“ (Z. 567) gewesen. Dem Ausdruck ‚oarg‘ (hochdeutsch: ‚arg‘) kommt eigentlich eine negative Konnotation zu, sie wird jedoch österreichisch umgangssprachlich auch dazu genutzt, die positive Intensität von etwas auszudrücken (Dudenredaktion, n.d.a). Dass es sich hierbei um eine positiv konnotierte Nutzung des Adjektivs handelt, lässt sich daran rekonstruieren, dass Vanessa direkt im Anschluss die alternative Beschreibung des argen Studiums anbringt: es wäre eine andere Studienerfahrung. Mit der Abgrenzung dieser imaginierten Studienerfahrung als anders, lässt sie sich in die bereits rekonstruierten Horizonte einordnen. Die reale Studienerfahrung ist Teil des bereits rekonstruierten negativen Horizonts, von dem die beiden sich abwenden. Die hier imaginierte *andere* Studienerfahrung

570 V: weil ich f- habs Studium schon oft einfach auch als so (.) irgendwie kalt wissenschaftlich
571 ((dampfes Geräusch von Hand die auf dem Tisch auftritt)) distanziert ((dampfes Geräusch
572 von Hand die auf dem Tisch auftritt)) eigentlich juckts eh niemand so ob du jetzt mitmachst
573 oder nicht so weil (.) du bist sch- du bist halt ein kleiner Fisch und schwimm jetzt im Strom
574 E: lja
575 V: mit weil wenn=s abs- also wenn wenn halt verlorn gehst juckts niemanden; und des hat ich
576 E: l((leises Stöhnen))
577 V: in dem Seminar nicht da wars ne Gruppe und da warn wir irgendwie (2) alle wichtich
578 E: lJa

²⁷ Von altgriechisch οὐ/ou (nicht) und τόπος/tópos (Ort), d.h. ein nicht existenter Ort (Dudenredaktion, n.d.b)

82

Vanessa wechselt hier von der ersten Person („ich f- habs“, Z. 570) in die zweite Person („ob du jetzt mitmachst“, Z. 572). Damit verallgemeinert sie ihre Erfahrung und spricht damit alle Psychologiestudierenden und zukünftigen Psychologiestudierenden an. Es ist kein individuelles Problem, das nur sie betrifft, es ergeht allen so. In dieser Formulierung dokumentiert sich die Ohnmacht, die sie als Studentin im Psychologiestudium, durch das fehlende Enaktierungspotential, verspürt. Die Studierenden werden nicht wahrgenommen („eigentlich juckts eh niemand so ob zu jetzt mitmachst oder nicht“, Z. 572f.). Das Studium vermittelt ihr zwar ein individuelles Schuldgefühl an Misserfolgen („du bist schuld“, rekonstruiert aus: „du bist sch-“, Z. 573). Sie bricht jedoch ab, dies auszuformulieren, denn sie weiß, das Problem ist strukturell im Studium verankert: „du bist halt ein kleiner Fisch und schwimm jetzt im Strom“ (Z. 573). Hiermit wird eine weitere Facette des negativen Horizontes als Massenstudiengang aufgespannt. Es ist nicht nur schnell frequentiert und einsam, es ist auch anonym und übernimmt keine Verantwortung den einzelnen Studierenden gegenüber, diese sind ihm egal („wenn halt verlorst gehst juckts niemanden“, Z. 575).

Vanessa verändert hier die Weise, wie sie spricht. Es ist nicht ihre eigene Überzeugung, dass die Studierenden egal sind. Dies dokumentiert sich darin, dass es ihr schwerfällt, den Satz (Z. 575, s.o.) auszusprechen und damit einzugestehen, dass das Psychologiestudium ausschließlich fungiert. Sie spricht umgangssprachlicher als zuvor („juckts eh niemand so“, Z. 572). In dieser lapidaren Sprechweise spiegelt sich der Inhalt des Gesagten wider: das hier personifizierte Studium macht sich nicht die Mühe, alle Studierende wahrzunehmen. Mit ihrer Metapher des kleinen Fisches im Strom verallgemeinert sie weiter, es geht allen so, alle Studierenden befinden sich in der gleichen Lage. Nicht nur in der individuellen Zuschreibung von Verantwortung („du bist sch-“ ergänzt um „schuld“, Z. 573), auch in der Metapher eines kleinen Fisches im Strom spiegelt sich Individualisierung wider. Der Strom an Fischen besteht zwar aus vielen Fischen, sie sind jedoch keine Gruppe, nicht füreinander verantwortlich, wenn einer der Fische verloren geht, bemerken es die anderen nicht. Im I&B-Seminar, dem positiven Gegenhorizont zu den Erfahrungen aus dem Psychologiestudium, ist das anders, dort waren sie eine Gruppe, in der alle wichtig waren. In dieser erneuten klaren Aufspannung der beiden Horizonte dokumentiert sich ihr Streben nach Zugehörigkeit und danach, als Person wahrgenommen zu werden.

Mit ihren Validierungen, wenn Vanessas Darlegung ins Stocken kommt (Z. 574, 576 & 578), bestärkt Emma sie in ihrer Orientierung und Wahrnehmung des Studiums. Auch darin Emotionalität zu zeigen, die sich in den Schlägen auf den Tisch und im Wechsel in die Umgangssprache dokumentiert, und eine klare Abweichung zum kalten und distanzierten

579 E: D- total lustig dass du das sagst weil ich hab diesen Namen noch nie reflektiert @(.).@ also
580 (.) ich hab noch nie: über den Namen Identity and Belonging nachgedacht (.) und hab das
581 irgendwie beziehungsweise (.) we:nn ich ihn irgendwie wahrgenommen hab dann hab ich
582 ihn halt immer irgendwie eher als (.) ehm (2) als quasi (2) nicht als Namen der beschreibt
583 was da in mir passiert, sondern als Namen des Inhalts irgendwie gesehen aber es stimmt total
584 V: lhmhm lmh
585 E: also es war auf jeden Fall (.) ein Belonging, das auf jeden Fall also so in der Gruppe (.) und
586 wenn ich aber so drüber nachdenk äh=halt auch zu hundert Prozent Identitäts- shapend
587 V: lja:

84

588 E: zumindest also: (.) eben wenn ich reflektier irgendwie wie viele Dinge daraus auch resultiert
 589 sind, und wie ich irgendwie in meinem Studium (.) ab dann ehm (.) versucht hab halt mir
 590 V: lmhm
 591 E: Inhalte reinzuholen (.) die: (.) feministische Inhalte warn und ich hab ma=in also (.) wie du ja
 592 V: lmhm
 593 E: auch eben i=hab=mein ganzes (.) Erweiterungscurriculum in den Gender Studies gemacht
 594 (.) ich hab irgendwie angefangen auch mich abseits vom Studium (.) noch viel intensiver mit
 595 Feminismus auseinander zu setzen und auch eben da (2) halt so diesen Grundstein gelegt zu
 596 bekommen von oke: (.) *das sind so die Theoretikerinnen da können wir irgendwie*
 597 V: lmhm
 598 E: *reintauchen* und das also so das sind alles Namen die hätt ich sonst halt einfach @(nich-)@
 599 V: lja
 600 E: ich hätt sie nicht gekannt so (.) ehm (.) und hätt auch kein Interesse entwickelt

Emma argumentiert das Seminar als identitätsformend, mit den Auswirkungen, die es auf sie selbst und ihr Studium hatte. Dadurch misst sie dem Seminar eine große Bedeutung bei, die sich in diesem Abschnitt dokumentiert. Nach dem sie bereits oben (Z. 579) eine reflektierende Haltung eingenommen hat, erinnert sie sich auch hier nicht nur, sie „reflektier[t]“ (Z. 588), wie sich ihr Verhalten im Anschluss an das Seminar verändert hat. Die bereits vorher bei Vanessa rekonstruierte Orientierung der Handlungssohnmacht als Studentin gegenüber den Vorgaben des Studiums dokumentiert sich hier erneut. Ohne das Seminar wäre sie „halt einfach @(nicht-)@“ (Z. 598) dazu gekommen. Sie hätte ohne den Grundstein, den das Seminar gelegt hat, die Namen feministischer Theoretikerinnen nicht gekannt und sich auch nicht dafür interessiert. Hierin dokumentiert sich erneut, wie viel Verantwortung dem Studium und seinen Lehrveranstaltungen zugeschrieben wird, die Identität und Studienerfahrung der Studierenden zu prägen und zu lenken. Erst nachdem der Grundstein gelegt war, konnte sie ihren neu gefundenen Weg selbst beschreiten und zu feministischen Inhalten Zugang finden. Das ist ihr auch gelungen, sie hat ebenso wie Vanessa ihr Erweiterungscurricular mit Veranstaltungen aus den Gender Studies gefüllt. Die Gender Studies fungieren hier als weiteres Beispiel eines positiven Gegenhorizonts zum Psychologiestudium.

Vanessa validiert hier Emmas Einschätzung, ohne das Seminar keinen Zugang zu einem akademischen Feminismus gefunden zu haben. Später im Gespräch relativiert sie den hier bestätigten Orientierungsgehalt jedoch mit einer leichten Differenzierung: „also sicherlich hätt ich vielleicht auch irgendwie eine andere (.) entry card gefunden“ (Z. 707). Ganz kann die

Handlungsmacht also nicht an das Studium abgegeben werden. Hier dokumentiert sich auch: es gibt auch ein Leben abseits des Studiums, aus dem solche Impulse kommen könn(t)en.

- 601 V: lja lja. lja des war=s- dis
 602 Ja es war so irgendwie (.) ja der Grundstein war einfach gelegt so man hatte so die die
 603 entrycard und auf- von wos dann=halt weiterging konnte man sich eh (.) irgendwie nochmal
 604 selber was einen genau interessiert aber es war so der der erste Schritt war gemacht mal so
 605 ins Rollen zu kommen und irgendwie auch mal zu lernen das=es so ja du kannst dir aktiv
 606 E: lja
 607 V: aussuchen (.) womit du dich beschäftigst so ds- hast du hast Wahlmöglichkeiten auch in in
 608 E: lja
 609 V: dem irgendwie recht starren Studiengang so nimm irgendwie so dieses du hast das Recht dir
 610 E: lja
 611
 612 V: das einzufordern so (.) bemüß dich drum des war irgendwie (.) und ja auch w- so ä- ä- womit
 613 E: lja °ja° lvoll
 614 V: willst du dich auseinander setzen irgendwie so der der (.) der erste Schritt für alles
 615 Kommende es war f- mega prägend es echt eigentlich arg wenn man so drüber °nachdenkt°

Vanessa validiert zuerst den durch Emma proponierten Gehalt, dass sie ohne das Seminar keinen Zugang zu feministischen Inhalten bekommen hätten. Sie greift den von Emma eingebrachten Begriff des Grundsteins auf und reformuliert ihn auf Englisch („entrycard“, Z. 603). Nach dem Seminar *hatte* sie diese Eintrittskarte, sie konnte nun Teil der Gruppe der Feministinnen sein. Die im Abschnitt zuvor bei Emma rekonstruierte Abhängigkeit vom Angebot, wird nun durch Vanessa differenziert. Sie waren zwar abhängig davon, dass ihnen der Grundstein gelegt, die ‚entry card‘ übergeben wird, dies war jedoch nur der erste Schritt. Dadurch wurden sie ins Rollen gebracht. Dieses Rollen konnten sie dann jedoch *aktiv* steuern. Auch das hatten sie im Seminar gelernt. Durch die ‚entry card‘ wurde also eine Handlungsmacht übergebenen.

Vanessa konkludiert, dass die Erfahrung, durch das Seminar die ‚entry card‘ zu bekommen, *mega prägend* und *echt eigentlich arg* war. In dieser Wortwahl dokumentiert sich erneut, dass die Erfahrung im Seminar dem zuvor dokumentierten positiven Gegenhorizont entspricht, denn dieser enthält, wie oben rekonstruiert, die Utopie eines ‚argen‘ Studiums. Was hier noch offen bleibt ist, was nach diesem „ersten Schritt für alles Kommende“ (Z. 614f.) kam, was das ‚Kommende‘ war oder ist. Blickt man jedoch zurück auf das Gespräch, lässt sich dies rekonstruieren. Das Kommende war ihre Entwicklung einer Identität als Psychologiestudentin, zu

einer Gruppe zu gehören und sich dort richtig zu fühlen und Freundschaften zu knüpfen (Z. 559), was in dem Studium sonst nicht selbstverständlich ist (Z. 545). Was jedoch auch kam war die Ausrichtung des Enaktierungspotential, das im Studium fehlte, abseits vom Studium zu suchen und sich dort „noch viel intensiver mit Feminismus auseinander zu setzen“ (Z. 594f.).

Es macht zuerst den Anschein einer leichten Divergenz, dass Emma wiederholt, jeweils nach Vanessas Redebeiträgen ein neues Thema aufwirft und nicht erneut auf Vanessas Redebeitrag eingeht. Wie oben rekonstruiert, behalten sie jedoch immer den gleichen Orientierungsrahmen aufrecht. Auch die Gesprächsform ist ein weiterer Hinweis darauf, dass der Diskurs univok verläuft. In diesem Abschnitt validiert Emma Vanessa sehr frequent. Am Ende Vanessas Redebeitrags ist also kein weiterer Kommentar mehr nötig, sie teilt Vanessas Auffassung und kann ein neues Thema anschneiden, ohne ihre Erfahrung zu der bereits angesprochenen Situation kundgeben zu müssen, es wurde bereits alles gesagt, sie teilen eine idente Erfahrung.

616	E:	lja total	lich glaub
617	was mir (.) was mir da auch noch einfällt ist halt so dieses (.) wir ham ja damals auch (.) ehm		
618	ich=weiß gar nicht mehr ob das i- im: doch das war glaub ich auch im Semina:r dass wir da		
619	auch einfach kritisch reflektiert haben über <u>andere</u> Studieninhalte (.) und da teilweise auch		
620	in Aktion gegangen sind und dann ehm auch uä- ((kurzes Prusten)) Emails geschrieben		
621	haben an Lehrpersonen die halt irgendwie <u>sehr</u> (2) <u>geschlechterbinär</u> ((atmet aus)) ehm (.)		
622	unterrichtet haben und solche Sachen also (.) das war ja auch ein Teil davon also es war		
623	sogar wirklich (.) <u>im</u> Seminar beziehungsweise auch in dem Kollektiv was sich daraus dann		
624	ergeben hat ein Teil davon sich mit <u>anderen</u> Studieninhalten kritisch auseinanderzusetzen (.)		
625	und es hat mir auf jeden Fall <u>extrem</u> dabei geholfen auch n bisschen so diese (2) °mh° ich		
626	würd fast sagen die <u>Resilienz</u> @(.)@ Resilienz gegenüber: r (.) weißen alten Psychologen		
627	aufzubauen und irgendwie da: nicht alles was gesagt wird für bare Münze zu nehmen		
628	sondern halt irgendwie <u>kritischer</u> durch dieses Studium zu <u>gehn</u> und da auch irgendwie auch		
629	V: lhmhm	lja	

Emma konkludiert Vanessas Redebeitrag mit der Validierung: „ja total“ (Z. 616). Sie stimmt ihr zu und signalisiert, dass der Orientierungsgehalt, den Vanessa dargestellt hat, in seiner Totalität abgeschlossen ist. Emma elaboriert nach dieser Zwischenkonklusion den Orientierungsgehalt von einer neuen Seite. Im Seminar, und darüber hinaus, wurden andere Studieninhalte kritisch reflektiert. Teilweise wurde auch in Aktion gegangen und Emails wurden an Lehrpersonen geschrieben, die *geschlechterbinär* unterrichteten. Diese kritische Auseinandersetzung mit anderen Studieninhalten hat *Resilienz* gegenüber *weißen alten Psychologen* aufgebaut. Sie

hatten gelernt, nicht alles, was im Studium gesagt wird, direkt als wahr anzunehmen, sondern *kritischer* durch das Studium zu gehen.

Interessant ist hier der Wechsel der Sprachform. In Vanessas Erzählung zuvor drückt sich Emotionalität aus, sie ist nah an dem Erlebten, sie paraphrasiert die Glaubenssätze, die sie seit dem Seminar begleitet haben. Es besteht ein frequenter Wechsel zwischen Vanessa und Emmas Validierungen. Emmas Exemplifizierung nun ist jedoch gezügelter und von performativer Sprache geprägt. Sie befindet sich damit wieder in der Sprache des Seminars und signalisiert damit ihre Kenntnis und ihre Zugehörigkeit. Am Anfang muss sie zuerst die richtigen Worte finden. Dann spricht sie davon, „in Aktion gegangen“ zu sein (Z. 620) und erwähnt ein „Kollektiv“ (Z. 623), beides Ausdrücke, die einem aktivistischen Kontext zugeschrieben werden können und damit ihre Politisierung darstellen. Sie verwendet betont die, nicht allgemein-sprachlich verständlichen Worte, „geschlechterbinär“ (Z. 621), ein Begriff aus einem queerfeministischen Kontext oder den Gender Studies, und „Resilienz“ (Z. 626), ein psychologischer Begriff. Hiermit stellt sie Wissen unter Beweis, das sie sich in ihrem selbstbestimmten Studium angeeignet hat. Auch im Bild des „weißen alten Psychologen“ (Z. 626) dokumentiert sich der Ausdruck einer feministischen Haltung. In feministischen Diskursen ist das Bild des ‚alten weißen Mannes‘²⁹ als Verkörperung von intersektional fungierenden Privilegien im Patriarchat geprägt worden. Der Begriff wurde zeitlich erst nach der Teilnahme am Seminar medial geprägt. In Emmas Verwendung dessen dokumentiert sich demnach, dass sie diese Analyse selbst im Nachhinein getätigt hat, und es sich nicht um ein Narrativ handelt, das sie direkt aus dem Seminar übernommen hat. Ihre feministische Bildung hat sich also, wie von ihr beschrieben, selbstständig weiterentwickelt. Dies stellt sie in der Anwendung des Konzepts des ‚alten weißen Mannes‘ auf die Psychologie unter Beweis.

In diesem Abschnitt handelt es sich nicht um eine Nacherzählung, sondern um eine Theoretisierung Emmas, ihrer Erfahrung, dessen Funktion hier genauer betrachtet werden muss. Es scheint fast als würde Emma Vanessas Differenzierung hier beenden. Der Sinngehalt bleibt zwar derselbe, die Darstellung ändert sich jedoch, wird kontrollierter, damit steuert Emma die Selbstdarstellung der beiden. In Emmas Darstellung dokumentiert sich die bereits rekonstruierte Orientierung nach Gruppenzugehörigkeit zu streben, welche sie in ihrer verwendeten Sprache hier gelungen artikuliert und durch ihre Analyse unter Beweis stellt. Vor allem die Verwendung des Begriffs „kritisch“ (Z. 619, 624 & 629) sticht hier hervor. So wurde der Begriff ‚kritisch‘ zuletzt von Emma in der Eingangspassage verwendet (s. Z. 26, 30 & 47). Wie auch schon

²⁹ Der Ausdruck wurde im feministischen Kontext medial vor allem durch die feministischen Autorinnen Margarete Stokowski (2018) & Sophie Passmann (2019) geprägt.

dort positioniert sich Emma damit als kritische Studentin, der die Mängel des Psychologiestudiums auffallen, die weiß, was kritisch zu betrachten ist. Sie differenziert damit Vanessas Differenzierung. Es war nicht nur für sie individuell „mega prägend“ (Z. 615), dieser erste Schritt hat nicht nur ihre persönliche Identität geprägt, sondern hatte auch einen politischen Anspruch und damit einen Einfluss auf das Psychologiestudium im Ganzen. Es wurden nicht nur andere Studieninhalte kritisch betrachtet, es wurde auch in Aktion gegangen. Kritik bedeutet also nicht nur, die Umstände zu beleuchten, sondern auch aktiv dazu beizutragen sie zu verändern. In der Betonung der Studieninhalte, die kritisch zu beleuchten sind, als ‚anders‘, dokumentiert sich erneut die Abgrenzung des positiven Gegenhorizontes der I&B- Seminare vom restlichen Psychologiestudium und damit auch erneut ihre Stellung als kritische Psychologiestudierende und I&B-Teilnehmende als ein Stück weit außerhalb des Stroms des Psychologiestudiums Schwimmende (Ref. Z. 573).

630 E: auch mehr an Wert darauf zu legen ehm (2) das eben zum Beispiel Frauen meine
 631 Vortragenden sind oder innerhalb des Studiums dass ich mich mehr mit Frauen connecte
 632 oder mit Flinta Personen also (.) weiblich gelesenen Personen (2) ähm (2) voll also das hat
 633 auf jeden Fall (.) extrem viel gemacht für wie ich dieses Studium dann (.) also ich hatte
 634 wirklich das Gefühl dit- so ich ich kann mich halt auch noch an diese STEOP Phase erinnern

Das I&B hat nicht nur dazu geführt, dass Emma „kritischer durch dieses Studium“ (Z. 628) gegangen ist, sondern dort dann auch mehr Wert darauf gelegt hat, ihre Lehrveranstaltungsleitenden und Kommiliton*innen aktiv auszuwählen. Ihr war es wichtig, Frauen als Vortragende zu haben und mit Frauen im Studium in Kontakt zu treten. Das hat ihre Wahrnehmung vom und ihr Gefühl im Studium maßgeblich verändert.

Im vorherigen Abschnitt dokumentierte sich Emmas Identifikation als kritische und kritisierende Psychologiestudentin, der die Missstände im Psychologiestudium auffallen. In diesem Abschnitt dokumentiert sich zusätzlich erneut ihre Positionierung als aktivistische, also handelnde Feministin, die durch die Teilnahme am Seminar an Handlungsmacht gewonnen hat. Sie exemplifiziert, wie sie selbst in Aktion gegangen ist, also den Aktivismus aus dem Seminar fortgesetzt hat, mit ihrer Wahl, Frauen als Vortragende in Lehrveranstaltungen zu präferieren. Auch *innerhalb des Studiums*, also vermutlich unter den Studierenden, strebte sie nach Verbindung mit Frauen.

Den von ihr verwendeten Begriff ‚Frauen‘ korrigiert sie mit ‚Flinta Personen‘ und dann erneut mit ‚weiblich gelesenen Personen‘. Dabei wird die Suche nach der richtigen Ausdrucksweise durch die Verwendung performativer Sprache sichtbar. Dieser Prozess der

Selbstverbesserung bringt ihre Erzählung ins Stocken („(2) ähm (2)“, Z. 632). Hierin dokumentiert sich, dass sich Emma in einem selbstdarstellenden Modus befindet und damit nicht besonders nah an ihrer ursprünglichen Erfahrung. Dies dokumentiert sich auch weiter darin, dass es ihr in Folge schwerfällt, zu beschreiben, was es mit ihrem Studium und ihrem Gefühl gemacht hat. Als sie auf diese gescheiterten Theoretisierungsversuche folgend wieder in einen Modus des Erzählens wechselt, verläuft ihre Erzählung wieder fließend.

Sie verwendet den Ausdruck ‚innerhalb des Studiums‘, um den Teil des Studiums zu beschreiben, in dem sie mit anderen Studierenden in Kontakt tritt. Die Lehrpersonen werden damit als Gegensatz außerhalb dieses Inneren des Studiums positioniert. Darin dokumentiert sich eine Trennung zweier Ebenen des Studiums, die der Lehre und die der Studierenden. Diese Trennung, die die beiden herausgearbeiteten Horizonte widerspiegelt, exemplifiziert Emma mit der Bewertung ihrer Erfahrung der ersten Vorlesungen im Studium („STEOP Phase“, Z. 634).

- 635 V: l@(.)@
 636 E: wo: (2) das warn halt vorallendingen einfach die weißen alten Männer die da vorne gestanden
 637 V: l((hustet))
 638 E: sind und uns irgendwelche Inhalte präsentiert haben und ich hab das noch so: (2) unkritisch
 639 halt hingenommen (.) ähm (.) und dann irgendwie da: gestärkt rauszugehen und zu merken
 640 V: l°mhm°
 641 E: oke andere Personen hinterfragen das auch (.) und ich muss nicht alles was mir hier (.) halt
 642 beigebracht wird (.) einfach so (.) ohne Widerspruch oder ohne Kommenta:r oder sowas
 643 hinnehmen. so ich darf das hinterfragen ich muss es auch nicht öffentlich machen aber ich
 644 kann das für mich hinterfragen (.) u:nd hab auch mein: meine Gruppe in der ich das:
 645 anbringen kann oder in der ich verstanden werde und ich glaub grade eben auch als als (.)
 646 V: lmh
 647 E: weiblich gelesene Perso:n oder auch für queere Personen ehm (2) ist das halt einfach (.) a
 648 ride or die @ (so)@ also des=is halt so: essenziell (.) zu wissen dass es da: ein Backup gibt
 649 und dass es da Leute gibt die halt irgendwie in deinem Boot sitzen und dich da: stützen wenn
 650 V: l(°mh°)
 651 E: irgendwie was passieren sollte und das ist es also es=is immer irgendwas passiert (.) dann

Vanessa reagiert lachend auf Emmas Erwähnung der ‚STEOP-Phase‘. Diese Reaktion ist uns bereits aus der Eingangspassage bekannt. Auch dort waren Erwähnungen der STEOP (= Studieneingangsorientierungsphase), der ersten Vorlesungsreihe des Psychologie Bachelors, mit Lachen von Vanessa begleitet. Zuerst muss Vanessa lachen, als es um Emmas negative

Erwartungen bezüglich der STEOP geht („@Erwartungen@“, Z. 28). Erneut, als sie auf sich selbst als Erstsemestrig in der STEOP zurückblickt („aus deiner @STEOP“, Z. 118). Es handelt sich nicht um ein Lachen, das als Reaktion auf Belustigung gedeutet werden kann. Es ist jeweils nur ein kurzes Auflachen, oder ein ironisch anmutendes, lachend ausgesprochenes Wort. Es kann also angenommen werden, dass Vanessa dieses Lachen aktiv einsetzt. In diesem Einsatz dokumentiert sich erneut ihre Selbstdarstellung als kritische Psychologiestudierende. Durch das Lachen stellt sie die Vorlesungsreihe als lächerlich oder sich selbst als im Studium verzweifelt dar, und markiert sie damit als Teil des negativen Horizontes des vorgegebenen Psychologiestudiums, von dem sie sich gleichzeitig abgrenzt.

Dass Emma diese Orientierung teilt, dokumentiert sich darin, dass sie durch Vanessas Lachen in ihrem Punkt bestärkt wird. Im Anschluss an die lachende Reaktion spricht sie ihre Kritik an der Vorlesungsreihe betont aus. Ihre Kritik ist eine feministische Kritik, dies dokumentiert sich in ihrer Verwendung des Ausdrucks ‚weiße alte Männer‘. Die Orientierung in Richtung Selbstpräsentation dokumentiert sich auch im darauffolgenden Abschnitt. Sie befindet sich hier in einem Modus der Bewertung ihrer eigenen Erzählung. Emma und Vanessa sind sich einig, sie haben die Inhalte der Lehrveranstaltung damals unkritisch hingenommen. Das war damals *noch* so, aus dem I&B-Seminar sind sie gestärkt rausgegangen und haben bemerkt, dass es andere Personen gibt, die die Inhalte hinterfragen. Interessant ist hier der Rahmen, den Emma hier um diese Erzählung klammert. Sie haben damals „das noch“ (Z. 638) unkritisch hingenommen, haben im Seminar dann jedoch Personen getroffen, die das „auch“ (Z. 641) hinterfragen. Aus dieser Rahmung ergibt sich ein Paradoxon. Laut ihrer Erzählung hat sie es unkritisch hingenommen und eben nicht hinterfragt, wie die anderen Personen, die sie im Seminar kennengelernt hat. In dieser Betonung („auch“, Z. 641) dokumentiert sich also erneut ihr Streben nach Zugehörigkeit, sie macht sich zu einem Teil der Gruppe.

Der positive Gegenhorizont des I&B-Seminars, das ihr Handlungsmacht verliehen hat (s.o.), wird hier erneut vom negativen Horizont des Psychologiestudiums abgegrenzt und die Horizonte in einer weiteren Komponente geschärft. Das reguläre Psychologiestudium ist von Abhängigkeit geprägt, hier wurden ihnen ‚irgendwelche‘ – also für sie irrelevante – Inhalte präsentiert und erwartet, sie würden diese einfach widerspruchs- und kommentarlos hinnehmen. Der positive Gegenhorizont – das I&B-Seminar – bot ihr hingegen Vorteile. Einerseits eröffnete es ihr Handlungsmöglichkeiten: „ich darf das hinterfragen“ (Z. 643). Andererseits erfüllte und schärfte es ihr Streben nach Gruppenzugehörigkeit: „mein: meine Gruppe in der ich [...] verstanden werde“ (Z. 644f.), auch Vanessa validiert dies.

Emma schließt diesen Abschnitt mit einer erneuten Darstellung ihrer Gruppenzugehörigkeit. Sie benutzt erneut den inklusiven, aber auch feministisch performativen Begriff, ‚weiblich gelesene Person‘, um sich zu beschreiben. In ihrem Zögern („als als (.)“, Z. 645) dokumentiert sich, dass dies eine überlegte Wortwahl ist, sie sich also bewusst für diese Formulierung entschieden hat. In der Beschreibung der Wichtigkeit wechselt sie nun wieder ins Englische. Es sei „a ride or die“ (Z. 648) und „ein Backup“ (ebd.), eine Gruppe zu haben. Sie benutzt die Metapher, dass sie „in deinem Boot sitzen“ (Z. 649), in der sich das Streben nach Zugehörigkeit und Zusammenhalt dokumentiert. Als sie infolgedessen davon spricht, dass immer irgendwas passiert, wird für Außenstehende nicht klar, was Situationen sind, die *passieren* könnten, es bleibt ein exklusives Verständnis der Gruppe.

- 652 V: Ja (.) und vorallem dass=es irgendwie halt auch auf der Ebene von den von den Vortragenden
 653 E: l°voll°
 654 V: von also auch (.) nich nich (.) der Support zwischen den Studis sondern irgendwie den
 655 E: lja
 656 V: Support halt eine (.) also i- ei- a- (.) der halt aus der Lehre kommt der von der Uni selber
 657 kommt so dass die Pro- das=es auf einmal halt ja ((druckst)) also [Vorname LV-Leitung]
 658 war ja keine Professorin aber irgendwie so dieses (.) °mh° (.) ja; des d- a- aus der Lehre (.)
 659 E: lja
 660 V: dis (.) auch jemand scheiße findet oder auch jemand sagt ja da=mach dann mach was
 661 dagegen oder dann dann ich finds auch als- ((schnalzt)) ja; (.) ((atmet ein))
 662 E: Ja
 663 V: Alternativen aufgezeigt zu bekommen °voll°

Hier spannt sich der Bogen eines oben angesetzten Dreischritts. Weiter oben in dieser Passage (Z. 631) hat sich in Emmas Ausdruck ‚innerhalb des Studiums‘, den sie in Differenz zu den ‚Vortragenden‘ verwendet hat, eine Trennung des Studiums in zwei Ebenen dokumentiert: die der Studierenden und die der Lehrenden. Diese Trennung geht einher mit den bereits rekonstruierten Horizonten. Dem positiven Horizont des I&B-Seminars – mit dem starken Gruppengefühl zwischen den Studierenden – und dem negativen Gegenhorizont des regulären Psychologiestudiums – mit den vorgegebenen Lehrinhalten. Die Trennung wurde im Verlauf der Passage dann von Emma geschärft, als sie die STEOP-Vorlesungsreihe als von den Vortragenden ‚weiblichen alten Männern‘ bestimmt und für sie irrelevant darstellt.

In diesem Abschnitt differenziert Vanessa diese Trennung nun. Ihr Redebeitrag beginnt mit einer Validierung, die erneut von Emma validiert wird. Auf Emmas letzten Kommentar,

dass immer irgendwas passiert ist, geht Vanessa hier nicht direkt ein, sondern bezieht sich auf das zuvor Gesagte: Emmas Ausführungen zur Gruppe, die in einem Boot sitzt und sie stützen. Vanessa erweitert die unterstützende Gruppe nun um die Lehrperson des Seminars. Das I&B-Seminar ermöglichte eine Verbindung zwischen den zwei Ebenen dieser Trennung im Studium. Auch auf immanenter Ebene kommt diese Trennung nun sehr deutlich zur Sprache. Vanessa spricht explizit von der ‚Ebene der Vortragenden‘ und dem ‚Support zwischen den Studis‘. Sie verbindet die Ebenen dann, indem sie vom „Support“ (Z. 656) spricht, der aus der Lehre kommt.

Generell ist dieser Abschnitt von vielen kleineren Pausen und Suchen nach dem richtigen Ausdruck geprägt („eine (.) also i- ei- a- (.)“, Z. 656, „so dieses (.) °mh° (.) ja; des d- a-“, Z. 658). Darin dokumentiert sich, dass die Verbindung der beiden Ebenen eine neue Situation für sie darstellt. Die Begrifflichkeiten, um diesen Umstand zu beschreiben, fehlen ihr noch. Besonders ein Begriff, um die Rolle der Lehrenden zu beschreiben, scheint ihr zu fehlen. Darin dokumentiert sich, dass besonders diese Stellung für sie neu ist. Sie weiß, dass die Lehrveranstaltungsleiterin keine Professorin war, verfügt jedoch über kein anderes Wort, um ihre Stellung als Lehrperson zu beschreiben („Pro-“, Z. 657). In dem Fehlen eines passenden Begriffs dokumentiert sich die Trennung des Studiums, in den Erfahrungsraum der Studierenden auf der einen und der Lehrenden auf der anderen Seite. In der alternativlosen Verfügbarkeit des Begriffs ‚Professorin‘ für Lehrende dokumentiert sich Hierarchie als Schlüsselement dieser Trennung. Hieran lässt sich ihre Erfahrung rekonstruieren, dass Lehrende den Studierenden immer hierarchisch übergeordnet sind. Was sie sagen, muss „unkritisch halt hingenommen“ (Z. 638f.) werden. Ihr akademischer Grad verleiht ihnen die Macht, über die Inhalte und Lehrmethoden zu bestimmen; in dieser Logik müssen Lehrende also immer Professor*innen sein. Die Erfahrung im I&B-Seminar bietet dem eine Alternative. Lehrende können Studierende in ihren Anliegen unterstützen, sie können sogar die gleichen Anliegen und Probleme haben, den Erfahrungsraum Studium teilen. Unterstützung ist nicht nur unter Studierenden in ihren Gruppen möglich, sondern auch von der Uni und der Lehre aus.

Es dokumentiert sich in diesem Abschnitt eine weitere Orientierung, die bereits in der Eingangspassage das I&B-Seminar als positiven Gegenhorizont zum restlichen Psychologiestudium geprägt hat: die Möglichkeit zur Identifikation und Selbstverortung (s. Z. 49-70). Wie bereits oben von Emma dargestellt, gab es in dem Seminar die Möglichkeit, sich mit den anderen Teilnehmenden zu identifizieren („zu merken oke andere Personen hinterfragen das auch“, Z. 641). Ob diese Identifikation auf tatsächlichen, bereits vor der Teilnahme am Seminar bestehenden, gemeinsamen Kritikpunkten beruht, lässt sich hier nicht rekonstruieren. Es kann sogar in Frage gestellt werden, wenn ihre Eingangserzählungen über die Angst im Seminar etwas

Falsches zu sagen und das oben beleuchtete Paradoxon in Emmas Erzählung betrachtet wird. Dies sei jedoch hintenangestellt. Was sich rekonstruieren lässt, ist ihre Orientierung danach zu Streben, sich mit anderen im Studium zu identifizieren. Das wurde durch den geteilten Erfahrungshorizont als weibliche oder queere Personen im Psychologiestudium für sie im Seminar möglich.

Identifikation ist hier nun nicht nur mit den anderen Teilnehmenden des Seminars möglich, sondern auch mit der Lehrveranstaltungsleiterin, auch sie war Teil der Gruppe. Diese hierarchiearme Gruppenkonstellation dokumentiert sich auch darin, dass die beiden konsequent ihren Vornamen verwenden, wenn sie von ihr sprechen, wohingegen sie bei anderen Lehrenden auch den Nachnamen erwähnen. In dieser hierarchiearmen Gruppenkonstellation ist es auch möglich Emotionen zuzulassen. In Vanessas betontem Ausdruck: „dis (.) auch jemand scheiße findet“ (Z. 658ff.) dokumentiert sich die Wut, die so im Seminar aufgefangen und in ein Enaktierungspotential umgewandelt werden konnte. So folgte auf die Feststellung des negativen Horizontes die Aufforderung „dann mach was dagegen“ (Z. 660).

- 664 E: Ja; und ich weiß noch dass es mir (.) auch mega viel Selbstbewusstsein gegeben hat dann (.)
665 mich auch kritisch zu äußern in Seminaren wie zum Beispiel also (.) ich hab ehm (.) dann
666 V: |mhm
667 E: im ich glaub sogar im Semester danach ein Seminar gehabt (.) da=es war=a komplett anderes
668 Thema es ging halt um (.) ach ich glaub es war positive Psychologie ((Würg-Geräusch))
669 @(.)@ also es ging da halt die ganze Zeit um so (.) es=es ging fast so ein: bisschen in die
670 Richtung: so toxisch positiv und das hat mich eh teilweise schon sehr genervt (.) ähm und
671 V: |mhm

Auch wenn die Abhängigkeit vom Studium, nicht ganz abzuschütteln ist, kann das Enaktierungspotential dennoch genutzt werden. Emma hat durch das Seminar, durch die Unterstützung, die auch von Seiten der Lehrperson kam, ein Selbstbewusstsein entwickeln können, das sie in weitere Seminare tragen konnte. In einem im Semester auf das I&B folgenden Seminar konnte sie sich dann auch kritisch äußern. In der Betonung des Verbs spiegelt sich das Enaktierungspotential wider, das aus einem passiven „hinnehmen“ (Z. 643) ein aktives „äußern“ (Z. 665) macht.

In ihrem Beispiel dokumentiert sich auch erneut ihre Darstellung als kritische Psychologiestudentin und damit ihre Orientierung in Richtung Zugehörigkeit. Zusätzlich wird durch Abgrenzung das Psychologiestudium als negativer Horizont unterstrichen. So grenzt sie das

besuchte Seminar aktiv vom I&B-Seminar ab: es war ein *komplett* anderes Thema. Die Erwähnung des Themas begleitet sie mit einem Würg-Geräusch, als würde ihr davon schlecht, und einem Lachen, das an Vanessas Lachen in Erinnerung an die STEOP erinnert. Damit signalisiert sie ihre Haltung und positioniert sich als kritisch. Sie wird darin auch von Vanessa verstanden, zumindest weiß diese die Darstellung: „so toxisch positiv“ (Z. 669f.), zu validieren. Zum Schluss grenzt sie sich dann auch noch explizit vom Seminar ab: „das hat mich eh teilweise schon sehr genervt“ (Z. 670).

- 672 E: dann war da damals eine Situation in der irgendwie in der verschiedene Studien: äh
 673 präsentiert worden sind, so und die=halt vergleichen also es war eigentlich eine s=glaub es
 674 war eine Metaanalyse ((atmet ein)) u:nd ehm (2) die vortragende Perso:n hat halt irgendwie
 675 so übe:r (.) also dis=is jetzt vielleicht nicht zu hundert Prozent korrekt aber es ging in meiner
 676 Erinnerung so=um England Neuseeland USA (.) ehm Australien und Afrika @(.)@ und ich
 677 (.) war also ich glaube auch wirklich dass Identity and Belonging dieses Seminar bei der
 678 [Vorname LV-Leitung] da auf jeden Fall m-=wichtig war weil ich hab dann halt da mich
 679 V: l°mhm°
 680 E: getraut aufzuzeigen und zu sagen *Entschuldigung was ist eigentlich Afrika?*@(so)@ und (.)
 681 V: lmhm

Auch in ihrem Beispiel wird deutlich, wie und vor allem, dass Emma sich aktiv positioniert. Damit dokumentiert sich die Darstellung ihrer Haltung als kritische Psychologiestudentin. Ihre psychologische Kenntnis stellt sie unter Beweis, indem sie die Methode der im Seminar erwähnten Studie benennt („eine Metaanalyse“, Z. 673f.). Im Anschluss danach vergeht, durch eine hörbare Atmung und eine kurze Pause, eine kurze Weile, bevor sie ihren Erzählfaden wieder aufnimmt. Darin dokumentiert sich, dass sie das Anbringen dieses Fachbegriffs kurz aus ihrer Erzählung gerissen hat, sie sich damit auf einer Ebene befunden hat, auf der sie mehr über das Gesagte nachdenkt als zuvor.

Sie kontiniert ihre Erzählung. In der präsentierten Studie ging es um verschiedene Länder, die in einer Reihe genannt wurden mit dem Kontinent Afrika. Schon in ihrer Erzählung lacht Emma nach der Erwähnung dieser Aufzählung kurz auf. Sie expliziert nicht wieso. Vermutlich setzt ihre Kritik daran an, dass Afrika im Gegensatz zu den anderen aufgezählten Namen ein ganzer Kontinent und kein Land ist³⁰. Sie setzt ihre Erzählung direkt in einen

³⁰ Die Verwendung des Begriffs ‚Afrika‘ als Beschreibung eines vermeintlich homogenen Kontinents spiegelt eine eurozentristische, postkoloniale und rassistische Ignoranz gegenüber der auf dem Kontinent bestehenden vielfältigen Staaten wider (s. Faloyin, 2023). Dass dies Emmas Kritik entspricht, lässt sich aus dem Material nicht rekonstruieren, mir ist es jedoch wichtig dies so zu kontextualisieren.

theoretischen Rahmen, sie habe sich damals getraut aufzuzeigen und nachzufragen, was mit dieser Bezeichnung gemeint sei, dafür war das I&B-Seminar *wichtig*. Auch bei der Paraphrasierung ihrer Anmerkung lacht sie wieder bei der Erwähnung der Bezeichnung ‚Afrika‘ und Vanessa bestätigt. In Emmas paraphrasierenden, amüsierten und fragenden Tonfall dokumentiert sich ihre Kritik an der Verwendung des Begriffs, ohne dass sie diese explizieren muss, auch Vanessa signalisiert, dass sie versteht. In diesem Bezug aufeinander dokumentiert sich die Darstellung ihres Status als kritische Psychologiestudierende, die sich den Gründen einer solchen Kritik bewusst sind, sie nicht explizieren müssen, und das Gleiche auch von anderen erwarten.

- 682 E: hab auch da gemerkt wie so die vortragende Person mega in den ha he:ä:e: also so gar nicht
 683 genau wusste was sie irgendwie jetzt sagen soll (.) ah=naja da war ich ganz stolz auf mich
 684 (.) i=hab ehrlich gedacht au- also grade sich da auch irgendwie hinstellen (.) als weiblich
 685 gelesene Perso:n und so: und da seine Meinung kundzutun (.) ah=hat ja oft auch was
 686 vulnerables, (.) abe:r (.) da halt zu wissen dass da Leute in meinem Boot sind und wenn ich
 687 V: lmh
 688 E: äh: mein also wenn ich dich da dabei gehabt hätte oder sonst irgendwelche anderen Personen
 689 ((atmet ein)) dann wärt ihr halt da mit mir gemeinsam in die Bresche gesprungen so: (.) und
 690 V: lja
 691 E: das wa:r (2) ja; also das hat auf jeden Fall auch einen großen Teil dazu beigetragen dass ich
 692 mich (.) da in der Zukunft getraut hab auch kritische Dinge zu äußern und Dinge zu
 693 hinterfragen (.) u:nd Vortragende auch mal=n bisschen auflaufen zu lassen (°unv.°)
 694 V: lmhm (.) ja (.) ja
 695 E: lvielen
 696 Ebenen sehr wichtig (2) °auf jeden Fall° (2)

Selbst die vortragende Person konnte Emma mit ihrer Anmerkung aus der Fassung bringen („ha he:ä:e:“, Z. 682). Die strikt hierarchische Trennung des Studiums in zwei Ebenen, die Studierenden und die über ihnen stehenden Lehrenden, wurde in dem Moment aufgebrochen. Das Enaktierungspotential dazu bot das I&B-Seminar und vor allem der dort erfahrene Gruppenzusammenhalt, der nun Rückhalt bietet. Es gibt Emma Sicherheit, zu wissen, es gibt Personen, die ‚mit ihr in einem Boot sitzen‘ und sich für sie eingesetzt hätten. Dadurch hat sie Handlungsmacht erlangt, die Vortragende *auflaufen* lassen zu können. Im Vordergrund stand also nicht, auf die hinter der Formulierung stehende Diskriminierung oder globalpolitische Schieflage aufmerksam zu machen, sondern sich selbst zu ermächtigen und das präsentierte Wissen nicht

einfach so „hinnehmen“ (Z. 643) zu müssen. Indem sie die Reproduktion von hegemonialem Wissen und damit die Macht der Lehrperson in Frage stellt, gelingt es ihr die bestehende Hierarchie ein Stück weit aufzubrechen und damit selbst aktive, mitgestaltende Teilnehmende im Studium zu sein.

Bei Vanessa hingegen scheint sich ein Orientierungsdilemma zu dokumentieren. Schon zuvor standen in ihren Beiträgen die Enaktierungspotentiale des positiven Gegenhorizontes einer sich dokumentierenden Ohnmacht im regulären Psychologiestudium entgegen. So wurden ihr zwar Alternativen aufgezeigt, sie wurde aufgefordert: „dann mach was dagegen“ (Z. 660), es entwickelte sich jedoch trotz dessen kein Handlungspotential bei ihr, sie berichten nicht davon, etwas getan zu haben. Hier scheint sich nun zu dokumentieren, worin dieses Orientierungsdilemma bestehen könnte, dass das Enaktierungspotential eingeschränkt hat. Sie bestätigt zwar aktiv, dass sie Emma unterstützt hätte (Z. 690), die Orientierung in Richtung Gruppenzugehörigkeit und Zusammenhalt ist ihnen durchaus gemeinsam. Der einzig andere Zeitpunkt, an dem Vanessa Emmas Erzählung validiert, ist jedoch, als Emma von der Vulnerabilität als weiblich gelesene Person berichtet. Vanessas Ohnmacht könnte diesem Pfad folgend also auf ihre sexistische Diskriminierung im Studium, dem negativen Horizont, zurückzuführen sein, die zeitweilig stärker wirkt als der positive Gegenhorizont, das feministische Enaktierungspotential aus dem Seminar.

- 697 V: Arg (3) ja ich überleg grade noch ich glaub aber wir haben e- eh über alles gesprochen jetzt
698 irgendwie (.) wenn (.) ((kurzes Stöhnen)) (.) ich finds voll also irgendwie keine Ahnung
699 ich=hab mir natürlich kurz jetzt bevor (.) ich=e zu dem Zoommeeting gegangen bin
700 Gedanken darüber gemacht weil=ja irgendwie dacht mir auch ja es wird=sch- wär- während
701 E: lmhm
702 V: unserem Gespräch jetzt irgendwie auch noch was kommen und ich finds grade eigentlich
703 voll arg wie: was f- was für eigentlich ne große Rolle das gespielt hat so also was: wie a-
704 E: lvoll ja voll mhm
705 V: wie anders @(wär)@ vermutlich mein Studium und mein L- mein Leben überhaupt und ich
706 ich als Mensch wie anders wär ich wenns dieses Seminar nicht gegeben hät- also sicherlich
707 hätt ich vielleicht auch irgendwie eine andere (.) entry card gefunden in (.) e- in ja so wie ich
708 E: lähä
709 V: jetzt bin oder quasi in in die Inhalte aber dis war wirklich es war einfach so: für (.) für die
710 Anfänge von politischer Auseinandersetzung und feministischer An- Auseinandersetzung
711 war das so wholesome und so wichtig und und (.) und prägend (3)
712 E: Absolut

- 713 V: Voll voll a- also r- richtig krass
- 714 E: Ja voll also geh ich total mit (.) also auch bei dem bei dem Ausmaß was es eigentlich hatte
- 715 @(.)@
- 716 V: Lmhm (.) voll und ja
- 717 E: Lund auch abseits der Uni °ja°

Diese Passage endet mit einer Zwischenkonklusion Vanessas, in der sie auf eine metakommunikative Ebene wechselt. Vanessas Intention dieses Themenwechsels lässt sich nicht rekonstruieren, da nach Mannheim (1964) der ‚subjektiv intendierte Ausdruckssinn‘ nicht rekonstruierbar ist. Durch den metakommunikativ provozierten Themenwechsel bekommt der Abschnitt den Anschein einer rituellen Konklusion seitens Vanessas. Rituelle Konklusionen folgen jedoch auf oppositionelle Bezugnahmen (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 300). Betrachtet man jedoch den transportierten dokumentarischen Sinngehalt ihrer Konklusion, so stellt sich dieser Diskursabschnitt nicht als Opposition, sondern lediglich als Fortführung einer Differenzierung dar. So teilen die beiden die Orientierung des I&B-Seminar als positiven Horizont. Das Enaktierungspotential daraus hat sie jedoch unterschiedlich gut erreicht. Was sich in diesem provozierten Themenwechsel dokumentiert, ist, dass Vanessa kein Beispiel hat, wie Emma dieses Enaktierungspotential in eine Handlung umgewandelt zu haben. Wie zuvor rekonstruiert, teilt sie die Orientierung mit Emma nach Gruppenzugehörigkeit und einem feministischen Studieren zu streben. Es besteht bei ihr jedoch ein Orientierungsdilemma, das ihre Handlungsfähigkeit einschränkt, wodurch der negative Horizont des regulären hierarchisch organisierten Studiums bestätigt wird. Die Ohnmacht durch die Abhängigkeit gegenüber dem Verlauf ihres Studiums, die bereits aus Vanessas Beiträgen rekonstruiert werden konnte, dokumentiert sich auch hier erneut. Vermeintlich ohne ihr Zutun hat das Seminar ihr Studium und ihr Leben verändert und geprägt, das Ausmaß wird ihr erst nun bewusst.

Ein wenig Handlungsmacht spricht sich selbst doch zu, sie hätte *sicherlich* oder auch doch nur *vielleicht* auch eine andere entry card gefunden in eine politische und feministische Auseinandersetzung. Aus der Differenz in Emmas Bestimmtheit („Absolut“, Z. 712) und Vanessas Überraschung („Voll voll a- also r- richtig krass“, Z. 713) lässt sich rekonstruieren, dass Emma sich schon bewusster Gedanken zu den Auswirkungen des Seminars gemacht hat, wohingegen Vanessa diese erst nun realisiert. Auch hatte Emma bis hierhin einen sehr großen Redeanteil, den Vanessa mit dieser Zwischenkonklusion kurz unterbricht, um auch sich als vom Seminar stark geprägt darzustellen.

4.1.3. Zusammenfassung

Die Eingangspassage, sowie die gesamte Diskussion weist eine univoke Diskursorganisation auf. Der univoke Modus der Diskursorganisation ist ein inkludierender Modus (Przyborski, 2004). Das heißt, es dokumentieren sich gemeinsame Orientierungen. Jedoch sind die Erfahrungen, denen diese Orientierungen entspringen nicht, wie bei antithetischen oder parallelen Modi, homolog, weil sie strukturidentisch sind, sondern weil sie genau dieselben sind, sie sind identisch, eine Erfahrung wurde gemeinsam erlebt (Przyborski, 2004). Dies ist typisch für Gespräche zwischen engen Freundinnen³¹. Auch Przyborski (2004) beobachtete diese Diskursorganisation in ihrer Forschung in Gesprächen von weiblichen* Teilnehmerinnen. Univoke Diskurse sind weniger am Verhältnis der Diskursbewegungen zu erkennen, sondern an der Performativität, vor allem dem gleichzeitigen Sprechen der Gruppe (Przyborski, 2004). Die univoke Diskursorganisation weist darauf hin, dass die beiden Teilnehmenden einen identen Erfahrungsraum und Orientierungsrahmen teilen. Ob es sich hierbei um einen strukturidenten Erfahrungsraum handelt, den eine Mehrzahl von bestimmten Personen teilt, kann sich nur in einem Fallvergleich mit anderen Gruppen zeigen. An diesem einzelnen Fall lässt sich also noch nicht feststellen, ob die herausgearbeiteten Orientierungen den Freundinnen spezifische sind, sich in der kollektiven Orientierung vieler Studierender niederschlagen, oder ob die Orientierungen ein Spezifikum der Teilnehmenden der ‚Identity & Belonging‘-Seminare sind.

Die Passagenauswahl kann hier nicht wie gewöhnlich mit einer Konklusion eingegrenzt werden, da – typisch für einen univoken Diskurs – keine Konklusionen im Transkript zu finden sind. Die beiden Freundinnen erzählen wie aus einer Person ihre Geschichte, führen Propositionen dabei immer weiter, knüpfen über Zwischenkonklusionen und Transpositionen Thema an Thema, bis sie am Schluss gemeinsam zu dem Einverständnis kommen, dass alles erzählt ist. Dies erinnert in seiner Form beinahe an ein narratives Einzelinterview. Die Passagenauswahl wurde daher auf Grund von thematischen Fokussierungen getroffen.

Das ‚Identity & Belonging‘-Seminar dokumentiert sich in der Eingangspassage als positiver Gegenhorizont zum negativen Horizont des restlichen Psychologiestudiums. Die beiden Interviewten teilen durch ihren identen Erfahrungsraum die Orientierung, innerhalb des Psychologiestudiums nach Zugehörigkeit zu streben. Diese Orientierung entwickelte sich vor allem aus der Teilnahme am ‚Identity & Belonging‘-Seminar heraus. Die hier dokumentierte Orientierung entspringt jedoch nicht nur dem Erfahrungshorizont der Teilnahme an einem ‚Identity & Belonging‘-Seminar, sondern beginnt sich schon früher zu entwickeln. Sie bezieht sich auf die gesamte im Studium gemachte Erfahrung. Dieses stellt den negativen Gegenhorizont dar

³¹ Persönliche Mitteilung B. Asbrand am 5.5.23 im Rahmen des Magdeburger Methodenworkshop 2023, AG1.

von dem sich abgegrenzt wird, als das ‚Identity & Belonging‘-Seminar als positiver Horizont erscheint. Im restlichen Studium sind sie „wirklich nur noch ne Nummer“ (Z. 199), und Teil eines „nicht individuelle[n] Aussiebeverfahren[s]“ (Z. 193). Im ‚Identity & Belonging‘-Seminar hingegen werden sie als „als Individuum“ (Z. 230) wahrgenommen. Hier erschloss sich ihnen ein Enaktierungspotential, das Studieren anders wahrnehmen und gestalten zu können. Die Orientierung dokumentiert sich in diesem Fall gebunden an die Genderidentität als Frau* (erweitert auch als FLINTA*). Wie sie also nach Zugehörigkeit und individueller Anerkennung innerhalb des Massenstudiums Psychologie streben, streben sie auch nach Anerkennung innerhalb einer sexistischen Gesellschaft. Teil der Orientierung ist die Inkaufnahme, bzw. Befürwortung von Ausschluss, jedoch nur um die macht- und patriarchatskritische Struktur des Seminars als Safespace für FLINTA* zu schützen. Als Enaktierungspotential bietet die erfahrene Zugehörigkeit in der Seminargruppe eine Bildungschance. Ohne den Druck drohender Notengebung können die Teilnehmenden sich mit interessanten, selbstgewählten und kreativen Inhalten beschäftigen. Statt nur in Form einer Nummer in einem Aussiebeverfahren standzuhalten, können sie hier mit ihren individuellen Fähigkeiten und Interessen wahrgenommen werden und lernen.

Wie auch schon in der Eingangspassage dokumentiert sich auch in der zweiten ausgewählten Passage das I&B-Seminar als positiver Gegenhorizont zum negativen Horizont des Psychologiestudiums, von dem sich abgegrenzt wird. Dabei fungieren nicht nur die I&B-Seminare als positiv Beispiele dieses Gegenhorizontes, auch andere Studiengänge werden als Vergleichshorizonte herangezogen. In deren Nennung dokumentieren sich die zentralen Orientierungen, die in dieser Passage rekonstruiert werden konnten: das Streben nach Gruppenzusammenhalt und eine feministische Haltung als Darstellung dessen. Mitunter erscheint der positive Gegenhorizont dadurch als eine unerreichbare Utopie, die außerhalb der Möglichkeiten des Psychologiestudiums liegt, zeitweilig kann jedoch das I&B-Seminar ein Enaktierungspotential schaffen, das ein Ausbrechen aus den vom Studium vorgegebenen Strukturen zu ermöglichen scheint.

Der Erfahrungshorizont, auf dem die Abgrenzung dieser Horizonte basiert, wandelt sich ein Stück weit. Während in der Eingangspassage Angst vor Ausschluss die zentrale Orientierung des Strebens nach Zugehörigkeit bestimmte, steht nun die Praxis der Identifikation und Selbstdarstellung als kritische Psychologiestudentin im Fokus der angestrebten Gruppierungsprozesse. Das Psychologiestudium dokumentiert sich als unzulänglich und gleichzeitig starr und unbeeinflussbar. Im Gegensatz dazu erlaubt das I&B-Seminar Identifikation und ermöglicht dadurch ein Enaktierungspotential. Ein Zugang zu der eigenen Handlungsmacht wird eröffnet. Dies geschieht durch die Stärkung, die aus der Unterstützung der Gruppe empfunden

wird, mit der sich identifiziert werden kann. Hier wird im Lernsetting in Diskussionsrunden nicht nur Gruppengefühl, sondern auch Handlungsmacht erfahren. Wie auch schon in der Eingangspassage, in der ‚Angst etwas Falsches zu sagen‘, dokumentiert sich auch hier: Sie werden wahrgenommen, ihre Worte gehört und darauf reagiert. Zusätzlich wird durch die Lehrperson, die ihnen auf Augenhöhe begegnet, eine Identifikation erlaubt. Dadurch wird eine sich zuvor dokumentierende Trennung zwischen Studierenden und Lehre aufgebrochen. In der Trennung des Studiums in zwei Ebenen dokumentiert sich erneut die Abgrenzung der beiden Horizonte. So wird der negative Horizont des Psychologiestudiums mit der Kontrolle durch die Lehrenden assoziiert, wohingegen der positive Gegenhorizont des I&B-Seminars von Involviertheit geprägt ist. Inmitten einer von Ohnmacht und Passivität geprägter Abhängigkeit vom Studium und seinen Vorgaben entwickelt sich durch die Möglichkeit zur Identifikation und Selbstverortung somit ein Enaktierungspotential. Diese Handlungsmacht ermöglicht in die Sphäre der Lehrenden einzugreifen, und damit der Willkürlichkeit der Vorgaben der vorwiegend männlich* geprägten Lehre ein Stück weit zu entkommen und selbst Kontrolle über den Lauf des Studiums zu erlangen. Dieses Enaktierungspotential, das sich in Handlungsmacht ausdrückt, wird jedoch gedämpft. Die Erfahrungen von Ohnmacht und Abhängigkeit vor allem in sexistischen und hierarchischen Strukturen des Studiums sind mitunter so stark verankert, dass das Enaktierungspotential aus dem Seminar nicht ausreicht, um ihnen zu entkommen.

Welch großen Stellenwert das I&B-Seminar für die Interviewten in ihrem Studium und darüber hinaus eingenommen hat, wird nicht nur explizit auf immanenter Ebene betont, es dokumentiert sich auch in den rekonstruierten Handlungsorientierungen. In der Abgrenzung der Horizonte, des I&B-Seminars vom restlichen Studium, dokumentiert sich ihre Positionierung als kritische Studierende, die dem nach den Vorgaben des Curriculums verlaufenden Strom von Studierenden entkommen zu versuchen, um ihr Studium ein Stück weit selbstbestimmter zu gestalten. In dieser Selbstpositionierung und Identifikation mit dem I&B dokumentiert sich ihr Streben nach Zugehörigkeit, das sich bereits in der Eingangspassage in ihrer Angst vor Ausschluss dokumentiert hat. Durch die performative Verwendung feministischen Vokabulars sowie der aktiven Abgrenzung vom negativen Horizont positionieren sie sich als I&B-Teilnehmende und damit als kritische Psychologiestudierende. Sie werden damit Teil einer bedeutungsvollen, selbstbestimmten, kritischen Gruppe innerhalb des anonymen, vorgefertigten Psychologiestudiums.

4.2. Falldarstellung Gruppe Studienvertretung

Bei der Gruppe Studienvertretung handelt es sich um die erste Gruppendiskussion, die ich im Rahmen dieser Erhebung geführt habe. Auch diese Gruppendiskussion besteht nur aus zwei Personen, Alex und Tobi. Alex benutzt keine oder genderneutrale Pronomen und Tobi bevorzugt das Pronomen ‚er‘, dies erfahre ich auf Nachfrage. Beide sind bei der ‚Krips‘ aktiv. Krips steht als Abkürzung für kritische Psychologiestudierende³². Die Krips ist eine Basisgruppe der ÖH, der Österreichischen Hochschüler_innenschaft, und stellt seit 2005 die Studienvertretung an der Fakultät für Psychologie. Kennengelernt habe ich die beiden, nachdem wir uns im Studium schon einige Male über den Weg gelaufen sind, bei einer Klausur der Krips im Oktober 2022, bei der ich zu Gast war. Für die Gruppendiskussion gemeldet haben sich beide, nachdem ich meinen Aufruf in Messenger-Gruppen der Krips geteilt habe. Da die beiden die einzigen Personen waren, die sich von den aktiven Krips-Mitgliedern für eine Gruppendiskussion bei mir gemeldet hatten, entschied ich, sie nicht mit einer anderen Gruppe zusammenzufügen, sondern zu zweit diskutieren zu lassen. Meine Hoffnung, die beiden würden auf meine Nachfrage noch weitere Personen mobilisieren und zur Diskussion mitbringen können, wurde nicht erfüllt. Der Termin Ende Jänner 2023 war schnell vereinbart und konnte im Raum der Krips im Keller des Fakultätsgebäudes, dem ‚Krips-Kammerl‘, stattfinden.

Wie auch bei den anderen Diskussionen bat ich die beiden, am Ende der Diskussion kurz ihre akademischen und beruflichen Tätigkeiten vorzustellen. Alex ist 24 Jahre alt und studiert Psychologie im Master im vierten Semester und zusätzlich noch Kultur- & Sozialanthropologie (KSA). Seit dem Sommersemester 2020 hat Alex an allen I&B-Seminaren teilgenommen und organisiert diese seit einem Jahr auch selbst mit. Alex ist seit zweieinhalb Jahren bei der Krips aktiv. Alex lohnarbeitet neben dem Studium nicht. Im Jahr zuvor hat Alex ein Praktikum in der Kontakt- und Beratungsstelle eines psychosozialen Kommunikationszentrums in Deutschland gemacht. Tobi ist 29 Jahre alt. Er studiert im siebten Semester im Psychologie Master. Tobi hat an beiden I&B-Seminaren im Jahr 2017 teilgenommen sowie in den Sommersemestern 2021 und 2022 und im Wintersemester 2022. Tobi ist seit sechs Jahren bei der Krips aktiv und lohnarbeitet auch dort, sowie bei der ÖH. Zusätzlich verdient er Geld mit Workshops, Awareness-Arbeit, als Referent bei Bildungsveranstaltungen und macht Gedenkarbeit mit Schüler*innen. Tobi organisiert seit 2018 die I&B-Seminare mit. Er ist darin mal mehr und mal weniger involviert, aber bezeichnet sich selbst als Ansprechperson, die über Wissen zur Organisation verfügt.

³² <http://krips.at> (letzter Zugriff: 13.09.2023)

Schon bevor die beiden eintrafen, konnte ich im Krips-Kammerl Platz nehmen, da noch zwei andere Krips-Mitglieder vor Ort waren, die dort zuvor ein Meeting hatten. Auch die beiden kannte ich von der Klausur im Herbst. Wir unterhielten uns kurz, und als Alex eintraf, gingen die beiden, um uns für die geplante Diskussion Ruhe zu geben. Kurz mussten Alex und ich noch auf Tobi warten, der angekündigt hatte zu spät zu kommen, da er am Vorabend lange fort gewesen sei. Als Tobi eintraf, war er überrascht, geradezu enttäuscht, dass sie nur zu zweit für die Diskussion sein würden, er hatte sich erhofft auch noch unbekannte Perspektiven kennenzulernen. Die beiden bedienten sich am Getränkekasten mit ‚Club-Mate‘-Flaschen, für die ein Euro in eine offene Kassa gegeben werden muss. Im Verlauf der Diskussion manifestieren sich die Getränkeflaschen immer wieder in Schluck- und Schraubgeräuschen im Transkript. Wir nahmen gemeinsam auf der großen roten Couch, welche die Krips in ihrem Newsletter an alle Psychologiestudierenden referenziert, um einen Tisch Platz. Nach einer sehr kurzen Begrüßungsphase wurde die Aufnahme gestartet und direkt zu Beginn der vorbereitete Eingangsstimulus von mir als Diskussionsleiterin präsentiert. Es folgte eine 52-minütige selbstläufige Diskussion, sowie danach eine Reihe, von den Teilnehmenden eingeforderter, immanenter Nachfragen meinerseits, die jeweils ein zwischen zwei und fünf Minuten andauerndes weiteres Gespräch generierten. Drei exmanente Fragen im Anschluss wurden jeweils in drei bis acht Minuten beantwortet, ohne dass sich erneut eine Diskussion einstellte. Am Schluss wurden die beiden Teilnehmenden nach ihren oben beschriebenen Tätigkeiten gefragt. Danach ergab sich noch eine letzte immanente Nachfrage, die in drei Minuten beantwortet wurde. Die Diskussion fasste somit eineinhalb Stunden. Zum Schluss waren die beiden sehr interessiert an meiner Masterarbeit, dem Thema, als auch dem Prozess. Es entstand ein Gespräch zwischen uns, dessen Aufnahme nach sechs Minuten beendet und danach noch für kurze Zeit weitergeführt wurde.

Die vorliegende Gruppe wurde als zweite zur Analyse gewählt, da die beiden Teilnehmenden einige der in der Gruppe Feministinnen dokumentierten Orientierungen per Definition verkörpern. Als aktive Mitglieder der Krips sind sie *Teil einer Gruppe* im Psychologiestudium und bezeichnen sich explizit als *kritische Psychologiestudierende*. Zusätzlich besteht bei ihnen ebenfalls ein starker Bezug zum I&B-Seminar. Es lässt sich hier also analysieren, inwiefern sich die in der Gruppe Feministinnen rekonstruierten Orientierungen – nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe zu streben, das Psychologiestudium als negativen Horizont zu fassen und sich selbst außerhalb des Stroms der Psychologiestudierenden zu positionieren – in dieser zweiten Diskussion ebenfalls dokumentieren.

4.2.1. Eingangspassage

1 Y: Ok also eh:m ich sag euch worums heute geht ich schaun bisschen auf meinen @(Spickzettel
2 eing soll ichs frei vortragn)@ äh:m genau also ich interessier mich schon länger für ehm wie
3 Studierende einfach Lehrveranstaltungen wahrnehmen und vor allem äh halt eben des
4 Identity and Belonging Seminar also wie sie des halt so erlebt habn und fanden ähm genau
5 also mich würds voll interessieren wenn ihr euch einfach darüber austauscht heute wie ihr
6 das Identity and Belonging Seminar wahrgenommen habt wie ihr=es erlebt habt u:nd ähm:
7 voll vor allem auch wie ihr überhaupt zu dem Seminar gefunden habt ehm was dann dort so
8 für euch passiert ist im Seminar ehm: (.) ä- wies dann so weitergegangen ist was ihr ausm
9 Seminar mitgenommen habt fürs Studium aber auch generell (.) ehm ja. voll mich interessiert
10 eigentlich so alles was ihr zu erzählen habt ihr könnt auch von: konkreten Erlebnissen oder
11 Erinnerungen oder sowas erzählen ehm: voll so ganz persönlich wie ihrs halt einfach
12 wahrgenommen habt u:nd ehm:: ja ich werd mich ganz raushalten dis ist vielleicht ein
13 bisschen wierd weil ich dann einfach nur so zuschae aber das ist normal fü-
14 =Gruppendiskussionen; und wenn ich dann noch ehm Fragen hab dann stell ich die ganz am
15 Ende; voll also hab ich jetzt keine konkreten Fragen aber würd=euch einfach einladen dazu
16 (.) euch auszutauschen wies für euch war; im Identity and Belonging S- äh Seminar (.) voll.
17 genau. Wie war des=denn so für euch? @(.)@

Direkt zu Beginn des Gesprächs nehme ich (Y) die Rolle der Interviewerin ein. Ich spreche mir selbst Definitionsmacht zu, indem ich angebe, worum es *geht*. Darin dokumentiert sich eine Abgeschlossenheit, als Interviewerin weiß ich bereits, worum es heute gehen wird, dies lässt den Diskutant*innen nicht viel Gestaltungsspielraum. In dem Hinweis, auf einen ‚Spickzettel‘ schauen zu müssen, dokumentiert sich zweierlei. Einerseits Abgeschlossenheit, die Interviewerin weiß nicht nur, worum es gehen soll, es ist auch festgeschrieben. Gleichzeitig signalisiert sie den Diskutant*innen auch, dass sie über ihre Rolle nicht problemlos verfügt; denn eigentlich *sollte* sie die Eingangsfrage *frei vortragen*. In der lachenden Aussprache dieses Hinweises dokumentiert sich die Herstellung einer künstlichen Situation. Den Diskutant*innen wird damit vermittelt, dass es sich um eine geplante und vorstrukturierte Situation handelt, die einem bestimmten Zweck folgt.

Die Interviewerin fährt damit fort, ihr Interesse an der Wahrnehmung von Studierenden von Lehrveranstaltungen – insbesondere der I&B-Seminare – zu bekunden. Sie wechselt dabei von einem allgemeinen Interesse an ‚Studierenden‘ hin zu einem Interesse an den Diskutant*innen selbst, spricht sie damit als Studierende und als Interviewpersonen direkt an und positioniert sich damit gleichzeitig außerhalb dieser Zuschreibungen. Sie formuliert eine Reihe von

Themen, die sie interessieren. Die Diskutant*innen sollen erzählen, wie sie das Seminar erlebt und wahrgenommen haben, was im Seminar passiert ist, wie es dort weitergegangen ist und was sie daraus mitgenommen haben, sie sollen von konkreten Erlebnissen und Erfahrungen erzählen und das alles *ganz persönlich*. Im Anschluss lässt sich rekonstruieren, dass dies ein Formulierungsversuch war, *alles*, was die Diskutant*innen zu erzählen haben könnten, greifbar zu machen. Sie steckt damit einen Rahmen, der abgearbeitet werden soll. Ob dies nun tatsächlich vom ‚Spickzettel‘ ablesend geschah oder nicht, lässt sich nicht rekonstruieren. Durch die Möglichkeit, es könnten vorformulierte Fragen und kein vage formuliertes Interesse sein, dokumentiert sich jedoch eine Art vorstrukturierte Interviewsituation. Die Interviewerin betont zwar, sie hätte keine konkreten Fragen, die Aussage verliert jedoch an Kraft, da sie oben bereits Themen formuliert hat, die sich kontextuell in der Interviewsituation als Fragen dokumentieren. Im letzten Satz dokumentiert sich erneut die Herstellung der Interviewsituation als künstlich, indem sie ankündigt, die Diskutant*innen zum Austausch einzuladen, bevor sie es tatsächlich tut, jedoch mit einem Lachen. Die Frage und damit das Interesse verlieren an Ernsthaftigkeit. Die Frage wird somit zu einem Teil eines vorstrukturierten Prozesses. Eine daran anschließende Nachfrage von Alex lässt erahnen, dass die Frage tatsächlich in ihrer Funktion als freier Gesprächsanstoß vorerst gescheitert ist.

- 18 A: Solls zu nem bestimmten Seminar sein? oder (.) allgemein
 19 Y: lne eigentlich so all- also einfach allgemein
 20 und w- es kann aber auch zu nem bestimmten sein also wenn dir irgendwas zu nem
 21 A: lja lja
 22 Y: bestimmten Seminar einfällt -n kannst du schon auch darüber reden °voll°
 23 A: lja ja ja

In Alex' Nachfrage, ob in Bezugnahme auf ein bestimmtes Seminar diskutiert werden soll, dokumentiert sich bereits, dass beide Diskutant*innen an mehreren Seminaren teilgenommen haben. Alex lenkt damit die Definitionsmacht auf die Diskutant*innen. Auch in Alex' Bestätigungen auf die Antwort der Interviewerin dokumentiert sich, dass genug Erfahrungen vorhanden sind, über die berichtet werden könnte.

- 24 A: Welche hast du denn gemacht Tobi?
 25 T: Ehm ich hab jetzt glaub ich vier angekreuzt aber ich glaub (.) es warn doch fünf ich hab
 26 zweimal bei (.) ehm ((atmet ein)) [Vor- & Nachname LP 1] über: feministische Psychologien
 27 A: lmhm

- 28 T: (2) äh das war zweimal hintereinander dann bei ehm ((atmet aus)) äh [Nachname LP 2] über
 29 kritische Theorie und Psychoanalyse glaub ich,
 30 A: Ä- ja
 31 T: Dann: ehm war bei [Vorname LP 3] und [Vorname LP 4] äh über ((atmet ein))
 32 A: lja
 33 T: Antipsychiatrie:ansätze in der Psychologie (.) und bei [Vor- &Nachname LP 5] über ehm
 34 die (.) äh (2) Coronasituation ah und ä- (2) Politisierung der Coronasituation und äh über
 35 Antisemitismus bei den Verschwörungstheoretiker(.)innen
 36 A: °Mhm°

Zu Beginn übernimmt Alex die Interviewer*innenrolle und fragt Tobi, welche Seminare er besucht hat. In der Frage, die im Plural formuliert ist, dokumentiert sich, dass Alex annimmt, dass Tobi mehrere I&B-Seminare besucht hat. Tobi hat fünf I&B-Seminare besucht. Tobi nennt jedes einzelne Seminar, indem er die Namen der Lehrpersonen (LPen³³) der Seminare und das dort behandelte Thema nennt. Interessant ist hier, dass er bei manchen LPen nur den Vornamen, bei manchen nur den Nachnamen und bei manchen den vollen Namen verwendet. Vor jeder Nennung der Namen und Themen der Seminare macht Tobi eine kurze Pause, die er mit einem Füllwort (,ehm‘) und einer Atempause füllt. Darin dokumentiert sich, dass es sich hierbei um Wissen handelt, über das er kurz nachdenken muss, um es abzurufen. Dieses Wissen erweist sich dadurch, als für ihn im Rahmen dieses Interviews als bedeutend. Alex validiert alle von Tobi genannten Seminare, worin sich dokumentiert, dass Alex dieses auf die I&B-Seminarreihe bezogene Wissen mit Tobi teilt. Es scheint eine gängige, konjunktive Handlungspraxis zu sein die LPen und Themen der I&B-Seminare zu kennen. Es kann also angenommen werden, dass Tobi die Namen der Seminare nicht nur nennt, damit sich die Diskussionsleiterin auskennt. Mit dieser Praxis wird auch Zugehörigkeit signalisiert. Zusätzlich kommt hier den LPen und ihren Themen durch die akribische Nennung ein Wert zu. Tobi könnte auch nur nennen, wie oft, oder in welchen Semestern er am Seminar teilgenommen hat.

- 37 T: Und du?
 38 A: Ähm ich hab die die letzten drei die du gemacht hast auch gemacht wobei ich das bei der
 39 [Nachname LP 2] ehm (.) dann quasi abgebrochen hab einfach weil ich kein Bock hatte die
 40 Arbeit zu schreiben @(.)@ äh:m genau also ich habs schon bis zum Ende gemacht glaub ich
 41 aber ich habs dann halt keine Note (.) ähm bekommen u:nd sonst hab ich noch bei (.) bei

³³ Die Nummerierung der LPen im Transkript entspricht der Reihenfolge ihrer dortigen Erwähnung, diese wird auch in der Gruppe Psychoanalyse weitergeführt.

42 [Vorname LP 6] das eine gemacht über irgendwie so (.) Intersektionalität und Körper das
43 war auch sehr (.) allgemein irgendwie ehm (2) sehr viel verschiedene Themen angerissen (.)
44 und dieses Semester halt noch °joa° Rassismus °Antirassismus° (.) °joa°

Im Anschluss an seine Aufzählung spielt Tobi den Ball zurück und fragt Alex nach deren besuchten Seminaren. Alex gibt an, drei der von Tobi genannten Seminare ebenfalls besucht zu haben. Tobi validiert Alex' Aussage nicht, auch in Alex' Erzählung wird nicht auf einen gemeinsamen Besuch referiert. Im Gegensatz zu der Gruppe Feministinnen, die davon berichteten, das Seminar *gemeinsam* besucht zu haben, scheinen die beiden Diskutant*innen hier getrennte Erfahrungen gemacht zu haben, auch wenn der Erfahrungsraum ident war.

Alex kontinuiert die zuvor von Tobi begonnene Praxis, die Seminare beim Namen der LPen zu nennen. Während gedankenexperimentelle Vergleichshorizonte, tatsächlich nicht viele andere Möglichkeiten bieten die Seminare, die jedes Semester „Identity & Belonging“ heißen, distinktiv zu benennen, dokumentiert sich hier trotz dessen ein Fokus auf die LPen. Die LPen, der jeweiligen Seminare – sowie auch die Themenschwerpunkte – werden zu deren Distinktionsmerkmal. Alex verwendet einmal den Nachnamen und einmal den Vornamen, um die LPen zu benennen. Die Verwendung eines vorgestellten Artikels bei der Nennung des Nachnamens von LP 2 nimmt Bezug auf die gemeinsame Bekanntheit der Person. Die Verwendung des Vornamens von LP 6 weist auch darauf hin, Alex nehme an, Tobi kenne sie. In der Verwendung des Nachnamens dokumentiert sich kontextuell eine Ablehnung der LP, die Verwendung des Vornamens von LP 3 hingegen weist auf eine Nähe hin. Ob es sich hier um eine Identifikation mit der LP handelt, lässt sich an dieser Stelle des Transkripts nicht rekonstruieren. Es lässt sich jedoch auch nicht ausschließen, dass die Verwendung von Vor- oder Nachnamen lediglich daran geknüpft ist, wie sich die LPen den Teilnehmenden des Seminars gegenüber vorgestellt haben.

Alex beschreibt das Seminar mit LP 3 als *auch* sehr allgemein. Worauf sich der Vergleich bezieht, lässt sich nicht direkt rekonstruieren. Es würde nahe liegen, dass sich der Vergleich auf das zuvor genannte Seminar von LP 2 bezieht. Dass verschiedene Themen *angerissen* wurden, dokumentiert sich im Laufe der Diskussion noch als ein Mangel an Tiefe, der sich durch alle I&B-Seminare zieht. Der Verweis ‚auch‘ kann also als Verallgemeinerung dieses Problems des I&B gewertet werden, indem sich zugleich die Expertise dokumentiert, die Alex durch langjährige Teilnahme erlangt hat. Das Thema dieses Semesters spricht Alex sehr leise aus, es scheint nicht erwähnenswert. Darin eröffnen sich wieder zwei Interpretationsfährtten. Einerseits spiegelt sich hierin erneut die künstliche Interviewsituation wider, in der Alex zur

Interviewerin spricht. Sie weiß, welches Thema das Seminar in jenem Semester hatte, es muss nicht erneut genannt werden, denn auch dort wurde der Aufruf zur Teilnahme an der Diskussion geteilt und von Alex wahrgenommen. Andererseits lässt sich interpretieren, dass Alex auch von Tobi erwartet, dass er über das Thema des diessemestrigen I&B-Seminars Kenntnis hat. Diese Erwartung könnte in ihrer gemeinsamen Tätigkeit bei der Krips fußen.

- 45 T: Bei der [Nachname LP 2] hab ich auch das: Seminar nicht vervollständigt aber ich würd
46 mich schon als (.) Teilnehmer davon zählen weil ich die ganzen Veranstaltungen besucht
47 A: lja
48 T: hab und die Note war mir auch egal weil ich einfach eh schon genug (.) Credits gesammelt
49 A: lja
50 T: hatte und das war rein interessehalber ich fand das Seminar auch nicht sonderlich gelungen
51 A: lja ja l@(.)@ l@(voll dis
52 wa:r des schlechteste)@ ich mein ich hab da n: n Referat gehalten weiß nicht ob du eins

Tobi differenziert Alex' Erzählung, das Seminar bei LP 2 *abgebrochen* zu haben. Er zähle sich als Teilnehmer des Seminars, obwohl er ebenfalls keine Abschlussarbeit geschrieben hat. Alex stimmt zu. Tobis Erklärung, das Seminar nicht abgeschlossen zu haben, da er bereits genug *Credits* für das Studium *gesammelt* habe, wird von Alex validiert, bevor er es fertig ausgesprochen hat. Darin dokumentiert sich, dass Alex diese Orientierung teilt. Es lässt sich kontextuell rekonstruieren, dass auch Alex mehrere I&B-Seminare besucht hat, ohne die *Credits* im Zeugnis angerechnet zu bekommen. In den ‚Freien Fächern‘, in denen I&B als Wahlfach anerkannt wird, sind zehn Credit-Punkte vorgesehen. Da jedes abgeschlossene I&B-Seminar vier Credit-Punkte bringt, lässt sich rekonstruieren, dass das Modul ‚Freie Fächer‘ bei beiden Diskutant*innen schon seit längerem gefüllt ist. Es macht hier den Anschein, die Diskutant*innen folgten der Orientierung die I&B-Seminare aus Interesse und nicht für die Studienleistung zu belegen. Daher wird ein Seminar, solange es interessant ist, besucht, der Arbeitsaufwand einer Abschlussarbeit jedoch eingespart. Auffällig ist hier jedoch, dass *Credits* – ein, individuelle Leistung messendes, Werkzeug aus dem am Bologna-System orientierten Psychologiestudium – innerhalb dieser Orientierung eine handlungsleitende Funktion zukommt. Erst wenn die reguläre Studienleistung erbracht ist, kann sich einem Seminar aus Interesse gewidmet werden. Die reguläre Studienleistung dokumentiert sich damit, vom individuellen Interesse abgelöst, als negativer Horizont. Die *Credits* erscheinen hier als Voraussetzung einer – nachdem genug *Credits gesammelt* wurden, eintretenden – Handlungsfreiheit ein Seminar *interessehalber* zu besuchen – und es, wenn es nicht gefällt, abzubrechen. Das erfolgreiche *Sammeln* aller *Credits* – also das

Tobi benutzt weiterhin den Nachnamen, um LP 2 zu benennen. Wie schon Alex zuvor, nun in Verbindung mit vorgestelltem Artikel. Hierin dokumentiert sich eine Distanzierung von der LP als Person hin zu einer Figur, die als negativer Horizont innerhalb des I&B-Seminars fungiert. Der LP kommt hierdurch erneut eine große Bedeutung in der Studienerfahrung zu. Tobi verbalisiert die Ablehnung, die sich schon in Alex' erster Erwähnung von LP 2 angedeutet hatte. Das Seminar war ‚nicht sonderlich gelungen‘. Auch hier handelt es sich um eine gemeinsame Orientierung. Alex bestätigt Tobis Feststellung mit einem Auflachen, bevor er sie ausgesprochen hat und weitet sie noch aus, es sei das *schlechteste* gewesen. Hierbei zeigt sich die, oben, entlang der erlangten Handlungsfreiheit im Studium, rekonstruierte Definitionsmacht, Seminare bewerten zu dürfen. In Alex' Auflachen, als Tobi das Seminar kritisiert, dokumentiert sich eine Freisetzung einer bis dahin zurückgehaltenen Energie und damit eine geteilte Orientierung. Es lässt sich hier ein gedankenexperimenteller Gegenhorizont aufstellen, der das Lachen zurückhalten würde. Entlang dessen, die Strukturen des Psychologiestudiums so autoritär und alternativlos verlaufen, dass den Studierenden keinerlei Definitionsmacht zukommt. Die – durch das Abschließen der erforderlichen Leistung erlangte – Handlungsfreiheit im Studium lässt sich demnach als neu eröffneter positiver Horizont fassen, in dem eine Kritik am Studium – oder zumindest dessen Inhalten – möglich ist. Das von Tobi, durch die Zuschreibung des Teilnehmer*innenstatus, eröffnete Enaktierungspotential in Form von Definitionsmacht, ermöglicht es Alex, deren wahren Eindruck vom Seminar auszusprechen. Alex' Lachen und die gesteigerte Intensität deren Bewertung weist darauf hin, dass es sich bei Tobis Bewertung um eine Untertreibung handelt.

56 A: glaube es war auch das einzige Mal in Identity and Belonging dass ich mich so wirklich

- 57 tiefer mit einem Text auseinander setzen musste halt n Referat aus- arbeiten so (.) oder ja (.)
 58 ehm und also von dem Text war ich sehr inspiriert; aber ihre ja sie war halt sehr unstrukturiert
 59 und °so°
 60 T: Mh wießt du noch welcher Text das war?
 61 A: Mh: ja ehm (.) ehm warte mal (.) ich glaub (.) der Vorname ist mir jetzt- ich ich glaub Jessica
 62 Benjamin, ehm es ging um Sadomasochismus u:nd halt ne (.) psychoanalytische Theorie
 63 davon
 64 T: °Voll (.) cool°

In einer Differenzierung von Alex erscheint der Grund für die Unzufriedenheit mit dem Seminar. Die Texte waren sehr inspirierend, das Interesse, das Seminar aus inhaltlichen Gründen zu besuchen, also aufrecht. Die Lehrperson war jedoch unstrukturiert. Darin dokumentiert sich, dass trotz des hierarchiearmen, studentisch organisierten Anspruchs der I&B-Seminare der Lehrperson immer noch eine ausschlaggebende Rolle zukommt. Dieser Fokus auf die Lehrperson dokumentierte sich bereits in der Gruppe Feministinnen. Das thematische Interesse dokumentiert sich hierbei als der positive Horizont innerhalb des I&B-Seminars, wobei die Lehrperson hier einen negativen Horizont darstellt, von dem sich abgewendet wird. Daraus resultiert ein Enaktierungspotential: Alex beschäftigte sich selbstständig und tiefergehend mit dem Text. Im nächsten Abschnitt dokumentieren sich die Bedingungen, die dieses Enaktierungspotential ermöglicht haben: der Austausch mit anderen Personen.

Eine weitere Orientierung scheint in diesem Abschnitt auf. Tobi fragt nicht, worum es in dem Text ging, es ist kein inhaltliches Interesse, sondern ein formelles, der Name muss genannt werden, Alex versteht und versucht, den Namen der Autorin zu erinnern. Tobi geht nicht weiter auf den Text ein. Hierin dokumentiert sich, dass kein inhaltliches Interesse bestand. Im nächsten Abschnitt fährt er damit fort, zu berichten, dass auch er einen interessanten Text gelesen habe, die Autorin ihm jedoch entfallen sei. Wie auch schon in der Gruppe Feministinnen, wird hier die Orientierung, durch das I&B-Seminar *Namen* von wichtigen Autor*innen kennenzulernen, geteilt.

- 65 A: Ehm ja voll ich fand das ur inspirierend hab da mit ur viel Leuten auch drüber geredet, wollt
 66 auch das ganze Buch lesen aber ich habs leider nie gemacht (.) ehm: (.) joa (.) °voll°
 67 T: Ja ich hab damals auch=n ziemlich coolen Text gelesen mir ist die Autorin entfallen da gings
 68 A: lja?
 69 T: aber um kritische Theorie und (.) ehm was Erkenntnistheorie eigentlich leisten könnte ehm
 70 A: lja

71 T: aber es war einfach relativ (2) mh: ne coole Textpassage ehm und ja ich war mit=ner
 72 Partnerin m=der ich eigentlich das Referat machen sollte hat sich dann sehr stark
 73 rausgezogen und (.) ich hab dann irgendwie so (.) sehr viel überflogen und dann halt noch
 74 A: l_{mh}:
 75 T: ihren Part noch so=n=bissl übernommen (.) was auch nicht so ((schnalzt)) (.) viel Erkenntnis
 76 bei @(mir ausgelöst hat)@ weil ((atmet scharf ein))
 77 A: l_{@(.)@} ja: in der Realität ist=es dann oft leider anders (.) ja
 78 T: l_{und} ich
 79 dann sehr viel übernommen hatte und ja gabs auch nicht son (.) Diskurse aber an sich warns
 80 A: l_{ja}: l_{ja}
 81 T: echt coole Themen aber ich glaub ihre A- persönliche Art und Weise hat das Seminar
 82 A: l_{ja}
 83 T: irgendwie son bisschen unfruchtbar werden lassen
 84 A: l_{vo:ll} voll ja die Texte warn echt cool (.) ja
 85 wo- ja bei dem Text den ich hatte wars halt auch irgendwie (2) teils gar nich so leicht zu
 86 verstehn für mich deswegen hab ich mich dann schon (.) öfter damit auseinandergesetzt und
 87 man ä- mein Referatspartner war auch (.) also wir haben auch bisschen drüber diskutieren
 88 können so (.) °ja° (.) °ja° °mh°

In diesem Abschnitt dokumentiert sich das oben bereits erwähnte Enaktierungspotential, das ermöglicht, sich vom negativen Horizont, der Abhängigkeit von der Lehrperson, zu entfernen. Alex konnte sich mit vielen Personen über den interessanten Inhalt des Textes austauschen, sowie mit deren Referatspartner darüber diskutieren. Tobis Referatspartnerin hingegen zog sich *raus*, er musste den Text allein bearbeiten, was dazu führte, dass es ihm an Erkenntnis mangelte. Das Fehlen dieses Enaktierungspotentials bei Tobi, durch den fehlenden Austausch und die fehlenden *Diskurse*, führte dazu, dass er dem negativen Horizont nicht entkommen konnte und das Seminar für ihn *unfruchtbar* wurde, obwohl der Text inhaltlich interessant und *cool* war. Darin dokumentiert sich der Austausch mit anderen Personen, in Form von Diskursen, als die handlungsleitende Orientierung, nach der die Diskutant*innen im I&B-Seminar streben, um den positiven Horizont eines inhaltlich *fruchtbaren* Seminars zu erreichen. Dem negativen Horizont, abhängig von den Methoden und dem Angebot der Lehrpersonen und des Studiums zu sein, stellt sich der positive Gegenhorizont entgegen, dem durch Verbindung und Austausch mit anderen Studierenden zu entkommen. Dies dokumentierte sich bereits bei der Gruppe Feministinnen.

Die Horizonte lassen sich noch klarer differenzieren, indem die Interaktion der Diskutant*innen betrachtet wird. Die erste Differenzierung wurde oben beschrieben: Die Texte waren zwar cool, aber ohne die Diskussion mit den Referatspartner*innen, nicht erkenntnisbringend gewesen. Tobi muss lachen, als er das ausspricht, der Grund lässt sich nicht rekonstruieren. Darin, dass Alex das Lachen aufgreift, dokumentiert sich jedoch, dass es sich hier um eine geteilte Orientierung handelt. Alex verbalisiert eine Begründung: In der *Realität* ist es *oft leider anders*. Die von Tobi zuvor beschriebene *Realität*, in der Studierende abhängig von Lehrmethoden und Referatspartner*innen sind, dokumentiert sich damit als negativer Horizont zum positiven Gegenhorizont, der Erkenntnisgewinn durch Austausch mit Kommiliton*innen verspricht. Tobi geht zwar nicht auf diese Differenzierung von Alex ein, bestätigt sie aber in einer Differenzierung: Die *Themen* waren *cool*, es gab nur keine *Diskurse*, wodurch das Seminar *unfruchtbar* wurde. Alex validiert fortlaufend und konkludiert dann mit einer weiteren Differenzierung: Die Texte waren zwar *cool*, aber auch schwer zu *verstehen*. Hierauf antwortet Tobi nun nicht mehr, sondern wirft ein neues Thema auf. Dies kann als Zustimmung gewertet werden, ihre geteilte Handlungsorientierung wurde ausreichend differenziert. Die wiederholte Auseinandersetzung und Diskussion mit dem Referatspartner stellt das Enaktierungspotential dar, das es erst ermöglicht zu verstehen und zu lernen. Fehlt dieses Enaktierungspotential, bleiben die Texte schwer zu verstehen und aus dem Seminar kann keine Erkenntnis fruchten, da der negative Horizont des unstrukturierten Seminars dann überwiegt.

Wie bereits zuvor wird hier nicht der Inhalt des Textes diskutiert, es geht um den Umgang mit dem Text. Tobi könnte auch nur erwähnen, *dass* er ebenfalls einen interessanten Text gelesen hat. Es wird jedoch nach dem Namen der Autorin gesucht und das Thema grob genannt, ohne weiter darauf einzugehen. Darin dokumentiert sich, dass, wie auch schon bei Alex, das Nennen der Namen der Autor*innen und des Themas des Textes geteilte Handlungspraxis ist. In dieser Handlungspraxis findet die Positionierung der Diskutant*innen einen Ausdruck. Durch die Darstellung ihrer Interessen als Errungenschaft von Wissen, können sie sich damit in einem Diskurs kritischer Psycholog*innen positionieren. In einem gedankenexperimentellen Gegenhorizont, einem quantitativ empirisch fokussierten Seminar, würden mitunter keine ‚Texte‘, sondern ‚Studien‘ gelesen und rezipiert. Die gesellschaftspolitischen Texte, die hier im Kontext der I&B-Seminare gelesen wurden, zu rezipieren, käme demnach ein distinktiver Wert dieses Erfahrungsraumes zu. Anhand dieses distinktiven Werts, kann somit auch Gruppenzugehörigkeit entlang einer Wissenshierarchie verhandelt werden.

Die Passage ‚Uni könnte schöner sein‘ schließt direkt an die Eingangspassage an. In dieser Passage thematisieren die Diskutant*innen den organisatorischen Prozess der I&B-Seminare. Damit wird eine neue Perspektive auf die untersuchte Thematik geworfen. Hierbei wird ein gemeinsamer – sich von den Teilnehmenden der anderen Diskussionen unterscheidender – Erfahrungshorizont sichtbar: Mitglieder der Krips zu sein. Neben dem thematischen Fokus stellt sich diese Passage auf Grund des Diskursmodus für die Analyse als interessant dar. Dieser scheint von einem, im Eingangsstimulus eingeführten und von den Diskutant*innen aufrechterhaltenen, Interviewcharakter geprägt.

- Direkt zu Beginn dieser Passage übernimmt Tobi die Rolle eines Interviewers. Hier beginnt der Diskurs eine künstliche Form anzunehmen. Die Diskutant*innen beginnen, eine Art ‚Sketch‘ zu spielen, in dem ein Interview vorgetragen wird. Dabei werden die im Eingangsstimulus aufgezählten Themen als Fragen aufgegriffen und strukturieren somit das Gespräch mit. Dies wirkt, als würde Tobi die Verantwortung in der Gesprächssituation übernehmen, die ‚Aufgabe‘ der Gruppendiskussion ‚richtig‘ zu bearbeiten³⁴. Damit bricht er mit dem, bis hierhin natürlich verlaufendem, Gesprächsmodus. In diesem Wechsel erscheint eine Orientierung Tobis, an einer Kontrolle über die Darstellung des Seminars. Durch die Bewusstmachung der Interviewsituation, lenkt er die Aufmerksamkeit auf die Darstellung der Seminarreihe durch die Diskutant*innen. Alex lacht. Hierin spiegelt sich der Wechsel im Diskursmodus wider. Alex lässt sich daraufhin jedoch auf die Rolle der interviewten Person ein und beantwortet die Frage.

³⁴ Nicht zu rekonstruieren, aber doch interessant ist hier auch, die Fragen, was sich in der derartigen Interpretation Tobis dieser ‚Aufgabe‘ dokumentiert. So gibt es in der – am Erfahrungsraum der Befragten orientierten – rekonstruktiven Sozialforschung keine ‚richtige‘ Art einen Forschungsstimulus zu bearbeiten. Es lässt sich imaginieren, dass Tobis Vorgehen daher von Annahmen aus dem positivistisch geprägten, an hypothesenprüfender quantitativer Forschung orientierten, Psychologiestudium geleitet ist. Er also annimmt, es gäbe eine Vorgehensweise und Antwort, die der Diskussionsleiterin besonders in die Karten spielen würde.

durch seine Nachfrage Interesse an Alex' Perspektive zeigt. Durch die Positionierung dieser, inmitten Alex' vorheriger Erzählung, jedoch ein Desinteresse an einer authentischen Auseinandersetzung mit deren Perspektiven signalisiert. Diese Diskursbewegung kann dahingehend interpretiert werden, dass die beiden, die hier erfragten Information bereits voneinander kennen, und sie nun für das Interview nur erneut zur Schau stellen.

Alex lässt sich auf den Themenwechsel ein und beantwortet Tobis Frage. Alex hat von einer anderen Person vom I&B-Seminar erfahren. Diese Zugangsweise zum I&B-Seminar zeigte sich bereits in der Gruppe Feministinnen. Alex nennt die Person beim vollen Namen, es könnte sein, dass sie von Tobi erwartet, die Person ebenfalls zu kennen – dieses ‚Krips-interne‘ Wissen über Zugehörigkeiten zu teilen. Alex hält darauf inne, um – scheinbar für die Diskussionsleiterin als Außenstehende – zu erläutern, dass es sich hierbei um eine Person handelt, die damals bei der Krips aktiv war. Auch dies gibt einen Hinweis auf das, an diesem Zeitpunkt der Diskussion gesteigerte Bewusstsein der Diskutant*innen über eine vermeintliche ‚Interviewsituation‘. Alex selbst war zu dem Zeitpunkt noch nicht in der Krips aktiv. Wieso Alex dabei lachen muss, lässt sich nicht rekonstruieren. Tobi scheint die dahinter liegende Orientierung nicht zu teilen, er reagiert nicht auf Alex' Lachen. Die fehlende Reaktion füllt Alex mit ein paar Füllwörtern und setzt dann die Erzählung fort. Hier dokumentiert sich bereits, dass Alex und Tobi zwar den Erfahrungsraum *Krips* teilen, darin jedoch unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben, und über unterschiedliches Erfahrungswissen verfügen.

Wie bereits zuvor weist auch hier die Nennung der LP von Alex' erstem I&B-Seminar beim Vornamen auf eine in der ersten Teilnahme fußende Vertrautheit mit dem Format hin. Zuerst ist sich Alex sicher, das Seminar mit Maria Kowalski gemeinsam besucht zu haben. Als Alex erneut darüber nachdenkt, ist die Sicherheit verflogen, denn es war *online*. Hier erscheint ein bereits in der Gruppe Feministinnen behandeltes Thema: der Umgang mit dem Erfahrungsraum *Online-Lehre*. Das Setting des Seminars im digitalen Raum erlaubte laut der Gruppe Feministinnen keinen Austausch mit anderen Studierenden, diese hatten oft ihre Kameras ausgeschaltet, waren also unsichtbar. Wohl deswegen kann sich Alex nicht mehr erinnern, ob Maria überhaupt beim Seminar dabei gewesen ist. Die Online-Lehre bedeutet zunächst und zumeist Individualisierung und erscheint damit als ein negativer Gegenhorizont zu einem positiven Horizont des Verbindung schaffenden I&B-Seminars und der Krips dar.

- 95 T: l°oh° lja ich
96 A: °k-° (.) °ja du o-°
97 T: bin damals (.) ä-äh auch durch die Krips dazugekommen aber ich war schon Teil der Krips
98 A: lja:

Der von Alex in Antwort auf Tobis Frage proponierte Gehalt des Zusammenhangs des I&B-Seminars mit der Krips wird nun von Tobi aufgegriffen und differenziert. Wie auch schon zuvor, geht Tobi nicht direkt auf Alex' Antwort auf seine Frage ein. Die erste längere Pause in Alex' Erzählung nutzt er, um seine Differenzierung und Perspektive einzubringen. Alex scheint davon überrascht, übergibt ihm jedoch das Wort. Zu erfahren, wie es bei Alex weitergegangen ist und wie deren Zugang zum Seminar sich entwickelt hat, bleibt uns dadurch verwehrt, denn ab nun dominiert Tobi mit seiner Erzählung das Gespräch. Fortan lassen sich zwar noch einige gemeinsame Orientierungen rekonstruieren, es dokumentiert sich jedoch in der Verteilung des Redeanteils, dass Alex' Erfahrungsraum ein anderer war, der nach dieser Anfangspassage nicht noch einmal ausführlicher beleuchtet wird.

Den Erfahrungshorizont, durch die Krips zum I&B-Seminar gekommen zu sein, teilen die Diskutant*innen. Alex validiert, als Tobi dies erzählt, darin dokumentiert sich die (selbst)verständliche Verbindung zwischen der Seminarreihe und der Krips. Sie teilen ebenfalls die Orientierung, dass es von Bedeutung ist, wie lange sie bereits dabei sind – im I&B-Seminar und bei der Krips. Sie sprechen beide betont von ‚damals‘, in Verbindung mit ihrem ersten I&B-Seminar. Wie bereits oben wird hiermit erneut dargestellt, dass sie sich mit der Seminarreihe identifizieren und es dabei von Bedeutung ist, dass sie schon lange daran teilnehmen. Tobi differenziert und grenzt sich damit von Alex und deren Erfahrung ab, auch er sei durch die Krips zum I&B-Seminar gekommen, er sei damals jedoch schon Teil der Krips gewesen. In dieser Differenzierung verfestigt sich die Orientierung, dass die Dauer der Mitgliedschaft der Gruppe von Bedeutung ist.

- 99 T: aber des war halt =n ziemlich diffuser (.) Zustand weil wir hatten halt diese Auflösung und
 100 A: l((Schrauben des Flaschendeckels)) mhm l mhm
 101 T: (.) die Person: die Wissen drüber hatten äh ist kommentarlos gegangen und dann wars halt
 102 A: l((Schrauben des Flaschendeckels))
 103 T: einfach ok es findet statt aber halt weils halt Einzelperson immer ausrichtet (.) und dann
 104 A: l((Schlucken
 105 & Schrauben des Flaschendeckels)) mhm
 106 T: ham=wars uns=so=n=bisschen wieder (.) angeeignet und organisiert und=ich habs dann auch
 107 sehr oft (2) ehm ja mitgetragen u:nd ja

Tobi geht nahtlos dazu über zu erzählen, wie er in der Organisation des I&B-Seminars involviert war. Er war nicht nur Teil der Krips, als er zum I&B-Seminar gefunden hat, er hat das

Seminar sogar mitorganisiert. Hier zeigt sich erneut die selbstverständliche Verbindung zwischen der Krips und dem I&B-Seminar. Gleichzeitig wird hierdurch die eine – an Erfahrung geknüpfte – Hierarchie weiter ausgehandelt. Er positioniert sich nicht nur als I&B-Teilnehmer und langjähriges Krips-Mitglied, er steigt – als Organisator des Seminars – noch eine Stufe in der Hierarchie auf. Er beschreibt die damalige Situation als *diffusen Zustand*, denn es musste sich das Wissen um die Organisation des Seminars komplett selbstständig *wieder angeeignet* werden, nachdem die Person, die es zuvor organisiert hatte, *kommentarlos gegangen* war. Seine Identifikation mit der Krips dokumentiert sich in der Verwendung des Pronomens ‚wir‘. Er erzählt von ‚dieser Auflösung‘, die es bei der Krips gab, Alex validiert betont und signalisiert damit dieses Wissen zu teilen. Auch als Tobi erwähnt, dass das Seminar *immer* von *Einzelpersonen* ausgerichtet wird, validiert Alex. Interessant ist, dass Alex hier noch nicht erwähnt, auch Erfahrung in der Organisation des I&B-Seminars zu haben. Dies erfährt die Diskussionsleiterin erst am Ende der Diskussion auf Nachfrage. In deren Validierungen dokumentiert sich jedoch schon hier, dass Alex das von Tobi dargestellte Handlungswissen über die Organisation des Seminars teilt.

Während Tobi spricht, trinkt Alex aus deren Mate-Flasche. Dies kann als performativer Akt gewertet werden, durch den Alex Tobi das Wort überlässt, von einer Zeit in der Krips zu erzählen, als Alex selbst noch nicht Teil davon war. Dieser performative Akt spiegelt eben die Praxis wider, die Tobi beschreibt: Als Krips-Mitglied, wird von erfahreneren Mitgliedern über Abläufe gelernt. So gab es auch in Tobis Fall eine oder mehrere „Person: die Wissen drüber hatten“ (Z. 101). Diese, entlang Erfahrungswissen hierarchisch strukturierte, Praxis der Wissensweitergabe dokumentiert sich somit, sowohl immanent als auch performativ, als handlungsleitend für den Erfahrungsraum *Krips*, der von den Diskutant*innen geteilt wird.

Am Ende dieses Abschnitts nimmt Tobi Abstand davon, von der Organisation in der Gruppe (‚wir‘, ‚uns‘) zu erzählen und betont, dass er selbst die Organisation des Seminars *sehr oft mitgetragen* hat. In der Betonung der Häufigkeit dokumentiert sich erneut die Wichtigkeit von Erfahrungswissen. Zusätzlich entwickelt sich das Seminar in seiner Erzählung zu etwas, das nicht nur *organisiert*, sondern auch *getragen* werden muss. Es ist klar: „ok es findet statt“ (Z.103). Das Seminar läuft also im Semesterbetrieb der Fakultät unaufhaltsam weiter. Die Organisation wird zur Pflicht der Studierenden – dass es *stattfindet*, bedingt, sich die Organisation *wieder anzueignen*. Dies lässt die Vermutung zu, das Seminar habe sich im neoliberalen Universitätssystem – in dem der Wert des Seminars in der Möglichkeit zur Vergabe von Leistungspunkten in Form von *Credits* liegt (s. Eingangspassage) – verselbstständigt. Nun muss es jedes Semester *mitgetragen* und *organisiert* werden. Dieser Zustand lässt sich als Gegenhorizont zu

einem gedankenexperimentell imaginierten Ursprungsgedanke des Seminars aufstellen: Demnach das Seminar als, an den Interessen der Studierenden bedarfsorientiert selbstorganisiert stattfindendes, Projekt gestartet ist, das Studierenden die Möglichkeit gab, einen Gegenentwurf zum bestehendem Lehrangebot zu entwerfen. Diese handlungsleitenden Horizonte in der Organisation der Seminare erinnern an die handlungsleitenden Horizonte der Teilnahme an den Seminaren, die in der Eingangspassage rekonstruiert wurden. Dort war ein interessegeleitetes, selbstbestimmtes Studieren erst möglich, nachdem der Anforderung des *Sammelns* von *Credits* (Z. 48) nachgekommen war. Dieser Interpretationsfährte folgend entwickelt sich hier ein Orientierungsdilemma, das die Organisation des Seminars in einen *diffusen Zustand* und später einen „Chaoshaufen“ (Z. 120), führt: Die beiden Horizonte, die freie studentische Gestaltung, sowie Anbindung an universitäre Strukturen, erscheinen als schwer vereinbar. Das I&B-Seminar, und damit auch seine Organisator*innen, erscheinen somit einem Reglement universitärer Strukturen unterworfen.

- 108 A: l_{mh} ja ((Abstellen der Flasche auf dem Tisch)) (.) habt ihr
 109 dann quasi einfach von Null angefangen? so: einfach irgendwas gemacht und wusstet gar
 110 T: l_{voll}
 111 A: nicht wie (2) (°unv.°)
 112 T: Öhm mir hat schon eine Person mal irgendwie so (2) Anfang Januar gesagt ja äh steht für
 113 nächstes Jahr schon ne Person für das Seminar fest m- häh @(.)@ hab jetzt gar keine Ahnung
 114 A: l_{@(och scheiße)@}
 115 T: wovon du jetzt redest so und dann joa muss=man vielleicht n paar Tage @(.)@ (kannst du
 116 A: l_{@(oh Gott)@} l_{@(2)@}
 117 T: ne Vorschulung) geben und dann hats die Person glaub ich: mir so=n- versucht bisschen zu
 118 erklären aber halt nur in=nem Gespräch und ((atmet ein)) beim: weggehen von ner
 119 A: l_{ja} l_{ja}
 120 T: Vorlesung ehm (.) und ja=s war dann=n ziemlicher Chaoshaufen hatten echt noch Glück
 121 A: l_{mh}m,

Nun steigt Alex wieder aktiv in die Konversation ein. Dies wird mit dem Abstellen der Flasche auf den Tisch signalisiert. Alex folgt dabei weiter der oben rekonstruierten Praxis der Wissensaneignung entlang von Erfahrungswissen und stellt eine Nachfrage. Tobi validiert, dass sie *von Null angefangen* haben, differenziert dann jedoch Alex' Elaboration. Es war nicht der Fall, dass sie *gar nicht* wussten, wie sie vorgehen sollten. Die Wissensweitergabe dokumentiert sich hier als unstrukturierte mündliche Weitergabe zwischen Studierenden. Er hatte zuvor von einer

Person den Hinweis bekommen, dass das Seminar bald stattfinden würde und organisiert werden müsse und dann eine kurze Erklärung dazu bekommen. Es war jedoch trotzdem ein *Chaoshaufen* und ist nur mit *Glück* gelungen. Interessant ist, dass Alex die Erfahrung in der Gruppe anspricht, wohingegen Tobi erneut von seiner individuellen Erfahrung spricht. Darin dokumentiert sich eine Positionierung Tobis entlang einer an Erfahrungswissen aufgestellten Hierarchie. Alex validiert Tobis Erzählung durchweg. Alex scheint die Orientierung zu teilen, dass die Organisation des Seminars von Hürden geprägt ist. Alex signalisiert dadurch, die Situation nachvollziehen zu können und damit Teil des gleichen Erfahrungsraums zu sein. Gleichzeitig dokumentiert sich in deren Nachfrage, dass Alex das Gespräch im Sinne der rekonstruierten Praxis nutzt, um sich selbst mehr Wissen anzueignen.

- 122 T: dass wir sehr spontan irgndne Person auftreiben konnten ehm ich weiß gar nicht=mehr wer
 123 das war irgend son Altkripsi auch glaub ich der dann spontan eingesprungen is
 124 A: lokay
 125 A: °Ah: voll cool° (2) °ja° (2) spannend wie des äh so=so=n (2) n Kripsnetzwerk dann auch
 126 °teils n bisschen is° @(.)@
 127 T: l@(ja)@ (.) schon auch [Vorname LP 3] war ja oder zumindest
 128 [Vorname LP 4] war Teil der Krips [Vorname LP 3] war immer
 129 A: Ach echt ja °also=so° ich=habs eh grad überlegt äh hat [Vorname LP 3] Psychologie
 130 T: lmhm so [Vorname LP 3] nie so richtig
 131 A: gemacht?

Tobi fährt mit seiner Erzählung der Organisation seines ersten I&B-Seminars fort. In der Aufspannung zweier Horizonte, dokumentiert sich hier eine Orientierung an Zugehörigkeit zu einer Gruppe als handlungsleitend. Aufgrund der *Auflösung der Krips* glich die Organisation des Seminars einem *Chaoshaufen*. Dieses Fehlen von Zusammenhalt erscheint als negativer Horizont, der die Organisation des Seminars erschwerte. Der positive Gegenhorizont dokumentiert sich in einem Enaktierungspotential, das sich im *Glück*, von dem Tobi spricht, findet. Dem negativen Horizont des *Chaoshaufen* zu entkommen, ermöglichte die Vernetzung innerhalb der Gruppe: Ein *Altkripsie* – ein ehemaliges Mitglied der Krips – konnte spontan als LP einspringen. Alex setzt an, den Orientierungsgehalt zu theoretisieren und bezeichnet das I&B-Seminar als *Kripsnetzwerk*. Tobi bestätigt den Orientierungsgehalt nun auch auf kommunikativ-immanenter Ebene. Das Enaktierungspotential, der Vernetzung der Studierenden – des *Kripsnetzwerks*, ermöglicht es, dem oben rekonstruierten Orientierungsdilemma, dem *Chaoshaufen* der

Alex spricht hier leise, darin dokumentiert sich, dass deren Theoretisierung weniger Gehalt zukommt als Tobis erfahrungsbasiertem Wissen. Auch in Alex' Reaktion auf Tobis Erzählung („Ah:“, Z. 125, „Ach echt“, Z. 129) dokumentiert sich ein Verständnis der Abläufe, die Alex zuvor nicht komplett bewusst gewesen zu sein schienen. Daran lässt sich eine Anerkennung der, entlang der Achse der Erfahrung strukturierten, Wissenshierarchie rekonstruieren. Tobi fährt fort, von zwei LPen zu sprechen. Er verwendet ihre Vornamen, woran sich eine persönliche Beziehung errahnen lässt, die sich auch daher rekonstruieren lässt, dass es sich wahrscheinlich um die LPen des von ihm organisierten Seminars handelt. Auch Alex verwendet die Vornamen der LPen. Aus der Eingangspassage ist bekannt, dass beide Diskutant*innen das Seminar dieser LPen besucht haben. In der Verwendung der Vornamen für die LPen dokumentiert sich die Identifikation über die Rolle der Organisator*in, die einen persönlichen Bezug zu den LPen haben, daher in ihrer Gruppenzugehörigkeit noch stärker verankert sind als andere Teilnehmende der Seminarreihe.

- Tobi fährt damit fort, zu erzählen, dass eine der LPen über kein abgeschlossenes Psychologiestudium verfügte. Hier dokumentiert sich erneut, dass Alex und Tobi als Organisator*innen des Seminars Erfahrungswissen teilen. Alex scheint im letzten Abschnitt mit deren Frage genau *das Ding* erfasst zu haben. Alex signalisiert weiter das Organisationswissen mit Tobi zu teilen. Alex ergänzt Tobis Erzählung, darin dokumentiert sich, dass Alex weiß, wovon Tobi spricht. Aus dem Erfahrungswissen der Organisation heraus weiß Alex, dass die LP des Seminars einen Masterabschluss in Psychologie benötigt. Dass LP3 jedoch nur einen Bachelor hatte, wie Tobi dann fortfährt, kann Alex nicht wissen, da Alex nicht Teil dieses konkreten Organisationsprozesses war. Alex signalisiert jedoch mit deren Validierungen weiterhin, Teil des Erfahrungsraumes der I&B-Organisator*innen zu sein und sich mit den Voraussetzungen – ein *abgeschlossenes* Psychologiestudium oder ein *facheinschlägiger Abschluss* – auszukennen.

In diesem Abschnitt wird zusätzlich ein Horizont sichtbar, der sich bereits in der Gruppe Feministinnen deutlich gezeigt hatte. Das SSC – das Studien Service Center – also die das curriculare Psychologiestudium vertretende Instanz, hat *immer rumgestresst*. Das reguläre Psychologiestudium und seine Vertreter*innen stellen somit erneut einen negativen Gegenhorizont zum positiven Horizont des selbstorganisierten I&B-Seminars dar.

- 138 T: und sie hat ja Gender Studies im Master und äh ich glaub Geschichte:? also schon qualifiziert
 139 A: lja
 140 T: aber halt nicht=halt für diese (.) Thematiken dann auch gepasst wenn [Vorname LP 4] die
 141 A: lja
 142 T: Qualifikation: vorweist und sie halt als Ergänzung dumal dient ((atmet ein)) aber
 143 A: lja (.) ja es muss ja
 144 immer eine Person Master°abschluss haben° (.) in Psycho ja
 145 T: lja ja aber (.) war dann nur so=n Stress weil
 146 sie halt selber noch Studentin ist und (.) da des SSC ne gewisse Art von Befangenheit (.)
 147 A: lah ja okay lja
 148 T: gesehn hat @(.)@
 149 lI see (.) ja (.) ja

Dieser Abschnitt stellt die letzte Diskursbewegung der Bearbeitung der Orientierungsgehalte innerhalb des Themenrahmens der Organisation der Seminare dar. Tobi fährt fort von der Organisation seines ersten I&B-Seminars zu erzählen. Alex validiert seine Erzählung und signalisiert damit, weiterhin, dieses organisationsspezifische Wissen zu teilen. Eine Pause in Tobis Erzählung nutzt Alex, um deren Wissen nochmals explizit zur Schau zu stellen und setzt zu einer theoretisierenden Konklusion von Tobis Erzählung an. Alex weiß, dass *immer eine Person* einen *Masterabschluss* haben muss. Damit positioniert sich Alex innerhalb desselben Erfahrungsraum wie Tobi. Wie bereits weiter oben, wird Alex leiser bei der Aussprache dieser Information. Darin dokumentiert sich erneut die Anerkennung der auf Erfahrungswissen basierenden Hierarchie; Alex spricht die Information nicht selbstbewusst aus. Sogleich wird Alex' Ergänzung auch von Tobi differenziert. Die Information sei richtig, die von ihm persönlich erfahrene Situation barg jedoch Hürden, die nur er, mit seinem Erfahrungswissen kennt. Es kam zu einem *Stress* mit dem *SSC*, da die LP selbst noch *Studentin* war und daher *befangen* sein könnte. In Tobis Lachen, das dieser Darstellung folgt, dokumentiert sich die Ablehnung des SSCs erneut als Teil des negativen Horizontes des vorstrukturierten Psychologiestudiums. In Alex' Reaktion („ah ja okay“, Z. 147) dokumentiert sich erneut die Anerkennung der

Wissenshierarchie innerhalb des geteilten Erfahrungsraums. Alex fährt fort Tobis Erzählung zu validieren. Schlussendlich konkludiert Alex Tobis Erzählung mit einer Validierung. Diese fungiert – vor allem durch den Sprachwechsel ins Englische und die doppelte Wiederholung – konkludierend, also Tobis Erzählung beendend. Durch die validierende Konklusion dokumentiert sich einerseits ein geteilter Erfahrungshorizont. Andererseits lässt sich hieran erneut rekonstruieren, wie Tobis Erzählung, zur Aneignung von Handlungswissen seitens Alex fungiert, also innerhalb der konjunktiven Praxis der Wissensweitergabe der Krips-Mitglieder besteht. Alex signalisiert, genug erfahren zu haben.

- 150 T: Und hats dir für das Studium irgendwas gebracht dis Ganze oder
 151 A: Ehm (.) ja auf jeden Fall @(.)@ also (.) halt ja ganz andere Perspektiven so (.) auf die
 152 Wissenschaft würd ich sagen (.) dir?

Tobi kontiniert in der Rolle des Interviewers. Auf die Frage, ob *dis Ganze* Alex etwas für das Studium gebracht hätte, antwortet Alex es hätte *ganz andere Perspektiven auf die Wissenschaft* eröffnet. Damit ordnet Alex das I&B-Seminar wieder in die bereits aufgestellten Horizonte ein und positioniert es im positiven Gegenhorizont zum negativen Horizont der im Studium vermittelten *wissenschaftlichen* Psychologie.

Darin, dass Tobi das I&B-Seminar als ‚dis Ganze‘ beschreibt, dokumentiert sich, dass zum Erfahrungsraum des I&B-Seminars nicht nur der Inhalt eines Seminars oder die Teilnahme gehört, sondern die Organisation mehrerer Seminare, die Erfahrung mit dem I&B-Seminar als *Ganzes* ausmachen. Alex wirft Tobis Frage nach einer kurzen Antwort zurück, worin sich Alex‘ Orientierung an seinem Erfahrungswissen dokumentiert.

- 153 T: Mh: (.) ich fands immer so=n bisschen zu kurz also=es is halt schon recht cool dass man
 154 A: |mh
 155 T: so=n Seminar hat aber es gibt halt find ich mehr so Gedenkein- -dank ä- Gedankanst-
 156 A: |mhm
 157 T: Anstöße bisschen zu früh sorry (.) äh und ich=hätt richtich Bock des mal irgendwie
 158 A: |mhm |mhm
 159 T: tiefergehend zu erörtern oder (.) vielleicht irgendwas was mehr Semester geht damit man
 160 A: |°mh:°
 161 T: vielleicht mal tiefer irgendwie reingeht aber is=halt glaub ich auch nicht so (.) cool weil
 162 dann=ne relativ kleine Kerngruppe sich bildet (.) ähm aber ja es=hat mir schon auch mal so
 163 (.) bisschen das (.) wieder zurück gebracht dass ich eigentlich Psychologie studieren wollte

164 wo ich mich eigentlich mehr mit Gesellschaft auseinandersetzen wollte (.) und des=is eine
165 A: l_{mh}
166 T: der wenigen (.) kleinen äh Einheiten wo man halt irgendwie (.) ((schnalzt)) bisschen mehr
167 von so ner Mainstreampsychologie wegkommt und über andere Fragen diskutieren kann (4)
168 A: l_{ja} l_{mh}m (.) ja
169 voll
170 T: und hat mir auch aufgezeigt die Uni könnt auch @(viel schöner sein)@
171 A: l_{@(.)@}

In Tobis Antwort dokumentiert sich ebenfalls die Orientierung an den aufgestellten Horizonten. Er differenziert sie jedoch weiter. Die *ganz anderen Perspektiven*, die Alex beschreibt, seien auf Grund der *Kürze* des Seminars nur *Gedankenanstöße*. Darin dokumentiert sich die universitäre Vorgabe, dass ein Seminar nur ein *Semester* lang geht, als negativer Gegenhorizont zum positiven Horizont des Angebotes des I&B-Seminares. Tobi differenziert weiter die Orientierung an Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Ein Format, das länger als ein Semester dauern würde, bürge die Gefahr der Bildung einer *relativ kleinen Kerngruppe*. Tobi bewertet diesen Ausschluss als „nicht so (.) cool“ (Z. 161). Darin dokumentiert sich, dass das Streben nach Gruppenzugehörigkeit hier kein individuelles Bedürfnis darstellt, sondern einem hochschulpolitischen Anspruch der Verbindung der Studierenden nachkommt.

Gleichzeitig bestätigt Tobi mit seiner Differenzierung auch Alex' Einschätzung, das Seminar hätte *ganz andere Perspektiven auf die Wissenschaft* erlaubt. Tobi beschreibt das I&B-Seminar als Chance der Rückbesinnung, sich *mehr mit Gesellschaft auseinanderzusetzen*. Dies sei der Grund gewesen, weswegen er *eigentlich Psychologie studieren wollte*. Hieran lässt sich rekonstruieren, dass das Psychologiestudium seinen Erwartungen, sich dort *mit Gesellschaft auseinanderzusetzen*, nicht gerecht wurde. Erneut dokumentiert sich das Psychologiestudium hier als negativer Horizont, dem das I&B-Seminar als positiver Gegenhorizont entgegengestellt wird. Dies erfüllte Tobis Erwartungen, kompensierte gar, was im regulären Studium fehlte. Tobi elaboriert weiter, das Seminar sei einer der wenigen Momente gewesen, in denen er von der *Mainstreampsychologie* Abstand gewinnen konnte und *andere Fragen diskutiert* werden konnten. Wie auch schon in der Gruppe Feministinnen wird das Psychologiestudium, das sich als negativer Horizont dokumentiert, von dem versucht wird sich abzuwenden, als *Mainstreampsychologie* bezeichnet. Auch die Bezeichnung der Inhalte des Seminars als *anders* fügt sich in den Orientierungsrahmen ein, sich vom vorgegebenen Psychologiestudium

abgrenzen zu wollen. Auch Alex validiert diese Erfahrung und damit den geteilten Orientierungsrahmen.

Über die Abgrenzung vom Status quo wird sich als Teil einer Gruppe positioniert, deren Zutritt vorerst durch die Orientierung an Erfahrungswissen beschränkt scheint. Dies dokumentierte sich bereits in der Gruppe Feministinnen, deren *Angst etwas Falsches zu sagen* an der Definitionsmacht der erfahreneren Teilnehmenden in ihrem ersten I&B-Seminar orientiert war. Dass jedoch der hochschulpolitische Anspruch besteht, nicht nur einer *kleinen Kerngruppe*, sondern allen Studierenden den Zugang zu einem alternativen Studium zu ermöglichen, dokumentiert sich in der Konklusion dieses Abschnitts, die sich als Imagination einer Utopie rekonstruieren lässt. Tobi konkludiert mit dem Ausruf: „Uni könnt auch @(viel schöner sein)@“ (Z. 170). Alex validiert durch das Aufgreifen seines Lachens. Das Lachen der beiden erinnert an einen Abschnitt der Gruppe Feministinnen. Hier lacht Vanessa, als sie imaginiert, wie ein *anderes* Studium aussehen könnte: „wenn=das bei @(allen Seminaren)@ die ich in meinem Studium hätte [...] was für ne andere [...] Studienerfahrung wär des gewesen“ (Z. 565ff.). Wie bei Vanessa in der Gruppe Feministinnen dokumentiert sich auch hier im Lachen, dass das Gesprochene kaum ernsthaft vorstellbar ist, es sich also um eine Utopie handelt, ein positiver Horizont, der angestrebt, aber nicht erreicht, wird. Im Lachen dokumentiert sich die Kompensation eines Orientierungsdilemmas. Das Enaktierungspotential, im I&B-Seminar die Chance zu haben, sich mit *anderen* Themen auseinanderzusetzen, reicht nicht aus, den negativen Horizont des Mainstreampsychologiestudiums zu entkommen. Im Gegensatz zur Gruppe Feministinnen, die dem negativen Horizont innerhalb des Studiums nicht entkommen konnten und daher den positiven Horizont außerhalb des Studiums erweiterten, dokumentiert sich hier in der Gruppe Studienvertretung eine starke Bindung an das Studium. Der Ausruf dokumentiert sich als Rechtfertigung, weiterhin danach zu streben, den positiven Gegenhorizont in Form von Alternativen innerhalb des Studiums auszuweiten, und damit ein Stück weit im negativen Horizont zu verweilen, den positiven Gegenhorizont jedoch stets hoffnungsvoll vor Augen zu halten.

4.2.3. Zusammenfassung

Zentral für die Gruppe Studienvertretung ist die Orientierung an explizierbarem Erfahrungswissen. Es besteht – wie auch bei der Gruppe Feministinnen – eine Orientierung an Zugehörigkeit, die durch explizierbares Erfahrungswissen signalisiert wird. So konnte das Kennen von Namen und Informationen der I&B-Seminarreihe als konjunktive Handlungspraxis rekonstruiert werden. Auf die I&B-Seminarreihe bezogenes Erfahrungswissen strukturiert somit ein hierarchisches Verhältnis von Zugehörigkeit; wer länger dabei ist, kommt mehr Deutungsmacht

zu. Dies kann als in derselben Orientierung fußend gesehen werden, wie die *Angst etwas Falsches zu sagen*, die in der Gruppe Feministinnen im Vergleich mit den erfahreneren Teilnehmenden rekonstruiert wurde. Die Orientierung an Wissenshierarchien wird auch im weiteren, hier nicht analysierten, Verlauf der Diskussion auf immanenter Ebene sichtbar³⁵. Zugehörigkeit wird durch langjährige Mitgliedschaft erreicht, die durch Erfahrungswissen unter Beweis gestellt wird. Während bei der Gruppe Feministinnen das Zugehörigkeitsgefühl und die Identifikation mit der Gruppe der I&B-Teilnehmenden nach dem ersten Seminar bereits aufrecht war, wird das Streben nach Zugehörigkeit von den Diskutant*innen hier noch weiter geführt. Sie haben nicht nur an einem, sondern an möglichst vielen I&B-Seminaren teilgenommen. Sie haben zusätzlich nicht nur an ihnen teilgenommen, sondern sie auch organisiert und persönliche Beziehungen zu den LPen aufgebaut. Nicht der gemeinsame Besuch, sondern die gemeinsame Identifikation mit der Seminarreihe ist hier handlungsleitend.

Interessant ist hier, dass dem Befolgen universitärer Strukturen, die als negativer Horizont eigentlich abgelehnt werden, ein handlungsleitender Charakter zukommt. Erst das Befolgen dieser Strukturen – das Erbringen der regulären Studienleistung – ermöglicht ihnen zu entkommen. Durch langjährige Teilnahme wird also nicht nur eine Position der Expertise erlangt, aus der heraus Bewertungen möglich sind. Die Erfüllung der Studienleistung ermöglicht auch Handlungsfreiheit und Deutungsmacht zu erlangen. Diese werden zum Enaktierungspotential, selbst entscheiden zu können wie viel geleistet wird und was als interessant empfunden wird.

In der Passage ‚Uni könnte schöner sein‘ liegt der Fokus auf dem als gemeinsamer Horizont rekonstruiertem Erfahrungsraum der organisatorischen Prozesse der Seminarreihe. Der Diskurs ist hier von einem ‚Interviewcharakter‘ zwischen den Diskutant*innen geprägt. Die dadurch von Tobi beanspruchte Definitionsmacht wird auch von Alex anerkannt, worin sich dokumentiert, dass sich deren geteilter Erfahrungsraum entlang einer Hierarchie von Erfahrungswissen strukturiert. Es wird sich entlang einer selbstverständlichen Verbindung zwischen der Krips und der I&B-Seminarreihe an Erfahrungswissen dieser verschmelzender Erfahrungsräume orientiert. Entlang dieses Erfahrungswissen dokumentiert sich eine hierarchisch strukturierte Praxis der Wissensweitergabe als handlungsleitend. Somit fungiert die Akkumulation und Darbietung von Erfahrungswissen als Hauptorientierung innerhalb dieses Erfahrungsraumes. Beide Diskutant*innen stellen dieses Erfahrungswissen, das auf der langjährigen Mitarbeit bei der Krips und der Organisation des I&B-Seminars basiert, im Verlauf des Gespräches dar. Das hierbei jedoch eine Hierarchie entlang der Achse des Erfahrungswissens besteht, dokumentiert

³⁵ Später im Transkript T: „schon klar dass es Wissenshierarchien gibt aber [...] man kann sich gegenseitig auch was beibringen [...] oder Personen ham halt konkrete Erfahrungen die sie vielleicht auch da halt beisteuern können“ (Z. 204-210, Anhang 7.3.6.)

sich erst in der Aushandlung im Bezug der Diskutant*innen aufeinander. Alex' Versuche, sich im selben Erfahrungsraum wie Tobi zu verorten, werden von ihm immer wieder differenziert. Sein auf längerer Aktivität basierendes Erfahrungswissen wird infolgedessen auch von Alex anerkannt, worin sich die wissenshierarchische Strukturierung der Gruppenzugehörigkeit als Orientierung beider dokumentiert.

Die Horizonte, die die Orientierungen der Gruppe Studienvertretung strukturieren, sind vergleichbar mit denen, in der Gruppe Feministinnen rekonstruierten. Auch hier erscheint das vorstrukturierte Psychologiestudium als negativer Horizont, von dem sich versucht wird zu entfernen. Auch hier ist dieser negative Horizont von einer Abhängigkeit geprägt – von Lehrpersonen, Lehrmethoden und universitären Strukturen. Der Zusammenschluss mit anderen Studierenden stellt das Enaktierungspotential dar, das erlaubt, diesem negativen Horizont ein Stück weit zu entkommen. Dies ermöglicht den Diskutant*innen in Richtung des positiven Gegenhorizontes zu streben – einem Studieren orientiert an Interesse und Zugehörigkeit statt an individueller Leistung. Darin, dass dies selbst im selbstgeschaffenen Raum des I&B-Seminars nicht immer möglich ist, dokumentiert sich ein, durch die Stärke des negativen Horizontes ausgelöstes, Orientierungsdilemma. Wenn sich vernetzt wird, Inhalte mit anderen Studierenden diskutiert werden können, oder aus dem *Kripsnetzwerk* Personen bekannt sind, die als Lehrpersonen einspringen können, entfaltet sich das Enaktierungspotential. Wenn sich jedoch die universitären Strukturen einschleichen und Seminare nur ein Semester lang gehen und eine starke Abhängigkeit von der LP besteht, besteht nicht genug Raum, um das Interesse an der Auseinandersetzung mit gesellschaftspolitischen Themen vollständig entfalten zu können. Selbst die I&B-Seminarreihe, die sich in der Gruppe Feministinnen noch als vollkommen positiver Horizont dokumentierte, erscheint hier den universitären Strukturen unterworfen, und damit fortlaufend durch den negativen Horizont bedroht. Dies erklärt das starke Streben nach Zugehörigkeit zu einer Gruppe, die durch die Handlungspraxis der Darstellung von Erfahrungswissen gesichert wird. Eine Gruppe von Mitstudierenden, an die sich gewandt werden kann, verspricht die Möglichkeit das Enaktierungspotential zu entfalten. Nur in Zusammenarbeit kann Information über den Aufbau subversiver Strukturen – wie dem I&B-Seminar – erlangt werden, Erkenntnis durch Diskussion erreicht werden und überhaupt von Veranstaltungen wie dem I&B-Seminar erfahren werden. Zusätzlich wird durch die Rolle der Organisator*in ein distinktiver Studierendenstatus erreicht. Deren Distinktionsgewinn liegt darin, gemeinsam mit anderen Personen einen positiven Gegenhorizont imaginieren, und diesem entgegenstreben, zu können.

4.3. Falldarstellung Gruppe Psychoanalyse

Die folgend als letzte analysierte Gruppendiskussion der Gruppe Psychoanalyse ist die letzte im Rahmen dieser Arbeit von mir geführte. Sie fand im Juli 2023 über Zoom statt und bestand aus drei Diskutierenden. Auf Nachfrage erfuhr ich, mit welchen Pronomen ich über sie schreiben soll. Justus bevorzugt ‚er‘, Ina ‚sie‘ und Sam das genderneutrale Neopronomen ‚dey‘³⁶. Alle drei Diskutierenden waren mir schon vor der Diskussion bekannt. Mit Sam führe ich eine langjährige Freundschaft. Ina war mir immer wieder im Studium und in der Freizeit begegnet, es bestand jedoch keine nähere Bekanntschaft. Justus habe ich – wie auch Tobi und Alex aus der Gruppe Studienvertretung – bei der ‚Krips-Klausur‘ im Herbst kennengelernt; danach sind wir einander immer wieder zufällig begegnet. Als mit mir befreundete Person erklärte Sam sich schon sehr früh, im letzten Herbst, dazu bereit, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen.

Im Wintersemester 2022 teilte ich meinen Aufruf in einem Besuch in der Zoom-Sitzung des I&B-Seminars, in dem auch Sam war. Daraufhin meldeten sich fünf Teilnehmende, um an einer Gruppendiskussion teilzunehmen. Leider antworteten alle fünf in Folge nicht mehr auf meine E-Mails, Sam verblieb somit vorerst als einzige*r Interessent*in. Nachdem ich meinen Aufruf im I&B-Seminar des Sommersemesters 2023 geteilt hatte, meldete sich Justus bei mir. Justus war eine der Personen gewesen, die ich im Krips-Kammerl angetroffen hatte, als ich dort die Diskussion mit der Gruppe Studienvertretung führte. Damals hatte er noch an keinem I&B-Seminar teilgenommen, versicherte mir jedoch, an einer Gruppendiskussion teilzunehmen, sobald er dies hätte. Anfang Juni 2023 waren also Sam und Justus für eine Diskussion gewonnen und die Suche nach einer dritten Person wurde fortgeführt. Da ich das volle Potential der Methode der Gruppendiskussion ausschöpfen wollte, war es mir ein Anliegen, die bisher analysierten Dyaden um eine Gruppe mit mehr als zwei Personen zu ergänzen. Meine E-Mails an Personen, die sich zuvor gemeldet hatten, sowie Justus‘ und Sams Bemühungen, eine weitere Person zu finden, liefen ins Nichts. Mitte Mai stand ich mit einigen Kommiliton*innen vor der Fakultät für Psychologie, als immer mehr bekannte Personen eintrafen und sich zu uns gesellten. Es stellte sich heraus, dass eine Einheit des I&B-Seminars gleich starten würde. So erzählte ich von meiner Masterarbeit und davon, dass ich aktuell auf der Suche nach Diskussionsteilnehmenden war. Ina schien dabei sehr interessiert, sie habe viel zu erzählen. Als ich sie ein paar Wochen später noch einmal zufällig privat traf, bemerkte sie, dass sie nun zum Ende des Sommersemesters mehr Freizeit hätte und immer noch gerne an einer Diskussion teilnehmen würde.

³⁶ Für Ursprung und Deklination siehe: <https://nibi.space/Pronomen#dey> & <https://geschlechtsneutral.net/pronomen/#dey> (letzter Zugriff: 30.08.2023)

Ich fügte sie daraufhin in eine Messenger-Gruppe mit Justus und Sam hinzu, um die Terminfindung zu starten.

Die Gruppendiskussion wurde für Juli 2023 angesetzt. Zunächst schien es, als könnte Justus in diesem Zeitraum nicht teilnehmen, da er den Juli nicht in Wien verbrachte. Ina bemühte sich indessen, eine weitere Freundin zur Teilnahme zu bewegen. Nachdem dies ins Leere gelaufen war, wurde schließlich trotzdem der 20. Juli vereinbart. Da Ina eine lange Anfahrt in die Innenstadt gehabt hätte, einigten wir uns am Vortag darauf, die Diskussion online über Zoom stattfinden zu lassen. Spontan klinkte sich so auch Justus wieder ein: Online könne auch er teilnehmen.

Wie bereits in den anderen Gruppendiskussionen, wurden auch die Teilnehmenden der Gruppe Psychoanalyse am Ende der Diskussion darum gebeten, sich und ihre Tätigkeiten kurz vorzustellen:

Justus ist 25 Jahre alt und studiert Psychologie im Master. Einen Schwerpunkt hat er noch nicht gewählt, aber er möchte den klinischen Zweig des Masters belegen. Vor Beginn seines Psychologiestudiums hatte er begonnen Politikwissenschaften zu studieren, dies aber wieder abgebrochen. Er interessiert sich für Politik und Öffentlichkeit und ist zum Zeitpunkt der Diskussion auf der Suche nach einem Praktikum im öffentlichen Bereich. Justus geht keiner Lohnarbeit nach, ist aber seit zwei Jahren bei der Krips aktiv. Er hat das I&B-Seminar im Sommersemester 2023 mitorganisiert und ist ebenso in die Organisation des I&B-Seminars im Folgesemester involviert. Selbst teilgenommen hat er dieses Semester das erste Mal. Zudem besuchte er in diesem Semester noch ein Seminar, das letztes Semester das I&B-Seminar war, und dieses Semester wiederholt angeboten wurde. Justus gibt an, im Studium möglichst Kurse belegen zu wollen, die ihn interessieren. Diese seien meist gesellschaftskritisch.

Sam ist 24 Jahre alt und studiert im dritten Semester Psychologie im Master mit klinischem Schwerpunkt. Auch Sam versucht im Studium Seminare zu belegen, die ihn interessieren. Das sind gesellschaftspolitische, aber auch klinische und Gesundheitsthemen. Auch Sam arbeitet nicht und ist seit eineinhalb Jahren bei der Krips aktiv. Zusätzlich ist er ehrenamtlich bei einem Kulturverein tätig. Sam beschäftigt sich zurzeit viel mit Beziehungen und Geschlechtsidentität und liest dazu viel. Er hat das I&B-Seminar im Wintersemester 2022 und im Sommersemester 2023 belegt.

Ina ist 25 Jahre alt und studiert im ersten Semester Psychologie im Master. Als die Zulassung zum Psychologiestudium vor fünf Jahren nicht auf den ersten Anlauf gelang, fing Ina einen Bachelor in Soziologie an, worüber sie sehr froh ist, denn dieser eröffnete ihr Interesse am gesamtgesellschaftlichen Kontext, der ihr im Psychologiestudium fehlt. Aus dem gleichen

Grund entschied sie sich dazu, ihren Psychologie-Master mit einem Masterstudium in Gender Studies zu ergänzen. Aufgrund eines Textes, den sie dort gelesen hat, interessiert sie sich momentan sehr für die Quantenphysik. In Psychologie ist sie sich noch nicht sicher, welchen Schwerpunkt sie wählen möchte, und belegt daher Seminare in allen Richtungen. Ihre Entscheidung schwankt zwischen dem klinischen und dem forschungsorientierten Schwerpunkt. Im Rahmen ihrer Stelle als Studienassistentin in der Allgemeinen Psychologie an der Fakultät fängt sie bald an, an einer Forschung zu *Magic Mushrooms* zu arbeiten, worauf sie sehr gespannt ist. Das I&B-Seminar hat sie im Sommersemester 2023 zum ersten Mal belegt. Sam und Ina sind gute Bekannte. Justus und Sam kennen einander durch ihre gemeinsame Arbeit bei der Krips.

Wie oben beschrieben, fand die Gruppendiskussion auf Zoom (Zoom Video Communications, Inc., 2012-2023) statt. Wie schon bei der Gruppe Feministinnen waren auch hier alle Teilnehmenden mit dem Tool vertraut. In einem fünfzehnminütigen Anfangsgespräch, das nicht aufgezeichnet wurde, begrüßten die Teilnehmenden einander und erzählten vom Tag. Fragen, die sich auf meine Masterarbeit bezogen, wurden auf nach der Diskussion verschoben. Nachdem die Teilnehmenden ihr Einverständnis gegeben hatten, wurde die in der Anwendung Zoom integrierte Aufnahmefunktion gestartet. Infolge der Analyse der Einstiegsfrage in den ersten beiden analysierten Gruppendiskussionen, versuchte ich, diese in dieser Diskussion etwas anzupassen. Inwiefern dies gelungen ist, soll gleich zu Beginn der Eingangspassage analysiert werden. Ich hatte mich dazu entschieden, die Erklärung der Methode der Gruppendiskussion dieses Mal nicht in die Einstiegsfrage zu inkludieren, sondern davor zu besprechen, damit der Fokus der Einstiegsfrage thematisch bleibt. So startet die Eingangspassage mit der Einstiegsfrage nach Minute zwei der Aufnahme.

Auf die Einstiegsfrage folgend verlief das Gespräch zwischen den Diskutant*innen eine Stunde und drei Minuten selbstläufig. Daraufhin wurde das Gespräch unterbrochen, da Inas Handy, mit dem sie auf Zoom teilnahm, überhitzte. Nach 13 Minuten, die die anderen als Pause nutzten, stieg Ina wieder ins Meeting ein. Die Diskussion wurde mit der Suche nach dem zurückgelassenen Thema wieder aufgenommen. Nach 18 Minuten selbstläufigem Gespräch kam die Diskussion zu einem Ende und ich als Diskussionsleiterin wurde von Ina um Nachfragen gebeten. Ich kam jedoch nicht dazu, da Sam noch einen Nachtrag hatte und damit weitere zehn Minuten selbstläufiges Gespräch anstieß. Nach einer Beendigungssequenz von Justus stellte ich eine immanente Nachfrage, auf die zwölf Minuten Gespräch folgten. Beendet wurde die damit zwei Stunden umfassende Diskussion mit einer Beendigungssequenz von Ina, die von mir als Diskussionsleiterin aufgegriffen wurde. Nachdem die Teilnehmenden der Bitte nachkamen, sich kurz zu beschreiben, wurde die Aufnahme beendet. Abseits der Aufnahme wurde noch

zehn Minuten über diese Masterarbeit und das Thema gesprochen. Am Ende waren alle froh, an einem sehr heißen Tag ihre Laptops zu schließen und das Meeting zu verlassen. Im Anschluss an das Meeting bedankte ich mich in der Messenger-Gruppe für die Teilnahme und versprach ein gemeinsames Eis. Justus bedankte sich für die Organisation, worauf Ina ihm zustimmte.

Die Gruppe Psychoanalyse wurde als letzte von fünf Gruppendiskussionen durchgeführt und zur Analyse herangezogen. Zum Zeitpunkt der Diskussion lag das I&B-Seminar, an dem die Diskutierenden teilgenommen hatten, erst wenige Wochen zurück. Diese Diskussion stellt demnach im Vergleich zu den anderen eine sehr aktuelle Perspektive auf die Seminarreihe dar. Die Diskussion war sehr interaktiv und selbstläufig und behandelte für die Fragestellung interessante Themen. Ein weiterer Grund dafür, diese Gruppendiskussion zur Analyse heranzuziehen, war, dass sie im Gegensatz zu den vorherig analysierten Dyaden drei Diskutant*innen umfasste. Damit entsprach sie umso mehr der Methodik der Gruppendiskussion, die auf diese Weise umso besser erprobt werden konnte.

4.3.1. Eingangspassage

- 1 Y: Also ich sag euch worums geht ehm: ich mein ihr wisst ja eigentlich auch schon Bescheid
2 dass ich mich einfach dafür interessiere für die Perspektiven von (.) ähm Teilnehmenden von
3 Identity and Belonging also der Seminarreihe (.) ähm und im Prinzip ähm würd ich mir jetzt
4 I: |mhmm
5 Y: einfach wünschen dass ihr euch eben darüber austauscht wie=s wie ihr die Seminarreihe
6 oder das Seminar was ihr belegt habt oder die verschiedenen Seminare erlebt habt und wie
7 das so für euch war was ihr daraus mitgenommen habt oder (.) einfach erzählen und ihr
8 könnt=dis euch gegenseitig erzählen oder (.) ja davon erzählen wies so für euch war (2) °in
9 dem Seminar° (.) genau und wie gesagt hab ich keine konkreten Fragen und falls mir noch
10 (.) i:rgendwas einfällt werd=ich dann am Ende nochmal nachfragen aber=i werd mich jetzt
11 erstmal zurückhalten (.) genau also wenn ihr wollt startet einfach damit wie=s so für euch
12 war in dem Seminar (4)

Zu Beginn übernehme ich (Y) – wie auch schon in den zuvor analysierten Diskussionen – die Rolle der Diskussionsleiterin. Die Definitionsmacht, die ich mir dadurch zuspreche, weite ich im nächsten Satz auf die Diskutant*innen aus, in dem ich ihnen zuspreche, schon zu wissen, worum es geht. Ich bekunde ein Interesse an den *Perspektiven* von Teilnehmenden der I&B-Seminarreihe. Ina ratifiziert dieses Anliegen. Der Wunsch, dass sich die Diskutant*innen zum

Thema austauschen, positioniert sie als Teilnehmende der I&B-Seminarreihe. Das Interesse an der gesamten Seminarreihe wird relationiert, und die Teilnehmenden werden nach ihrer Erfahrung mit den Seminaren, die sie *belegt* haben, gefragt. Darin, dass ich zuerst auf die *Seminarreihe*, dann die *belegten* Seminare und dann erneut auf die *verschiedenen* Seminare zu sprechen komme, dokumentiert sich die Annahme, die Teilnehmenden hätten Erfahrungen, die über die Teilnahme an einem einzelnen Seminar hinausgehen. Der Anstoß zu erzählen, *was* sie daraus *mitgenommen* haben, suggeriert, dass sie überhaupt etwas aus dem Seminar mitgenommen haben. Im Anstoß zu erzählen, wie es *so* für sie *war*, dokumentiert sich einerseits eine Vagheit und Offenheit für jegliche Erfahrungen. Andererseits dokumentiert sich in der Formulierung in der Vergangenheitsform (,war‘), dass es sich hierbei um eine abgeschlossene Erfahrung handelt, die nun evaluiert werden kann.

Darauf folgt eine dreifache Wiederholung der Aufforderung zu erzählen. Es werden dabei verschiedene Möglichkeiten eines Gesprächsmodus genannt; sie können *einfach* erzählen – hierin wird eine Gestaltungsfreiheit offenbart, es sich *gegenseitig* erzählen – darin dokumentiert sich der Hinweis auf die Erhebungsform der Gruppendiskussion, oder davon erzählen, *wie es so für sie war, im Seminar*, worin sich erneut der thematische Erzählanstoß zeigt. Wie auch schon in den vorherigen Diskussionen, folgt der Hinweis, keine *konkreten Fragen* zu haben. Dieser Eingangsstimulus fällt wesentlich kürzer aus als die der anderen Diskussionen. Der inhaltliche Erzählanstoß wird hier auf den vagen Hinweis auf das Interesse an Erzählungen der Erfahrung mit dem Seminar reduziert. So fehlt hier mitunter auch der Hinweis auf das Interesse an ihrem Zugang zum Seminar. Es folgt der Hinweis, dass ich mich zurückhalten werde und die Teilnehmenden werden dazu eingeladen zu *starten*. Indem den Teilnehmenden hier zugesprochen wird, selbst zu entscheiden, ob sie *starten wollen*, wird ihnen Autonomie im folgenden Gespräch zugesprochen. Dem Eingangsstimulus folgt eine von vielen viersekündigen Pausen, die sich in dieser auf Zoom ausgetragenen Diskussion als Zeitraum manifestiert, den es braucht, bis eine Person das Wort übernimmt.

- 13 I: Ich hab mal ne kleine Frage noch vorweg (.) wart ihr in mehreren Seminaren als nur bei der
 14 Frau [Nachname LP 6]? (.) also gibt es da=n n=weiteres Angebot erweitertes Angebot als
 15 nur das? (4)
 16 J: Äh:m: also d- dieses Identity and Belonging wird jedes Semester organisiert von der
 17 Studivertretung (.) und bisher gabs=das die letzten Jahre jedes Semester immer und das
 18 waren immer verschiedene Themen (.) ehm das mit der [Vor- & Nachname LP 6] war
 19 I: |aha
 20 J: irgendwie vor (.) drei vier Jahren oder sowas hatte das Seminar schonmal darüber bei uns

- 21 gemacht (2) und für mich wars jetzt das erste Mal bei Identity and Belonging mitzumachen
22 I: lmhm
23 S: lmh

Ina startet mit einer Frage in die Diskussion. Darin, dass sie diese Frage *vorweg* stellt, dokumentiert sich, dass es sich hierbei um eine für den von ihr antizipierten Verlauf der Diskussion wichtige Frage handelt. Sie erläutert damit den Bedeutungsgehalt ihrer Ratifizierung und bezieht sich somit auf den Eingangsstimulus, in dem das I&B als *Seminarreihe* eingeführt wurde. Zugleich verhandelt sie damit ihre Position im Gespräch. Sie prüft, ob auf Erfahrungswissen zurückgegriffen werden kann, über das sie selbst nicht verfügt. Hier lässt sich rekonstruieren, dass Ina zum ersten und bisher einzigen Mal am I&B-Seminar teilgenommen hat und ihr nicht bewusst war, dass es Teil einer Seminarreihe war.

Nach einer viersekündigen Pause übernimmt Justus das Wort. Nachdem Ina in ihrer Frage beide angesprochen hat, teilt Sam Justus durch deren Schweigen eine Definitionsmacht zu, die Justus nur zögerlich („Äh:m: also d-“, Z. 16) annimmt. Im Zögern deutet sich ein gewisses Unbehagen über diese Machtposition an. Justus weiß, dass das I&B-Seminar *jedes Semester* von der *Studienvertretung organisiert* wird und die letzten Jahre jedes Semester eines zu einem anderen Thema stattgefunden hat. Justus weiß sogar, dass das Seminar bei LP6 einige Jahre zuvor bereits einmal stattgefunden hat. Sam validiert dies, *dey* scheint dieses Wissen zu teilen. Ina ratifiziert die neu gewonnene Information. Justus fährt fort, dass er dieses Semester zum ersten Mal beim I&B *mitgemacht* hat, und positioniert sich damit in den Erfahrungsraum von Ina. Im nächsten Abschnitt differenziert er dies jedoch wieder.

Wie bei den anderen Gruppendiskussionen ist hier interessant zu beobachten, wie die Teilnehmenden die LP ansprechen. Während Ina die LP zuerst mit dem Zusatz ‚Frau‘ beim Nachnamen nennt, nennt Justus sie beim vollen Namen. Inas Ansprache lässt eine Ungewissheit gegenüber der Position der LP errahnen. Sie spricht sie weder im universitären Kontext an, in dem sie beispielsweise einen Titel wie ‚Professorin‘ voranstellt, noch persönlich, indem sie auch ihren Vornamen verwendet. In diese Ungewissheit gegenüber der Positionierung der LP lässt sich interpretieren, dass die Lehr-Lern-Situation im Seminar für Ina neu, d.h. anders als in anderen Seminaren, war. Justus hingegen verwendet ihren vollen Namen, worin sich in der Mitverwendung des Vornamens einerseits eine gewisse Nähe dokumentiert, über die er im Gegensatz zu Ina verfügt. Andererseits verzichtet Justus‘ Anrede auch auf eine geschlechtliche Zuweisung, worin sich eine queerfeministische Praxis widerspiegeln könnte, die somit im I&B-Seminar verortet wird.

24 J: (.) a:ber das Seminar das letztes Semester Identity and Belonging wa:r die ham sich
 25 selbstständig gemacht (.) u:nd ähm: haben sich unabhängig von von der Studivertretung äh
 26 (.) also bei beim SSC gemeldet und das hat dann dieses Semester auch stattgefunden das war
 27 dieses racism and Bio social: (.) ps:- ä- psychology health oder irgendwie sowas ehm (.)
 28 vielleicht hast du=s auch auf ufind gesehen (.) und dis
 29 I: |ne tatsächlich nich

Die Nähe, die Justus zuvor zu Ina hergestellt hat, differenziert er nun wieder. Er habe zwar dieses Semester zum ersten Mal an einem I&B-Seminar teilgenommen, jedoch habe er auch an einem weiteren Seminar teilgenommen und verfügt sogar über die Hintergrundinformationen dazu. Das Seminar wurde das Semester zuvor als I&B-Seminar abgehalten, *die* – es kann angenommen werden, dass hiermit die LPen gemeint sind, die damit zum bestimmenden Faktor des Seminars werden – hätten sich dann jedoch *selbstständig* gemacht und *unabhängig* von der Studienvertretung bei der Studienprogrammleitung eine Fortführung des Seminars bewirkt. Dagegen erscheint die I&B-Seminarreihe als verbindlich und maßgeblich mit der Studienvertretung verbunden.

Im Hinweis, Ina habe es eventuell im Vorlesungsverzeichnis (,U:find‘) gesehen, dokumentiert sich ein erneuter Versuch, Nähe zu ihrem Erfahrungsraum herzustellen. Dies misslingt, Ina hatte das Seminar nicht gesehen. Es wird hier noch nicht klar ersichtlich, ob Ina den Erfahrungsraum, aktiv nach alternativen, gesellschaftspolitischen Seminaren im Studium zu suchen, mit Sam und Justus teilt. Die beiden tun dies nach eigener Aussage (siehe Fallvorstellung). Justus scheint es als mögliche Handlungspraxis zu fassen, alternative Seminare im Vorlesungsverzeichnis zu suchen.

Justus ist, wie wir später in seiner Vorstellung erfahren, seit zwei Jahren bei der Krips aktiv. Im Gegensatz zu Tobi aus der Gruppe Studienvertretung, der ebenfalls lange bei der Krips aktiv ist, versucht Justus immer wieder seinen Erfahrungsraum mit dem von Ina zu verbinden, statt – wie Tobi – eine Hierarchie entlang des Grades des Erfahrungswissens aufrecht zu erhalten. Welchen Zweck dies verfolgt – der Ausdruckssinn – kann hier nicht rekonstruiert werden. Später (Z. 51ff.) jedoch wird klar: Er versucht sie als Mitglied und damit als Mitarbeiterin zu rekrutieren. Somit lässt sich erahnen, dass ein hierarchiearmes Verhältnis als Voraussetzung für Arbeitskraft innerhalb der ehrenamtlichen hochschulpolitischen Arbeit verhandelt wird.

30 J: Ah (.) ja und das hab ich dieses Semester auch gemacht also (.) rein theoretisch hab ich (.)
 31 ehm hab ich nich zwei Mal Identity and Belonging gemacht aber praktisch eigentlich schon
 32 @(.)@
 33 I: Okay (2)
 34 S: Mh: ich hab letztes Semester an dem das Justus jetzt dieses Semester gemacht hat (.) als
 35 Identity and Belonging Seminar auch teilgenommen (.) also a- (.) ich glaub die sind
 36 deckungsgleich oder? oder ähnlich zumindest (.)
 37 J: Boah (.) ja doch sehr sehr ähnlich ja (2)
 38 S: okay; (2)
 39 I: Mhm

Justus fährt fort, das Seminar *dieses Semester* auch *gemacht* zu haben, er habe also die *praktische* Erfahrung aus zwei I&B-Seminaren. Ina ratifiziert. Nun steigt Sam in die Diskussion ein und elaboriert, am gleichen Seminar wie Justus teilgenommen zu haben, jedoch ein Semester zuvor im Rahmen der I&B-Seminarreihe. Mit der Frage danach, ob die Seminare *deckungsgleich* sind, spricht Sam Justus Expertise zu. Sam scheint zu wissen, was Justus erst im Verlauf der Diskussion der gesamten Gruppe offenbart: Er organisiert das I&B-Seminar selbst mit. Denn aus der alleinigen Teilnahme an lediglich einem der Seminare könnte Justus die Frage nach dem Vergleich nicht beantworten, er muss es entweder aus seiner organisatorischen Erfahrung oder durch den Austausch mit anderen Teilnehmenden wissen. Justus lehnt die Zuschreibung der Expertenrolle zunächst erneut ab; sein Ausruf ‚Boah‘ gibt einen Hinweis auf eine Überforderung mit der Frage. Nach einer kurzen Pause nimmt er die Zuschreibung, über Erfahrungswissen zu verfügen, dann doch an und kann Sams These bestimmt zustimmen. Mit deren Ratifizierung bestätigt Sam Justus‘ Expertenrolle abschließend. In Inas nachgeschobener Validierung dokumentiert sich ihr Versuch, sich in die Gruppe, die die beiden durch ihr Erfahrungswissen formen, zu inkludieren.

40 S: Und du?
 41 I: Lich war nur dieses Mal dabei ehm (.) ich wusste auch ehrlich gesagt gar nicht dass=des
 42 von der Studienvertretung angeboten wird und ich wusste auch nicht dass=das jedes
 43 Semester stattfindet also ich bin da irgendwie (.) recht blind und (.) wie sagt man denn das
 44 so blauäugich reingelaufen ehm: (.) hatte das glaub ich als freies Fach: gewählt und bin aber
 45 auch ehrlich gesagt noch gar nicht so richtig strukturiert wie man jetzt sich im Master
 46 richtig navigiert ich bin erst im ersten Semester (.) und ehm fand das total spannend weil
 47 das so (2) ja diametral und gegensätzlich ist zu allem was ich bisher ausm Bachelor kannte
 48 und auch von den angebotenen Kursen die sich mir so ehm entgegengestellt haben im

49 Curriculum oder eben auf ufind dacht ich mir so ja jetzt endlich mal was anderes (.) dis
50 brauch ich (2) da möchte ich mitmachen (4)

Sam gibt Inas Eingangsfrage an sie zurück. In Anbetracht Inas ursprünglicher Frage, erhält Sams Rückfrage den Anschein einer rhetorischen Frage, da Ina bereits in der Formulierung ihrer Frage den Gehalt inkludiert hat, sie habe nur ein I&B-Seminar belegt und nicht gewusst, dass es mehrere gibt. Dies wiederholt sie nun auch in ihrer Antwort. Sam spricht Ina mit deren Frage und dem darin transportierten Interesse jedoch Erfahrungswissen und damit ebenfalls Definitionsmacht innerhalb des Gespräches zu. In diesen nicht geteilten Orientierungsrahmen gedrängt muss Ina zugeben (‘ehrlich gesagt’, Z. 41 & 45), dass sie das Wissen der beiden nicht teilt. Im Vergleich mit den anderen beiden Diskutant*innen bewertet sie ihre Wahl als *recht blind*³⁷ und *blauäugig*, also unwissend und unüberlegt. Als Begründung dafür gibt sie an *erst im ersten Semester* zu sein. Sie eröffnet damit einen negativen Gegenhorizont der Unerfahrenheit, den sie dem positiven Horizont der bewussten Auswahl des Seminars der anderen Diskutant*innen entgegenstellt, die wissen, wie *man sich richtig im Master navigiert*. Nun, da sie weiß, dass diese das Seminar systematisch aufgrund der Verortung in der I&B-Seminarreihe ausgewählt haben, bewertet sie ihre eigene Wahl als *blauäugig*, also naiv. Sie habe das ausgewählt, was ihr *spannend* erschien. Hier dreht sie die Wertung der Horizonte wieder um. Dass sie sich aus Interesse, weil sie es *spannend fand*, dafür entschieden hat, wird zum positiven Gegenhorizont des negativen Horizonts, des ihr unbekannten Habitus erfahrener Masterstudierender (‘wie man jetzt sich im Master richtig navigiert’, Z. 45f.). In beiden aufgestellten Horizontpaaren wird die Orientierung an inhaltlichem Interesse sichtbar, die sowohl sie als auch die anderen Diskutant*innen zu verfolgen scheinen. Während sich bei Ina jedoch das Interesse auf die spannenden Inhalte beschränkt, ist dieses bei Justus und Sam mit Distinktionsgewinnen verbunden. Ihr Erfahrungswissen hebt sie von Ina, und damit auch von den anderen Studierenden, ab.

Desweiteren stellt Ina ein Horizontpaar auf, das uns schon aus den beiden zuvor analysierten Gruppen bekannt ist. In einer immanenten Bewertung stellt sie das I&B-Seminar als *diametral gegensätzlich zu allem* dar. Somit positioniert sie das I&B-Seminar in einem starken

³⁷ Die Verwendung im Transkript, sowie meine Interpretation dessen, birgt eine ableistische – in diesem Fall sehbehinderte Menschen diskriminierende – Annahme, dass ‚blind‘ zu sein damit gleichgesetzt werden kann, Informationen nicht wahrzunehmen. In einem Kontext von Sehbehinderung werden Informationen sehr wohl, jedoch mitunter auf einer anderen als visuellen Art und Weise wahrgenommen. Durch Barrieren in der Informationsdarbietung werden Personen mit einer Sehbehinderung von gesellschaftlichen Strukturen bei der Informationsaufnahme behindert. Daher soll hier darauf hingewiesen werden, dass der Begriff rein metaphorisch interpretiert wird, jedoch trotzdem eine Reproduktion der ableistischen Verhältnisse nicht abgeschüttelt werden kann.

positiven Gegenhorizont zum negativen Horizont des Psychologiestudiums, das sie aus dem *Bachelor* und den bisher gesichteten *Kursen* im *Curriculum* des Masters kennt. Die Negativität des Horizontes wird durch die Bildlichkeit unterstrichen, die *angebotenen Kurse* hätten sich ihr *entgegengestellt*. Die Positivität des Gegenhorizontes drückt sich in ihrer Erleichterung („ja jetzt endlich mal was anderes“, Z. 49) und Motivation („da möchte ich mitmachen“, Z. 50) aus.

- 51 J: Voll ehm (.) wenn du Bock hast kannst=du sogar: mehr mitmachen @(.)@ äh und beim
 52 nächsten Semester ehm (.) also soll das wieder stattfinden (.) und du könntest sogar: in der
 53 I: l mhm
 54 J: Gruppe die halt des organisiert könntest du mit reinkommen und bei der Themenwahl
 55 irgendwie mitmachen oder so=irgendein Thema vorschlagen oder whatever (.) also=es=ist
 56 I: l ach cool
 57 J: voll crazy offen: ehm (.) einzige Voraussetzung ist das die Person die das Ding leitet (.) einen
 58 Psychologiemaster hat @(.)@ abe:r
 59 I: l n abgeschlossen?
 60 J: Genau aber man kann auch i:rgendwen anderes finden der einen hat der=s dann Strohmänn
 61 I: l ah
 62 J: mäßig Strohfrau mäßig sich da rein setzt aber (.) °naja° (.)
 63 I: Achso derjenige der vorträgt (.) muss: nen Master haben achso ich dachte die Person die die
 64 Gruppe leitet muss=n Master haben (.) okay
 65 J: Ne °ne ne°

Justus nutzt Inas Schlusswort „mitmachen“ (Z. 50) als Stichwort. Er validiert ihre Aussage und signalisiert damit den Orientierungsgehalt zu teilen, im Studium nach einem positiven Gegenhorizont zum Curriculum zu streben. Diese Diskursbewegung macht beinahe einen divergenten Eindruck, da Justus direkt nach seiner Validierung die „Chance“ (Przyborski, 2004, S. 319) nutzt, um seiner Perspektive – der Suche nach Mitarbeitenden – Raum zu verschaffen. Inas Motivation sieht er als Potential einer neuen ehrenamtlichen Arbeitskraft und bietet ihr an *mehr mitzumachen*. Direkt nach dieser versteckten Anpreisung lacht er und deckt diese damit auf. Im nächsten Semester solle das Seminar wieder stattfinden, sie könne *sogar* in die *Gruppe*, die es organisiert, *reinkommen* und bei der *Themenwahl mitmachen*. Ina validiert die Orientierung mitgestalten zu können mit Interesse („ach cool“, Z. 56) und Justus fügt an, dass die Gestaltungsmöglichkeiten offen sind („oder whatever“, Z. 55). Auch das Seminarformat sei *voll crazy offen*. Wie auch schon in der Gruppe Studienvertretung verfügt er über das Organisationswissen, die Person, die die Lehrveranstaltung leitet, müsse einen Master in Psychologie haben. Ina

teilt dieses Wissen nicht und stellt eine Nachfrage. Justus beantwortet die Frage nicht direkt, hier dokumentiert sich seine bisher nicht immanent erwähnte Erfahrung in der Organisation. Innerhalb dieser verfügt er über das Erfahrungswissen, es könne auch eine Person als *Strohfrau* eingesetzt werden, also die Leitung nur formell übernehmen. Dieses Erfahrungswissen formuliert er allgemein („man“, Z. 60) und öffnet diese Option und das Wissen damit für alle Diskutant*innen. Die Gruppe, die das I&B-Seminar organisiert, dokumentiert sich hiermit als gestaltungsoffener und zugänglicher Raum. Dies dokumentiert sich zusätzlich darin, dass Justus, wie schon zuvor, versucht am Ende seines Redebeitrages, die Expertenrolle wieder abzulegen, indem er leiser wird und seiner Aussage damit ein wenig Ausdruckskraft nimmt („aber (.) °naja° (.)“, Z. 62). Trotz der indirekten Antwort versteht Ina nun den von Justus transportierten Gehalt, die LP müsse einen Master in Psychologie haben, nicht die Leitung der Organisationsgruppe. Justus Validierung verliert auch hier an Lautstärke, worin sich die Bereitschaft zum Themenwechseln und die Übereinstimmung im thematischen Gehalt dokumentieren.

- 66 I: lja (2) und seid ihr da dabei? (4)
 67 S: Also ich bin nicht in der Identity and Belonging Planung dabei (4)
 68 J: l(unv.)
 69 J: Äh ich hab beim letzten so=n bisschen mitgemacht (.) ehm (.) u:nd (.) i don't know f- für
 70 mich war das so=n bisschen geil weil: (.) ich bin halt so in das Seminar reingegangen und
 71 das war so=n bisschen so (.) hat sich so angefühlt wie (.) mal schaun was wir jetzt kriegen
 72 was wir uns hier bestellt haben @(.)@ ehm (2)

Den unausgesprochenen Gehalt, Justus sei Teil dieser Organisationsgruppe, dass es sich also um Erfahrungswissen handelt, versucht Ina nun durch eine Nachfrage zu verifizieren. Sie stellt die Frage an die gesamte Gruppe. Sam und Justus setzen gleichzeitig zur Antwort an, Sam kommt jedoch zuerst zu Wort. In deren Antwort dokumentiert sich neben dem Gehalt, selbst nicht in der Planung involviert zu sein, dass Sam weiß, dass Justus es ist. Der Satzanfang „Also ich bin nicht“ (Z. 67) ließe sich ergänzen mit ‚er aber schon‘. Auch in der Formulierung „der Identity and Belonging Planung“ (Z. 67) dokumentiert sich ein Wissen über die Existenz dieser Planung; dies lässt sich anhand der später gewonnenen Information, dass Sam auch Teil der Krips ist, die wiederum das Seminar organisiert, rekonstruieren. Justus formuliert seine Antwort, mit dem Gehalt in der Planung involviert zu sein, erneut vorsichtig und zurückhaltend. Er wiederholt nur ein *bisschen* involviert gewesen zu sein, macht viele kurze Sprechpausen und benutzt paraverbale Füllwörter, die seine Aussage unbestimmt wirken lassen. Mit der englischen Redewendung „i don't know“ (Z. 69) spricht er sich zusätzlich Definitionsmacht ab. In

Das Wort ‚bisschen‘ ist ein frequent verwendetes (24-mal in den zwei transkribierten Passagen) Wort in dieser Gruppendiskussion. Es scheint also, besonders in Justus‘ Wortschatz, tief verankert zu sein. Abseits dieser gewohnten Verwendung soll es zur Analyse herangezogen werden. In der Funktion als Adverb genutzt, verleiht das Wort ‚bisschen‘ der beschriebenen Aktivität – hier: *mitmachen* – sowie dann als Zusatz zu den Beschreibungen *geil* (Z. 70) und *anfühlen* (Z. 71), eine gewisse Vagheit. Die Erfahrung lässt sich demnach nicht im ersten An- gang in ihrer ganzen Bedeutung beschreiben. Es scheint sich also um implizit als Handlungs- wissen in Justus Erfahrungsraum integriertes Wissen zu handeln und ist daher kommunikativ nicht vollständig verfügbar.

- Nachdem Ina durch ihre Nachfrage Interesse an Justus' Erzählung zeigt, elaboriert dieser bestimmter weiter. Inas Interesse dokumentiert sich weiter in ihren Ratifizierungen. Justus Bewertung gewinnt hier an Intensität, während er im Abschnitt zuvor das Seminar noch als „bisschen geil“ (Z. 70) bezeichnete, bewertet er es nun als „extrem geil“ (Z. 74) und schildert *richtig happy* damit gewesen zu sein. In dem vorigen und diesem Abschnitt lässt sich ein positiver Horizont rekonstruieren, den Ina und Justus beide durch ihre Orientierung an Mitbestimmung

82 I: lschö:n lja ich fand die auch generell ne tolle Lehrende (.) also (.) die Person hat
83 mir irgendwie (.) zugesagt (3)

84 S: Voll (.) auch schon allein dass=sie=sich so am Tisch setzte und irgendwie auf du war und so
85 hat schon (2) fand ich n ganz anderes Verhältnis zwischen Lehrperson und (.) ähm Studiern-
86 Studierenden so (.) also ich fand des war (.) schon mehr so=n (.) ja wahrscheinlich auch
87 weil=s=ne jüngere Person war und ne externe Person (.) hat ich jetzt nicht so das Gefühl (2)

88 I: lmh

89 S: wie bei andern Lehrpersonen dass=es irgendwie so=n (.) hierarchischeres Verhältnis is
90 obwohl sie ja doch sehr bestimmt war in den Aussagen (2) ehm (.) aber sie war trotzdem

91 I: lmhm

92 S: irgendwie (.) ich weiß nich ich hab besser zu ihr connecten können als zu anderen
93 Lehrpersonen aber das war bei (.) [Vorname LP 7] und [Vorname LP 8], den beiden von
94 dem Semester davor (.) auch schon so (2) ja; (4)

138

elaboriert exemplifizierend. Allein, dass sie sich auf den *Tisch setzte* und das *Du* anbot, unterschied sie von *anderen LPen* und schuf ein *ganz anderes Verhältnis* zwischen LP und Studierenden. Hier dokumentiert sich erneut, dass die Erfahrung im I&B-Seminar einem positiven Gegenhorizont zum negativen Horizont des Psychologiestudiums – in diesem Fall der *anderen LPen* – entspricht. Die Ausbreitung der Horizonte geschieht hier also nun wieder entlang des Verhältnisses mit den LPen, wie es bereits in den anderen beiden Gruppen rekonstruiert wurde. Der positive Gegenhorizont lässt sich an der hier dokumentierten Orientierung rekonstruieren, nach hierarchiearmen Verhältnissen sowie Identifikation und Verbindung mit der LP zu streben. Das Gefühl eines hierarchischen Verhältnisses, das Sam bei anderen LPen hatte, trat im I&B-Seminar nicht ein. Dies argumentiert dey damit, die LP sei *jünger* und *extern* gewesen. Darin dokumentiert sich der positive Gegenhorizont als außerhalb des negativen Horizontes des Psychologiestudiums verortet und dieser als alt und eingefahren.

In der Zuschreibung der LP als *jung* dokumentiert sich zusätzlich die Möglichkeit zur Identifikation, die sich auch in Inas Beschreibung zu Beginn dieses Abschnitts wiederfindet: Die LP hätte ihr *zugesagt*. Auch bei Sam führte die Positionierung der LP dazu, *besser zu ihr connecten zu können als zu anderen LPen*. Dies wäre bereits bei den LPen des I&B-Seminars des Vorsemesters der Fall gewesen. Die Nähe der LP zum eigenen Erleben dokumentiert sich damit als eine Bedingung das Seminar als positiven Gegenhorizont zu fassen. Dass Deutungsmacht auch hierarchiearm bestehen kann, dokumentiert sich in Sams Argumentation, das Verhältnis zu der LP sei hierarchiearm gewesen, *trotz ihrer bestimmten Aussagen*. Diese Orientierung dokumentierte sich bereits in der Gruppe Studienvertretung, als Tobi argumentierte, *Wissenshierarchien* können auch ohne Hierarchiegefallen zwischen Lehrenden und Lernenden bestehen (s. Transkript, Anhang 7.3.6., Z. 205ff.). Durch Erfahrungswissen entstehende Deutungsmacht, wie auch die in der Gruppe Studienvertretung rekonstruierte, dokumentiert sich hier also erneut als Orientierungsgehalt.

- 95 J: Wobei ich f- wenn ich jetzt das so: wenn ich den Vergleich ziehe ehm (2) find ich das die
 96 schon also vom letzten Identity und Belonging (.) äh dann doch schon so=n bisschen mehr
 97 halt in diesem Unist- Strukturen halt quasi so in dieses ehm (.) ne Abgabe ist an diesem und
 98 diesem Termin und wenn das da nicht hast dann kriegste=nen halben Punkt abgezogen oder
 99 sowas ehm also diese Art von Hierarchie äh (.) voll und das hab ich bei ihr jetzt auch nicht
 100 I: |mhmm,
 101 J: (.) gefühlt weil sie ja auch (.) glaub ich schon also jetzt die [Nachname LP 6] (.) schon lange
 102 nicht mehr (.) ehm unterrichtet oder so glaube ich (.) und man hat so gemerkt ihr ist das alles
 103 so=n bisschen wumpe (.) wie=des jetzt hier an der Uni läuft und so und das Thema ist jetzt

- 104 I: l@(.)@
 105 J: für sie wichtig was du dann mit den bestimmten Aussagen irgendwie da dacht ich grad so (.)
 106 die Hierarchie war eher so dass das halt so ihre Themen und (.) ich glaub der Großteil von
 107 I: lmhm
 108 J: uns (.) eher wenich Ahnung von den Psychoanalysethemen hatte oder?

Justus differenziert Sams Einschätzung, die LPen des I&B-Seminars im Semester zuvor seien ebenfalls hierarchiearm und nahbar gewesen. Die LPen des letzten I&B-Seminars, seien mehr in *diesen Unistrukturen* gewesen. Die *Unistrukturen*, die Leistungsquantifizierung in *Punkten* und fixe Abgabefristen vorsehen, werden in ihrer *Art von Hierarchie* als Teil des negativen Horizontes gefasst, der abgelehnt wird. Ina validiert, obwohl sie das Seminar nicht besucht hat, darin dokumentiert sich die Erfahrung dieser Art von Hierarchie als eine auf die Studienerfahrung generalisierbare. Justus fährt fort, Sam in dem Gehalt zu validieren, bei LP6 sei dies nicht so gewesen. Hierarchie im Verhältnis zur LP dokumentiert sich hier sowohl bei Justus als auch bei Sam als ein *Gefühl* (Z. 87 & 101), das die Seminarerfahrung prägt und sich bloß in der Art und Intensität verändert, jedoch nicht komplett verschwinden kann. In der Beschreibung des Verhältnisses zur LP als ein *Gefühl* drückt sich erneut eine Vagheit aus, die einen Hinweis auf ein geteiltes, nicht explizierbares Erfahrungswissen aus dem Studium gibt. Justus differenziert die Horizonte weiter entlang der Ebene der Universitätsstrukturen. LP6 *unterrichte schon lange nicht mehr*, ihr sei *das alles ein bisschen egal*, wie *es an der Uni läuft*. Die positiv gewertete Missachtung der Universitätsstrukturen („ihr ist das alles so=n bisschen wumpe“, Z. 102f.) positioniert diese wiederum innerhalb des negativen Horizontes. Justus‘ Argumentation einer anderen, positiv gewerteten Art der *Hierarchie* bei LP6 orientiert sich entlang einer Wissenshierarchie. Für die LP sei *das Thema jetzt wichtig*, dies erkläre ihre *bestimmten Aussagen*. Die dadurch produzierte Hierarchie dokumentiert sich als positiv, da sie einer Wissenshierarchie entspricht, es *ihre Themen* waren und der *Großteil* der Teilnehmenden *keine Ahnung* davon hatte.

Justus und Sam positionieren sich in diesen beiden Abschnitten als erfahrene I&B-Teilnehmende entlang der Orientierung an einer Wissenshierarchie, die durch Erfahrungswissen geprägt ist. Sie beide können durch ihre Erfahrung im I&B-Seminar und darüber hinaus *Vergleiche* ziehen und bewerten. Hierin dokumentiert sich eine Identifikation mit dem Format, die bereits in den anderen beiden Gruppen rekonstruiert werden konnte. Als Vergleichshorizont lässt sich hierbei Inas Argumentation von zuvor heranziehen, sie sei durch ihre fehlende Erfahrung noch unwissend darüber, wie *man sich im Master richtig navigiert*.

- 109 I: Mhm (3)
- 110 S: Voll keine Ah- (5) keine Ahnung hatte von den Themen aber (.) auch also ich war
- 111 I: lja also sie war schon sehr (.) sorry
- 112 S: ursprünglich zumindest so bisschen abgeschreckt auch von den psychoanalytischen
- 113 Konzepten aber irgendwie hat sie (3) hat sie=s schon irgendwie geschafft so=n nicht so=n
- 114 (.) nich so=n (3) Ultim- mative? als- oder so=n Wahrheitsanspruch irgendwie ehm von der
- 115 Psychoanalyse durchzusetzen sondern hats eh=eh eh so bisschen belächelt (.) oder war so ja
- 116 (.) *keine Ahnung was dis bedeuten sollte: und so* und dis versteht sie selber nich (.) das fand
- 117 I: l@(.)@
- 118 S: ich eigentlich voll (.) sympathisch so (.) ja (3)

Anhand ihres Satzanfangs in Zeile 111 lässt sich rekonstruieren, dass Inas unterbrochene Validierung sich auf den zuvor von Justus proponierten Orientierungsgehalt bezieht, der das Verhältnis mit der LP beschrieb, und sie eventuell zu einer Differenzierung ansetzen wollte. Sams Validierung hingegen kann nicht direkt auf Justus' zuvor proponierten Orientierungsgehalt bezogen werden, sondern auf seine zuletzt angebrachte Transposition, sie als Teilnehmende des Seminars hätten *wenig Ahnung* von den *Psychoanalysethemen* gehabt. Nicht nur hatte dey *keine Ahnung von den Themen*, dey war auch *ursprünglich ein bisschen von den psychoanalytischen Konzepten abgeschreckt*. Die Schilderung, die LP hätte es *irgendwie geschafft*, keinen *ultimativen Wahrheitsanspruch* zu vertreten, erinnert an einen Orientierungsgehalt aus der Gruppe Feministinnen. Hier (Passage Grundstein, Z. 552ff.) ließ sich eine Verantwortungszuschreibung an die Umstände des Studiums rekonstruieren, die es damals bei Vanessa *geschafft* hatten, ihr ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln. Anhand dieses Vergleichs fällt ein Fokus der Studienerfahrung auf die LP. Basierend darauf, dass *sie* es *irgendwie geschafft* hätte, keinen *ultimativen Wahrheitsanspruch* aufzustellen, lässt sich der gedankenexperimentelle Vergleichshorizont aufstellen, dass andere LPen in anderen Seminaren dies schon tun, es also nicht *schaffen*. Es war also die Offenheit und Differenziertheit der LP, die überzeugt haben. Es lässt sich imaginieren, dass dies mehr Raum für eigene Gedanken zum Gelernten offen ließ als ein ultimativer Wahrheitsanspruch. Dass es sich hierbei um geteiltes Erfahrungswissen handelt, dokumentiert sich darin, dass Sam es nicht vollständig explizieren kann. Der Versuch die Erfahrung zu beschreiben, verläuft entlang der vagen Formulierung: *irgendwie geschafft*. Dass Ina das Erfahrungswissen jedoch teilt, bestätigt sich, als sie validierend lacht, als Sam ein Beispiel aus dem Seminar wiedergibt.

Damit dokumentiert sich hier erneut die Aufspaltung der bereits rekonstruierten Horizonte: Das I&B-Seminar mit seiner überraschend anderen Form der Hierarchie stellt den positiven Gegenhorizont zur sonstigen Studienerfahrung dar. Diese Horizonte spannen sich dabei – wie ebenfalls zuvor rekonstruiert – entlang der LPen auf. LP6 war *eigentlich*, entgegen der Erwartung gegenüber einer LP, *voll sympathisch*. Diese Sympathie argumentiert Sam mit ihrer humorvollen Ehrlichkeit, das Thema zu *belächeln* und manche Dinge *selber nicht zu verstehen*. In der Sympathie und Andersartigkeit der LP eröffnet sich eine Identifikationsfläche; eine solche wurde bereits bei der Gruppe Feministinnen zu einem lernförderlichen Enaktierungspotential.

4.3.2. Passage Daseinsberechtigung

Im weiteren Verlauf des Gesprächs verlagert sich die Diskussion auf die inhaltlichen Aspekte des Seminars, daher soll hier die detaillierte reflektierende Analyse ausgesetzt werden. Zuerst wird, von Ina proponent, die starke Haltung und klare Meinung der LP zur psychoanalytischen Therapieschule diskutiert. Sam differenziert, sie habe auch anderen Therapieschulen eine *Daseinsberechtigung* zugesprochen. Justus differenziert daraufhin, und unterstützt damit den von Ina proponenten Orientierungsgehalt, die LP habe eine klar präferierende Haltung der Psychoanalyse gegenüber gehabt. Ein hier (Z. 150) bereits von Ina proponentierter *Bogen auf das ganze Seminar* wird nach einer weiteren vierminütigen inhaltlichen Diskussion über die Wertigkeit der verschiedenen psychotherapeutischen Therapieschulen wieder aufgenommen (Z. 217ff.).

- 217 J: Aber i-
- 218 I: [was ich vorhin noch sagen ah Verzeihung @(wir unterbrechen uns die ganze Zeit)@
- 219 J: [Nei:n sag
- 220 I: tschuldigung (.) ich wollte vorhin noch was dazu sagen ehm (.) weil wir=s von ihrem starken
- 221 Standpunkt in der Analyse hatten mh dass ich das (3) in dem Fall total positiv fand (.) weil
- 222 ä- ich das Gefühl habe in unserm: in so den klinischen: Seminarn im Bachelor und jetzt auch
- 223 in den wenigen die ich schon im Master mitbekommen habe sind doch einfach auch sehr
- 224 viele Therapeut(.)innen oder lehrende Personen da die (.) wahnsinnig viel Fokus auf
- 225 Verhaltenstherapie legen und (.) mh meistens nicht mal in nem Wort die Psychoanalyse
- 226 irgendwie erwähnen dass=es die gibt oder dass=es da ne alternative Form der Behandlung
- 227 geben könnte (.) und ehm mal=ne Person sprechen zu hören (.) ehm die da einfach sehr stark
- 228 in ihrem Fach (.) steckt und die da für brennt und die da ihre ganz klare Meinung hat (.) das
- 229 J: [mh
- 230 I: hat mir glaub=ich das das war so der (.) größte Punkt den ich mitgenommen habe aus dem
- 231 J: [ja

- 232 I: Seminar das=war wahnsinnlich wichtig mal ne alternative klare Sicht zu hören von ner
 233 Person die praktiziert (.) zu eben dem was man sonst so vermittelt bekommt (.)
 234 J: |voll ja

Bevor die Diskussion über die Therapieschulen zu einem richtigen Ende kommt, setzt Ina erneut dazu an, ihrem Orientierungsgehalt Raum zu verschaffen. Inas Hinweis darauf, dass sie und Justus einander *die ganze Zeit unterbrechen*, reflektiert das Diskussionssetting auf Zoom. Es ist schwer, den richtigen Zeitpunkt für einen Redebeitrag zu finden, da Mimik und Gestik der Diskussionspartner*innen nicht genau genug beobachtet werden können. In der Unterbrechung dokumentiert sich jedoch auch Inas Bedarf ihren Orientierungsgehalt klarzustellen, und dass sie diesen im bisherigen Gespräch nicht ausreichend repräsentiert sieht. Diese Diskursbewegung lässt sich daher als eine Antithese fassen. Diese wird durch Justus Validierung mit Fokus auf die LP (Z. 234) synthetisiert und damit als Antithese bestätigt³⁸, sowie in Folge von Sam in einer Transposition (Z. 235) elaboriert.

Der *starke Standpunkt* der LP war in *dem Fall total positiv*. Hierin dokumentiert sich eine Orientierung an der LP, welche auch in den zuvor analysierten Gruppen rekonstruiert werden konnte. Bereits in den zuvor analysierten Diskussionen ließ sich rekonstruieren, dass die Gesamterfahrung des Seminars stärker wog als die Inhalte, die daraus mitgenommen wurden. Nicht nur immanent wird klar, dass es auch Ina nicht um die inhaltlichen Genauigkeiten der verschiedenen Therapieschulen geht, sondern um die Erfahrung, die sie im Seminar gemacht hat. Dies zeigt sich, indem sie das Gesprächsthema zurück auf eine Metaebene lenkt. Die LP im I&B-Seminar dokumentiert sich als ein positiver Gegenhorizont zu anderen *Fällen*, in *Seminaren im Bachelor* und *im Master*, in denen LPen die *Psychoanalyse* und damit *alternative Formen der Behandlung* nicht *erwähnt* haben. Die Darstellung einer *alternativen Sichtweise* dokumentiert sich somit als Teil des positiven Gegenhorizontes zu einem thematisch sowie paradigmatisch monotonen Psychologiestudium.

Die Orientierung an der LP dokumentiert sich als handlungsleitend. In den anderen Gruppen kam den LPen zwar auch ein Fokus zu, die Orientierung an Zusammenarbeit und Verbindung mit anderen Studierenden prägte jedoch den Erfahrungsraum des I&B-Seminars maßgeblich. Diskussionen mit Kommiliton*innen als Merkmal der I&B-Seminare weichen hier

³⁸ Weitläufiger betrachtet, kann auch der Abschnitt in Z. 404-424 (i.A.) als abschließende Synthese dieser Antithese betrachtet werden. Dort kann Justus von Sam angestoßen, abschließend darauf zugreifen, was ihn ursprünglich davon abgehalten hat, Inas Proposition – die starke Position der LP wäre vollends positiv – zuzustimmen. Somit wird dort die hier (Z. 243ff.) aufkommende Divergenz abschließend doch noch in einen gemeinsamen Orientierungsrahmen übergeführt.

der Orientierung, die praxiserfahrene LP, die eine ganz klare Meinung zu ihrem Fach hat, *sprechen zu hören*. Validiert von Justus manifestiert Ina diese Erfahrung als den *größten Punkt, den sie aus dem Seminar mitgenommen hat*. Ihren Fokus auf die LP sieht Ina darin begründet, dass diese *sehr stark in ihrem Fach gesteckt hat, dafür brennt* und eine ganz klare Meinung vertritt. Dass die LP *praktiziert*, also neben der Lehre als Psychotherapeutin tätig ist, dokumentiert sich als Teil des positiven Gegenhorizontes. Der reguläre Lehrkörper der Psychologie wird somit zum negativen Horizont. Personen können hier nur entweder *Therapeut*innen oder lehrende Personen* sein. Die Erfahrung zu *praktizieren* verleiht der LP eine *klare Meinung* und *klare Sicht*. Durch ihre Positionierung in der Praxis rückt die LP damit ins Zentrum der Orientierung der Studierenden und erscheint als eine *wahnsinnig wichtige Alternative*. Innerhalb dieses positiven Gegenhorizontes eröffnete sich das Enaktierungspotential, *zuhören* zu können, anstatt etwas wie gewohnt *vermittelt* zu bekommen. Hierin dokumentiert sich Interesse an der Praxis als Essenz des Enaktierungspotentials sowie die zuvor bereits rekonstruierte Orientierung an Erfahrungswissen und Wissenshierarchien.

Interessant ist hier auch die Gegenüberstellung der Begriffe ‚zuhören‘ und ‚vermittelt bekommen‘. *Zuhören* ist dabei ein aktiver Akt. Die zuhörende Person entscheidet selbst, wem und wozu sie zuhören möchte. Beim Akt der Vermittlung kommt den Studierenden eine passivere Rolle zu³⁹. Sie entscheiden nicht selbst, was sie wissen wollen, das Wissen wird ihnen abgeschlossen präsentiert. Dabei ist selbst die Senderin der Information nicht von Relevanz. In einer solchen Lehr-Lernkonstellation nimmt die LP bloß die Rolle einer Vermittlerin ein. Statt von den Erfahrungen einer Person zu lernen – die sie möglicherweise kontextualisieren kann (s. Z. 116) – wird hierbei Wissen aus vorgefertigten Quellen, z.B. Lehrbüchern vermittelt und unterliegt dabei einem unhinterfragbaren *ultimativen Wahrheitsanspruch* (s. Z. 114). Die Urheber*innen dieses Wissens sind nicht zur Nachfrage und Diskussion verfügbar. Dieses leblose Wissen wird für die Studierenden dadurch nicht greifbar und verliert für sie an handlungspraktischer Relevanz.

- 235 S: Joa und des eben auch von ner Richtung die sonst eigentlich nie gutgeredet wird sondern
 236 immer (.) ab- abgewertet w- also (.) zu- doch schon also von universitärer Seite ja schon
 237 I: l_{mh} mhm
 238 S: belächelt wird zumindest von den Lehrpersonen (.) mh: (.) und das war echt n starker
 239 I: l_{ja}

³⁹ Das es sich hierbei um einen geteilten Erfahrungsraum von Studierenden in diesem Studium handelt, lässt sich daran rekonstruieren, dass bereits in der Gruppe Feministinnen von der Hochschullehre in Form von Vermittlung im Rahmen eines negativen Horizonts gesprochen wurde (siehe Passage Grundstein, Z. 516 & 638).

240 S: Kontrast zu=ma ne Person zu haben die wirklich sagt so hey (.) es=is gut und (.) äh:m (.) es
 241 hat seine Daseinsberechtigung (2) und es hilft Leuten so mh: (.) fand ich schonmal wichtig
 242 um aus dem (.) Tunnelblick rauszukommen (2)

Sam differenziert nun Inas Antithese. Dey kann dem Orientierungsgehalt nur bedingt zustimmen („Joa“, Z. 235). Beide sind an Alternativen zu der bekannten Studienerfahrung orientiert. In Sams Differenzierung dokumentiert sich jedoch, nicht, wie bei Ina, die Art der LP – ihr *starker Standpunkt* – als ausschlaggebend für den positiven Gegenhorizont. Bei Sam dokumentiert sich der Inhalt, der eine Alternative zum Studium darstellt, als orientierungsleitend. Ina orientiert sich am Erfahrungswissen der LP. Ihr war es *wichtig* (Z. 232), eine *klare Sicht* von einer Person zu *hören*, die *praktiziert*. Sam hingegen orientiert sich an den Inhalten, dey war es *wichtig* (Z. 241), dass die LP einer *Richtung* eine *Daseinsberechtigung* zugesprochen hat, die *sonst eigentlich nie gutgeredet wird*. Beide orientieren sich dabei jedoch daran, dass das I&B-Seminar einen positiven Gegenhorizont zum restlichen Studium darstellt. Sam schärft die Trennung der Horizonte weiter durch die Verwendung der statischen Adverbien ‚nie‘ und ‚immer‘. In der Betonung, *sonst werde die Richtung nie gutgeredet, sondern immer abgewertet*, dokumentiert sich die paradigmatische Einseitigkeit des Psychologiestudiums als negativer Horizont. Diesen benennt Sam auch auf immanenter Ebene; als die *universitäre Seite*, die ebenfalls von den *Lehrpersonen* repräsentiert wird. Hier dokumentiert sich erneut die Orientierung an den LPen als handlungsleitend, um zwischen den Horizonten im Studium zu navigieren. Die Monotonie der Befolgung eines vorgefertigten Studiums dokumentiert sich auch in Sams Beschreibung dieser als ‚Tunnelblick‘. Somit dokumentiert sich ein Abweichen vom curricular vorgegebenen Studium – das *Hören alternativer* Sichtweisen, das Ausbrechen aus einem *Tunnelblick* – als positiver Gegenhorizont zur bisherigen Studienerfahrung. Diese Trennung der Erfahrung in zwei Horizonte benennt Sam auch immanent als ‚starker Kontrast‘.

Die LP spricht der Psychoanalyse eine *Daseinsberechtigung* zu. Metaphorisch kann diese Daseinsberechtigung nicht nur generell auf alternative Sichtweisen innerhalb der Psychologie ausgeweitet werden, sondern auch als Daseinsberechtigung für Teilnehmende, die die Handlungsorientierung teilen, das reguläre Psychologiestudium als negativen Horizont zu fassen. Eine Daseinsberechtigung für den positiven Gegenhorizont des I&B-Seminars als Raum für *alternative* Inhalte. Der Begriff der *Daseinsberechtigung* taucht in mehreren Wortbeiträgen von Sam auf (Z. 136, 139, 241, 353 & 281, bei Ina). Obwohl der Begriff sich immanent immer auf die Therapieschulen bezieht, dokumentiert sich dennoch ein Bezug zur Situation der I&B-Teilnehmenden. In Sams Wiedergabe des Zuspruchs der LP: „hey (.) es=is gut und [...] es hat

seine Daseinsberechtigung“ (Z. 240f.) lässt sich metaphorisch ein Zuspruch an die Teilnehmenden imaginieren. So lässt sich gedankenexperimentell der Vergleichshorizont aufstellen, die LP spreche in Sams Wahrnehmung die Teilnehmenden an und sage: Sie sind gut so wie sie sind und sie haben ihre Daseinsberechtigung in einem Seminar, das den Status Quo hinterfragt.

- 243 J: Voll jetzt wo ihr das so sagt irgendwie=weil (.) ich glaub merk ich das nochmal genau mir
 244 war das eigentlich so=n bisschen egal also ich hab schon so gemerkt so so=n bisschen
 245 Unbehagen dass=sie da=jetzt (.) voll: das so pusht (.) aber ich war dann a=dem an: dem
 246 Punkt so=n bisschen so (.) ja gut das=is jetzt so=n special case im gesamten Studium @(.)@
 247 jetzt ich nehm jetzt mal alles mit was hier geht und (.) muss mir keinen Kopf machen das
 248 wird mich hier jetzt nicht beeinflussen im Vergleich zum Rest des @(Studiiums)@ °so° (.)
 249 I: lmhm
 250 J: °ehm° (.) oder=es war halt so gleich klar oke es gibt auch ga:nz ganz andere Sichtweisen so
 251 (.) die ich auch gut genug kenne aus dem Studium so (2)

Nun schließt auch Justus mit einer Differenzierung an. Die Orientierung von Sam und Ina, die Art der LP und die Inhalte des Seminars als ausschlaggebend für die Bewertung des I&B-Seminars als positiven Gegenhorizont zu fassen, wird vorerst nicht von Justus geteilt. Dies dokumentiert sich gleich zu Beginn, als Justus die Darstellung seiner Orientierung als ursprünglich gegenläufig einleitet: „Voll jetzt wo ihr das so sagt“ (Z. 243). Während Ina Sams Differenzierung validiert und damit dem Orientierungsgehalt zustimmt, dass es nicht nur die LP und ihre Art, sondern auch das Thema des Seminars waren, die es zu einem positiven Gegenhorizont haben werden lassen, differenziert Justus: ihn habe weder die Art der LP noch das Thema *beeinflusst*. Er habe *Unbehagen* gespürt aufgrund der starken Position der LP („das so pusht“, Z. 245). Dass das Seminar jedoch ein Sonderfall („special case“, Z. 246) *im gesamten Studium* dargestellt hat, schwächte das *Unbehagen* ab und ließ es ihm *egal* werden. Das gegensätzliche Angebot im Studium („es gibt auch ga:nz ganz andere Sichtweisen [...] die ich auch gut genug kenne aus dem Studium“, Z. 250f.) erweckte in ihm ein Enaktierungspotential, im Seminar *mal alles mitzunehmen, was geht*. Er musste sich *keinen Kopf machen* und war sich sicher, das Seminar werde ihn *nicht beeinflussen*.

Es ist interessant, sich hier die Darstellung der Annahme, die LP oder das Seminar werde Justus (nicht) *beeinflussen*, genauer zu betrachten. Entlang der häufigen Verwendung des Wortes ‚bisschen‘ (Z. 244, 244 & 246) in diesem Abschnitt, lässt sich die Annahme, *nicht beeinflusst* zu werden, als von impliziten Handlungswissen geleitet interpretieren. Bereits zuvor wurde die Verwendung des Wortes ‚bisschen‘, in seiner Wirkung als Ausdruck der Vagheit

nicht verbalisierbaren Handlungswissens, interpretiert. Der Gehalt dieses Handlungswissens, wird hier nicht ersichtlich. Dass Sam im nächsten Abschnitt um eine genauere Erklärung dieses Gehalts bittet, zeigt, dass es sich hierbei um ein alleinig von Justus geteiltes Handlungswissen handelt, das einer Explizierung auf kommunikativ-generalisierter Ebene bedarf, um von den anderen verstanden zu werden.

Dass Justus jedoch ebenfalls der Meinung ist, dass das I&B-Seminar sich vom *Rest des Studiums* unterscheidet, gibt er immanent wieder (Z. 246 & 248). Zwei Mal begleitet seine Erwähnung des *Studiums* ein Lachen (Z. 246 & 248). Dieses wird beim zweiten Mal auch von Ina validiert. Das Lachen erinnert an die Gruppe Feministinnen (Passage Grundstein, Z. 565ff.) sowie an die Gruppe Studienvertretung (Passage Uni könnte schöner sein, Z. 170). Dort wird jeweils in Erwähnung des Studiums gelacht, wenn Utopien imaginiert werden. Das Lachen dokumentierte sich dort also als ein Ausdruck von unmöglich erfüllbarer Hoffnung, die sich als positiver Horizont auftun und damit das curriculare Studieren als negativen Horizont festigen. Während in dem hier vorliegenden Abschnitt die Wertigkeiten der Horizonte nicht klar werden, kann angenommen werden, dass sich hier im Lachen eine Unvergleichbarkeit der Erfahrungen im *Rest des Studiums* im Vergleich zum I&B-Seminar dokumentiert. Welcher der beiden Horizonte für Justus nun den negativen und welcher den erstrebenswerten darstellt, muss weiter erörtert werden.

Justus eingängliche Validierung („Voll“, Z. 243) bestätigt den Orientierungsgehalt, durch das I&B-Seminar einem *Tunnelblick* entkommen zu können. Der von Sam proponierte *Tunnelblick* dokumentiert sich damit als Vereinnahmung der eigenen Sicht durch die monotonen Inhalte des regulären Studiums. Durch das I&B-Seminar als Gegenhorizont fungierte das restliche Studium bei Justus als Kontrastfolie. Justus' *Unbehagen* lässt jedoch auch auf Seiten des I&B-Seminars einen drohenden *Tunnelblick* – einen einseitigen Fokus auf ein Thema – ahnen. Durch den Kontrast zum restlichen Studium kann er diesem jedoch entkommen, es kann ihm *egal* werden. Hier dokumentiert sich erneut eine Abhängigkeit vom Lehrangebot, die bereits in der Gruppe Feministinnen rekonstruiert werden konnte. Statt dass sich hier ein Enaktierungspotential entwickelt, das es Justus ermöglicht, mit Hilfe der Kontrastfolie des Studiums eine eigene Sichtweise zu entwickeln, ist seine Darstellung von Passivität geprägt. Hierbei könnte eine, der ‚Mainstreampsychologie‘ zugehörige, behavioristische Auffassung von Lernprozessen, in denen Reaktion auf Aktion folgt, als handlungsleitend interpretiert werden, und somit die potenzielle Gefahr von Beeinflussung erklären. Er muss sich *keinen Kopf machen*, es *wird ihn nicht beeinflussen* und es *gibt auch ganz andere Sichtweisen*, die scheinbar magisch – wie in einer ‚Black Box‘ – ihre abwehrende Wirkung gegenüber alternativen Positionen

entfalten. Dem Rest des Studiums wird eine so große Macht in Form von Deutungshoheit zugesprochen, dass das I&B-Seminar zu einem Sonderfall wird, deren Inhalte im Gegensatz dazu nicht an Bedeutung gewinnen können und nicht als Teil des restlichen Studiums gefasst werden.

- 252 S: Voll (.) meintest du (.) und (.) lässt dich davon nicht beeinflussen? oder wie hast du=das grad
253 genannt? (.) oder es wi- (unv.) beeinflussen?
254 J: lja: lAlso ich bin jetzt nicht ich dachte mir so oke:
255 ich werd jetzt nicht aus diesem Seminar raus gehn und denken (.) Psychoanalyse ist das beste
256 auf der Welt und alles andere ist Quatsch @ (also)@ (.) oder wenn: dann geh ich raus und
257 I: l@(.)@
258 J: denk das aber weiß oke aber es gibt auch viele Leute die sehn das ganz anders und deren
259 I: lmhm
260 J: Sichtweise kenn ich auf jeden Fall auch (.) °und=ehm° (.) so (.) das ist halt ihr Leben so
261 natürlich steht die da und sagt nich (.) *naja: so krass gut ist das hier alles jetzt eigentlich*
262 *nich* @ (.)@ (.) °ehm° (2)
263 I: l@(.)@
264 S: Mh (2) habt ihr das Gefühl es hat euch so bisschen beeinflusst? oder ihr habt jetzt so
265 Gedanken daraus mitgenommen? (2)

Die Orientierung, sich nicht *beeinflussen* zu lassen, wird nun von Sam durch die Bitte um eine elaborative Differenzierung in den Mittelpunkt gestellt. Mit deren eingänglichen Validierung („Voll“, Z. 252) bestätigt Sam die von allen dreien geteilte Orientierung an den aufgestellten Horizonten: Das Psychologiestudium als Gegenhorizont zum I&B hätte *ganz andere Sichtweisen* vermittelt. Auf Sams Bitte folgend elaboriert Justus den Gehalt der Beeinflussung. In der Ablehnung des Seminars als Superlative („ich werd jetzt nicht aus diesem Seminar raus gehen und denken (.) Psychoanalyse ist das beste auf der Welt und alles andere ist Quatsch“, Z. 255f.) dokumentiert sich ein Streben gegen den von Sam, ebenfalls als negativ proponierten, *Tunnelblick*, und dieser damit auch hier als negativer Horizont. Als positiver Horizont erscheint eine differenzierte Orientierung an der Möglichkeit von Ambivalenzen und simultan bestehenden Alternativen. Während Sam sich jedoch am I&B-Seminar orientiert, „um aus dem (.) Tunnelblick rauszukommen“ (Z. 242), den das restliche Studium für dey darstellt, orientiert sich Justus an seinem Wissen aus dem Studium, dass es *ganz anderen Sichtweisen* von *Leuten* gibt, um die Inhalte des I&B-Seminars zu differenzieren. Er argumentiert: Es sei selbstverständlich, dass die LP die vorgestellten Inhalte vertritt, denn *das ist halt ihr Leben*. Während Sam und Ina die praktische Erfahrung der LP als legitimen Grund zu lehren und als bereichernd fassen, lässt

sich anhand Justus' Argumentation ein Fokus auf die Subjektivität des von der LP transportierten Wissens interpretieren. Es sei demnach verständlich („natürlich“, Z. 261), dass sie diese Sichtweise vertritt, jedoch für Justus ein Grund, die Positionierung dieser Wissensproduktion zu hinterfragen.

Während Ina Justus' Argumentation mit einem Lachen zustimmt, scheint für Sam der Gehalt der Beeinflussung mehr Differenzierung zu benötigen. Hier beginnt eine unterschiedliche Bewertung des Gehalts immer klarer zu werden. Sam paraphrasiert die Frage, ob sie das Gefühl haben, beeinflusst worden zu sein mit der Frage danach, ob sie sich *Gedanken* aus dem Seminar *mitgenommen* haben. Die zweite Proposition beinhaltet eine klar positive Wertung. Beeinflussung bedeutet für Sam also, Denkanstöße bekommen zu haben, wohingegen bei Justus die Beeinflussung etwas war, von dem er froh war entkommen zu sein. Dass Ina Sams Orientierung teilt, wird in ihrer anschließenden validierenden Antwort ersichtlich: „Ja auf jeden Fall“ (Z. 266, i.A.). Sie fährt fort zu erzählen, wie sie direkt im Anschluss an das Seminar in einen Buchladen gegangen ist und sich Literatur zu den behandelten Themen gekauft hat, die sie sehr gut fand („phänomenales Bu:ch“, Z. 271, i.A.). Ihre von Begeisterung geprägte Erzählung schließt sie mit der Bewertung des I&B-Seminars als positiven Gegenhorizont zum restlichen Studium: „das also das (.) Seminar hat glaub ich mich wie kein anderes bisher im Master geprägt aber es ist auch wie gesagt mein erstes Semester (3) genau (3)“ (Z. 281ff., i.A.).

- 284 J: Mh @(mh)@ also ich glaub die andern @(Seminare)@ im Master sind schon eher nicht so
285 @(.)@ also die können bestimmt auch noch einen voll prägen aber dann eher (.) nicht so in
286 in die Richtung dass die andern da sowas v- verrücktes wie die Psychoanalyse (.) und deren
287 crazy Ideen ehm aufzeigen sondern (.) kei- ich hatte jetzt zum Bei- also ich ich hab den
288 Bachelor an der Uni Wien gema:cht und (.) halt diese ganzen Standardprüfungen und
289 Standardseminare do:rt und dann (.) hab ich jetzt dieses Semester im Master zum ersten Mal
290 zwei klinische Seminare gehabt (.) ehm oder nicht Seminare sondern VUs also (.) nicht
291 mal=n ganzes Seminar sondern nur ne VU (.) und es war (.) das war auch ne crazy experience
292 I: └mh
293 J: für mich ehm (2) wei:l äh (.) weil ich das erste Mal so klinische Inhalte so richtig hatte ich
294 musste so=n so=n (.) Behandlungsplan für ne Therapie schreiben (.) ich war so what the fuck
295 @(wie wie geht das)@ wie kann man Leute therapieren ich weiß nichts @(.)@ ich kenn gar
296 I: └mh
297 J: keine Therapiemethoden so kam im Bachelor nie so wirklich vor wenn=dann nur so ganz
298 entfernt am Rande (.) also al=das war für mich jetzt auch nochmal ne spannende experience
299 I: └mh

Daran schließt Justus mit der Bewertung an: „Mh @(mh)@ also ich glaub die andern @(Seminare)@ im Master sind schon eher nicht so @(.)@“ (Z. 284f.). Mit seiner Elaboration validiert er die von Ina erneut proponierte Orientierung entgegen dem Psychologiestudium als negativer Horizont. Wie auch schon zuvor, als er vom Studium sprach, lacht Justus auch hier bei der Erwähnung der *anderen Seminare*. Anhand dessen lässt sich wie bereits zuvor eine starke Verschiedenheit der Seminare interpretieren. Im Lachen drückt sich demnach die Absurdität des Vergleichs und damit die Unterscheidung der Horizonte aus. Zusätzlich suggeriert das Lachen, die *anderen Seminare* seien nicht ernst zu nehmen. Dass sich hierin die Orientierung dokumentiert, dass auch er das Psychologiestudium als negativen Horizont fasst, wird erst in Betrachtung des restlichen Abschnitts klarer. Justus bezeichnet das I&B-Seminar mit seinen Inhalten als *verrückt* und *crazy*. Die Verwendung des Adjektivs auf Englisch lässt bereits erahnen, dass damit nicht unbedingt eine negative Konnotation einhergeht. Beziehungsweise, dass sonst negativ gewertete Bedeutungen, wie: ‚von der Norm abweichend‘, hier positiv aufgefasst werden. Dies wird im weiteren Verlauf noch deutlicher. Er bezeichnet eine Erfahrung eines anderen Seminars ebenfalls als *crazy*. Auch hier wird die Konnotation noch nicht klar. Als er dann wenig später dieselbe Erfahrung des Seminars als *spannend* paraphrasiert, kommt dem zuvor verwendeten Adjektiv ‚crazy‘ eine positive Konnotation zu. Damit kann das I&B-Seminar, das Justus als *crazy* bezeichnet, als positiver Gegenhorizont gewertet werden.

Justus fährt fort zu differenzieren, dass doch auch *andere Seminare* im Studium das Potential bergen, eine*n zu *prägen*. Als Beispiel dafür nennt er *klinische Seminare*. Diese hat er *dieses Semester das erste Mal so richtig* erlebt. Daran lässt sich rekonstruieren, dass *klinische Seminare* etwas waren, das Justus sich vom Studium erwartet hat, bis es nun endlich eingetroffen ist. Sie lassen sich somit auch als Teil des positiven Gegenhorizontes rekonstruieren, zum negativen Horizont des Psychologiestudiums, das nicht die Erwartungen erfüllt. Was sie dazu macht, ist ihre praktische Ausrichtung. So musste Justus einen *Behandlungsplan für eine Therapie schreiben*. Das war für Justus zwar eine große Herausforderung – denn er hatte zuvor noch keine Erfahrung in der klinischen Psychologie gemacht – endete jedoch als *spannende* Erfahrung. Es lässt sich hier also eine Orientierung an einer praktischen Ausrichtung von Lehrinhalten als handlungsleitend festhalten. Somit wird ein positiver Gegenhorizont zum *Rest des Studiums* angestrebt. Dazu gehören das I&B-Seminar, sowie Justus‘ Erfahrung in den *klinischen Seminaren*, die im Gegensatz zum *Rest des Studiums* den Erwartungen an das Studium gerecht werden.

300 J: aber (.) voll das Psychoanalyseding fand ich auch nochmal geiler also genau auf auf deine
 301 Frage vorhin Sam ehm (.) ich ich bin auch aus dem Seminar raus und war so ah oke ja (.) die
 302 Psychoanalyse ist nicht nur problematisches (.) Gedankengut von so nem wa- alten
 303 sexistischen Mann sondern ehm (3) keine Ahnung als mein (.) mein Gedanke danach war so
 304 wenn ich jetzt so geerbt hätte und nie in meinem Leben arbeiten müsste (.) dann würd ich
 305 voll gerne Psychoanalyse so als Hobby betreiben @(.)@ weil ich @(.)@ ich find es sind halt
 306 I: l@(.)@
 307 J: so ga:nz viele (.) verrückte nette Ideen irgendwie dabei so Theorien die man sich so=schön
 308 durchdenken kann und die so schön lo:gisch sind und so und (.) aber=au- voll ich (.) i- ich
 309 I: lhmhm
 310 J: hab jetzt ich weiß nicht was habt ihr gemacht bei dieser Abschlussarbeit die wir schreiben
 311 mussten ehm (2) weil da fand ichs ganz spannend da hab ich einmal so=n Psychoanalysetext

In seiner weiteren Elaboration wird nun auch immanent ersichtlich, dass Justus das I&B-Seminar als positiven Horizont fasst. Er fand es sogar *nochmal geiler* als die *spannende* Erfahrung, die er im *klinischen Seminar* gemacht hat. In der Antwort auf die von Sam gestellten Fragen (Z. 264f.) fokussiert er sich auf deren zweite: welche Gedanken aus dem Seminar mitgenommen werden konnten, nicht auf die erste, ob sie das Gefühl haben, beeinflusst worden zu sein. Dies gibt auch erneut einen Hinweis darauf, dass Justus im Gegensatz zu Ina und Sam eine ‚Beeinflussung‘ als negativ bewertet. Seine positive Erfahrung mit dem Seminar würde er demnach nicht als solche bezeichnen.

Im Ausdruck „Psychoanalyseding“ dokumentiert sich die Psychoanalyse als thematischer Fokus des Seminars erneut als orientierungsleitend für die Teilnehmenden. Ebenfalls werden das Themenfeld der Psychoanalyse und die Inhalte des Seminars durch die Bezeichnung vereinheitlicht. In der vagen Bezeichnung erscheint eine Differenzierung der Inhalte als nicht ganz greifbar. Die Psychoanalyse erscheint dadurch als großes, nicht völlig durchsichtiges, Themenfeld. Es lässt sich hier das gesellschaftspolitische Konzept des ‚Othering‘ anwenden. Durch den Ausschluss und die Abgrenzung vom *Rest des Studiums* (Z. 248) wird das abgegrenzte Themenfeld als einheitlich und undifferenziert sowie diametral als Gegensatz konstruiert. Das Konzept des ‚Othering‘ weiter interpretativ heranziehend, ist durch diese Formulierung auch eine Distanzierung zu dem vermeintlich fremden Gebiet gesetzt.

Das I&B-Seminar hat Justus‘ Einstellung zur Psychoanalyse jedoch verändert. Seine vorherige Einstellung, dass die Psychoanalyse „nur problematisches Gedankengut von so nem

wa- alten sexistischen Mann“ (Z. 302f.) sei⁴⁰, wurde durch das Seminar überholt. Für ihn haben die im Seminar vermittelten Perspektiven einen positiven Horizont gegenüber der ihm zuvor bekannten Psychoanalyse dargestellt.

Justus fährt mit einer Argumentation fort. Nach dem Seminar hatte er den Gedanken, dass er, wenn er, zum Beispiel durch ein Erbe, so viel Geld hätte, dass er nie wieder arbeiten müsste, Psychoanalyse als *Hobby* betreiben würde. Der Darstellung dieses Gedankens nimmt er durch ein angefügtes Lachen die Ernsthaftigkeit, das auch von Ina aufgegriffen wird. Er führt den Gedanken dann jedoch argumentativ weiter, jedoch nicht zu Ende. Die Ideen und Theorien der Psychoanalyse seien *schön, nett, logisch* und *schön durchzudenken*. In dieser Beschreibung schwingt eine Ironie mit, die nicht sicher annehmen lässt, dass Justus die Psychoanalyse ernsthaft als Therapiemethode oder Sichtweise auf die Welt in Erwägung zieht. Seine Argumentation dahingehend warum („aber=au-“, Z. 308), bricht er ab, um von seiner Abschlussarbeit des Seminars zu erzählen. Die Beschreibung dieses Arbeitsprozesses fungiert als Exemplifizierung der Anwendung der *schön logisch durchzudenkenden* psychoanalytischen Theorien. Hier lässt sich nun nachvollziehen, dass seine obige Argumentation einen positiven Bezug zur Psychoanalyse darstellen sollte: Er erzählt davon die Arbeit *spannend* (Z. 312) gefunden zu haben.

330 I: Wie hat ähm vielleicht noch vorweg ehm (.) bezüglich der Seminararbeiten was hast du de-

331 S: lmh

332 I: wie hats dich denn beeinflusst oder hat es dich beeinflusst? (.) in irgendner Art? (3)

333 S: Ist das grad die Rückfrage zu meiner Frage davor? (.) ah @(.)@

334 I: lja ldamit du auch darauf

335 antworten darfst @(.)@

Nachdem Justus bereits eine Minute von seiner Abschlussarbeit erzählt hat, lenkt Ina, wie schon zuvor, das Gespräch zurück auf die Metaebene, auf der über das Seminar und nicht nur über die Inhalte gesprochen wird. Sie spielt Sams Frage nach der Beeinflussung des Seminars an dey zurück, damit dey auch deren Perspektive darstellen kann. Im Laufe des Gesprächs wird noch klar, dass Ina den Text, über den Justus seine Abschlussarbeit geschrieben hat, im Gegensatz

⁴⁰ Aus dem Wortanfang „wa-“ (ebd.) lässt sich das Adjektiv „weiß“ imaginieren. Somit würde die Beschreibung eine Form annehmen, die wir bereits aus der Gruppe Feministinnen (Passage Grundstein, Z. 636) kennen: „alte weiße Männer“. Wieso Justus diese Bezeichnung nicht ausspricht, sondern auf den Sinngehalt des Ausdrucks – *sexistisch* – wechselt, lässt sich nicht rekonstruieren. Ob er diesen Ausdruck überhaupt wählen wollte, lässt sich auch nicht sicher sagen. Seine Bewertung der von ihm zuvor gekannten Psychoanalyse als *sexistisch*, lässt jedoch eine feministische Haltung erahnen.

zu Sam, nicht gelesen hat und zusätzlich auch noch nicht mit ihrer Abschlussarbeit begonnen hat. Auch hierin könnte ihr Wechsel auf die Metaebene also begründet sein.

- 336 S: Mh: (2) also mich hats (2) während der Seminartage erstmal (2) extrem viel zum Nachdenken
337 (.) gebracht so (.) wies (2) wies glaub ich s:elten war in anderen Kursen vor allem war=s
338 so=n ich bezogenes Nachdenken (.) und nicht so=n (.) nach außen oder auf andere Personen
339 I: |mhmm
340 S: (.) oder über andere Personen nachdenken so wies (.) sonst vielleicht ist wenn ich jetzt in
341 I: |mhmm
342 S: nem klinischen Seminar sitze oder so und ich mir vorstelle (3) wie (3) wie hängt der
343 copingstyle von bestimmten Leuten mit (.) ähm ihren (.) Erfahrungen zusammen sondern es
344 war so dis (2) also so (.) voll außen und weg von mir sondern es war wirklich so ich denk
345 über (2) mich nach und meine Kindheit und frühkindlichen Erfahrungen und die
346 Entwicklungen die ich irgendwie gemacht hab ähm (4)
347 I: |mhmm

Sam bezieht deren Antwort auf die Erfahrung *während* des Seminars. Das Seminar hat dey zum *Nachdenken gebracht*. Diese Erfahrung im I&B-Seminar dokumentiert sich als Teil des positiven Horizonts. Als negativen Gegenhorizont dokumentiert sich auch hier wieder das restliche Studium. So habe dey in *anderen Kursen selten* eine solche Erfahrung gemacht. Das *Nachdenken* spezifiziert dey als „ich bezogenes Nachdenken“ (Z. 338). Demgegenüber stellt dey ein Nachdenken „über andere Personen“ (Z. 340). In dieser Unterscheidung reflektiert sich die unterschiedliche Studienerfahrung entlang der aufgestellten Horizonte. Der persönliche Bezug, der im Seminar erarbeitet wurde, trug als Enaktierungspotential dazu bei, sich in Richtung des positiven Horizontes, einer gelungenen Studienerfahrung, zu bewegen. Dies erinnert an die Gruppe Feministinnen, in der, als Individuum in einem Massenstudium anerkannt zu werden und über die eigenen Erfahrungen reflektieren zu können, ebenfalls ein großes Enaktierungspotential des I&B-Seminars darstellte.

Bei Sam fungieren die *klinischen Seminare* nun als Beispiel eines negativen Horizonts. Diese waren bei Justus noch Teil des positiven Horizonts. Was die Erfahrung der jeweilig besuchten Seminare unterschied, oder ob sie überhaupt unterschiedliche Seminare besucht haben, lässt sich hier nicht rekonstruieren. Justus' Erfahrung in den klinischen Seminaren wurde zu einer positiven Erfahrung, da es dort einen starken Praxisbezug gab. Ein Praxisbezug allein, scheint für Sam die klinischen Seminare noch nicht zu einem Teil eines positiven Horizontes

werden zu lassen. Für Sam braucht die Lernerfahrung einen ‚Ich-Bezug‘, um als positiver Horizont aufzugehen.

Sams Elaboration dazu, welchen Einfluss das Seminar auf dey hatte, führt – auf diesen Abschnitt folgend – erneut zu einer Proposition und Diskussion über die Wertigkeit verschiedener Therapieschulen in die alle Diskutant*innen interaktiv einsteigen. Die Themen Psychoanalyse und Therapieschulen dokumentieren sich damit erneut als für alle interessant und scheinen alle zu beschäftigen. Die Orientierungen der Diskutant*innen innerhalb dieses Themenfeldes zu beleuchten wäre sicher interessant, weicht jedoch vom Fokus dieser Arbeit ab, daher wird auf die Interpretation dieser Diskussion hier verzichtet.

4.3.3. Zusammenfassung

Die Eingangspassage dieses Falles beginnt mit einer Aushandlung von Definitionsmacht. Ina positioniert sich dabei entlang einer an Erfahrung verlaufenden Hierarchie als Erstsemestrige im Master, betont als weniger erfahren als die anderen beiden Diskutant*innen. Durch seine Erfahrung in der Organisation des Seminars kommt Justus in der Diskussion eine Expertenrolle zu. Justus versucht wiederholt diese abzulegen und sich im selben Erfahrungsraum zu positionieren wie die anderen Diskutant*innen. Ina lässt dies nicht zu und beharrt auf ihrer Unerfahrenheit. Demnach lässt sich auch hier – wie in der Gruppe Studienvertretung – vor allem bei Ina und Sam eine Orientierung entlang einer an Erfahrungswissen geknüpften Verteilung von Deutungsmacht rekonstruieren. Dass Justus diese Orientierung ablehnt, dokumentiert Gestaltungsoffenheit und Zugänglichkeit als handlungsleitend innerhalb des Erfahrungsraums der Organisation des Seminars. Für erfahrene Teilnehmer*innen der Seminarreihe, wie Justus und Sam, eröffnet sich hierdurch ein Distinktionsgewinn. Als unerfahrene Masterstudierende kann Ina sich bei der Seminarwahl nur auf ihr persönliches Interesse berufen, durch ihre I&B-Erfahrung gewinnen Justus und Sam hingegen einen informierteren Überblick über das Lehrangebot und gewinnen damit an Selbstbestimmung.

Über beide Passagen hinweg lässt sich bei der Gruppe Psychoanalyse – wie auch bei den bisherigen Gruppen – eine starke Orientierung an zwei Horizonten rekonstruieren. Dabei stellt das I&B-Seminar einen positiven Gegenhorizont zur restlichen Studienerfahrung im Psychologiestudium dar, die als negativer Horizont erscheint. Dies zeigt sich bereits im, von den Diskutant*innen beschriebenen Zugang zum Seminar. Es wird aktiv nach Seminaren mit einer gesellschaftspolitischen Verortung gesucht, und wenn sie – wie im Fall des I&B-Seminars – gefunden werden, stellt sich eine Erleichterung ein. Im Seminar werden die Möglichkeit zur Mitbestimmung, die Verbindung zum eigenen Erleben, sowie das nahe, hierarchiearme

Verhältnis zur Lehrperson zum Enaktierungspotential für eine positive Lern- und Studierfahrung. Vor allem die Andersartigkeit des I&B-Seminars im Vergleich zur restlichen Studierfahrung heben es als positiven Gegenhorizont hervor. Besonders kommt dies in der positiv gewerteten Missachtung der regulären Universitätsstrukturen und der Orientierung an der praktischen Erfahrung der LP zum Ausdruck. Generell dokumentiert sich der Fokus auf die LP als handlungsleitend in Richtung des positiven Horizonts. Dabei ermöglicht die LP besonders durch ihre Kontextualisierungen und ihren persönlichen Bezug eine selbstbestimmtere Lernerfahrung. Diese hebt sich somit vom negativen Horizont des restlichen Psychologiestudiums ab, in dem Wissen lediglich *vermittelt* (Z. 233 & 421, i.A.) wird, wodurch sich eine zu einem *Tunnelblick* (Z. 242) führende thematische sowie paradigmatische Monotonie einstellt, die abgelehnt wird. Auch der thematische Fokus des I&B-Seminars dokumentierte sich dabei für die Diskutant*innen als orientierungsleitend. Durch die starke Wirkung des negativen Horizontes auf ihre Orientierung war es ihnen zwar nicht ganz möglich das Themenfeld umfassend zu greifen und sich damit zu identifizieren, es stellte sich jedoch als eine *alternative Sichtweise* und damit als positiver Gegenhorizont dar.

Dass bei den anderen beiden Diskutant*innen innerhalb dieser Orientierungen mehr Enaktierungspotential besteht als bei Justus, lässt sich entlang der Behandlung der Thematik der *Beeinflussung* rekonstruieren. Der Gehalt der Beeinflussung wird von Justus aufgebracht (Z. 248). Justus fasst das I&B-Seminar zwar ebenfalls als positiven Horizont, empfindet der Möglichkeit der *Beeinflussung* gegenüber jedoch ein *Unbehagen* (Z. 245). Sam hingegen teilt diese Orientierung nicht, dies dokumentierte sich in der Bitte, den Gehalt der Beeinflussung zu explizieren. Für Sam und Ina eröffnete sich durch das Seminar das Enaktierungspotential, neue Denkanstöße durch die dort aufbereiteten *alternativen Sichtweisen* zu bekommen. Bei allen Diskutant*innen lässt sich eine starke Orientierung an der LP rekonstruieren. Diese wird durch ihre nahbare, sympathische Art sehr geschätzt. Dadurch wird eine Identifikation möglich, die im restlichen Studium fehlt. Die Aufstellung der Horizonte ist damit maßgeblich an der Erfahrung mit LPen orientiert. Dass Wissen aus einer handlungspraktischen Perspektive dargestellt wird und die LP direkt für kontextualisierende Nachfragen zur Verfügung steht – Wissen nicht leblos, sondern an eine Person geknüpft ist –, stellt demnach nicht nur eine Identifikationsmöglichkeit, sondern auch ein Enaktierungspotential dar.

5. Resümee

In diesem abschließenden Kapitel sollen die zentralen Ergebnisse der empirischen Analyse zusammenfassend dargestellt und in Bezug zum Forschungsinteresse und der konkreten Forschungsfrage gesetzt werden. Eine Einbettung der Ergebnisse in bestehende sozialwissenschaftliche und psychologische Überlegungen soll dann, in Kombination mit einer Manöverkritik meines empirischen Vorgehens, ein Fazit ermöglichen.

5.1. Zusammenschau der empirischen Ergebnisse

Das zentrale Forschungsinteresse dieser Arbeit war es, die Handlungspraxis von Studierenden im Psychologiestudium der Universität Wien zu rekonstruieren, die an der außercurricularen, studentisch organisierten Seminarreihe ‚Identity and Belonging‘ teilgenommen hatten. Die Analyse dreier Gruppendiskussionen sollte dabei einen rekonstruktiven Zugriff auf deren konjunktive handlungsleitende Wissensbestände und Orientierungen ermöglichen. Im Folgenden werden diese rekonstruierten Orientierungen fallübergreifend dargestellt. Dieser Schritt entspricht einer sinngenetischen Interpretation in Form eines typologischen Interpretationsansatzes. Eine ausgeprägte sinngenetische Typenbildung, wie sie die dokumentarische Methode vorsieht, ist hier auf Grund der wenig kontrastierenden Fälle nicht möglich. Hierbei wird der rekonstruierte Orientierungsrahmen anhand einer fallinternen und fallübergreifenden komparativen Analyse vom Einzelfall abstrahiert (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 304). Dabei geht es um die Auslotung verschiedener Ausprägungen einer sinngenetischen Basistypik (ebd.). Der Orientierungsrahmen, der hier fallintern und fallübergreifend als handlungsleitend rekonstruiert werden konnte, fasst das ‚Identity & Belonging‘-Seminar als positiven Gegenhorizont zum ‚restlichen Psychologiestudium‘. Welche Orientierungen innerhalb dessen rekonstruiert werden konnten, soll im Folgenden dargestellt werden. Der übergreifende Orientierungsrahmen spannt sich entlang von drei Komponenten auf: der Lehrperson (LP), der Universitätsstrukturen und der – sich im ‚I&B‘-Seminar als Alternative dokumentierenden – Lehrinhalte. Anschließend wird die Basistypik entlang von rekonstruierten Distinktionsgewinnen erweitert. Diese gehen aus der konjunktiven Handlungspraxis des kollektiven Erfahrungsraumes des ‚Identity & Belonging‘-Seminars in der Abgrenzung zum ‚restlichen Psychologiestudium‘ hervor und stehen im engen Zusammenhang mit Enaktierungspotentialen.

5.1.1. Das ‚Identity & Belonging‘-Seminar – ein positiver Gegenhorizont innerhalb des Psychologiestudiums

Die Teilnahme an Seminaren der ‚Identity and Belonging‘-Seminarreihe konnte über alle Gruppen hinweg als kollektiver Erfahrungsraum rekonstruiert werden. Das ‚I&B‘-Seminar wurde dabei von allen Teilnehmenden als ein Ereignis verhandelt, dem sehr viel Bedeutung zukommt und das durch seine Andersartigkeit hervorsteicht. Das ‚I&B‘-Seminar stellte in allen Gruppen einen positiven Gegenhorizont zum ‚restlichen Psychologiestudium‘ dar. Die beiden Horizonte entfalten sich wechselseitig. So entwickelte sich das ‚restliche Psychologiestudium‘ mitunter erst zu einem negativen Gegenhorizont, als das ‚I&B‘-Seminar als positiver Horizont auf die Bildfläche des Erlebens trat. Nachdem im ‚I&B‘-Seminar eine alternative Art des Studierens erlebt wurde, wird sich vom ‚restlichen Psychologiestudium‘ aktiv abgegrenzt. Ebenso sticht das ‚I&B‘-Seminar erst im Kontrast zu der als defizitär erlebten restlichen Studienerfahrung als positiver Gegenhorizont heraus. Im Folgenden soll zusammenfassend rekonstruiert werden, entlang welcher Ebenen sich dieser Orientierungsrahmen aufspannt.

5.1.1.1. Die LP

Die Bewertung der beiden Horizonte bewegt sich entlang mehrerer Ebenen. Der größte Fokus kommt dabei den Lehrpersonen (LPen) zu. Diese strukturieren die Studienerfahrung der Teilnehmenden maßgeblich mit. So werden LPen nicht nur direkt mit den Seminaren, die sie halten, in Verbindung gesetzt, sondern stehen auch darüber hinaus stellvertretend für die Studienerfahrung. Demnach konnte nicht nur ein Fokus der Teilnehmenden auf die LPen, sondern auch eine Abhängigkeit rekonstruiert werden. Die LPen strukturieren den Erfahrungsraum Psychologiestudium nicht nur mit ihrer Art zu lehren, sondern auch mit ihrer persönlichen Art maßgeblich mit. Im Rahmen des ‚I&B‘-Seminars werden die LPen durchweg als sympathisch und interessant empfunden und ihre Lehre gestaltet sich als hierarchiearm. LPen stellen Identifikationsfiguren dar und ermöglichen eine freie Gestaltung der Lernerfahrung. Der negative Horizont des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ hingegen ist durch die Kontrolle durch die LPen geprägt, die gleichzeitig anonym und autoritär erscheinen.

Vor allem die Ansprechbarkeit der LPen ermöglicht hierbei ein lernförderliches Enaktierungspotential. Die Lehre im restlichen Psychologiestudium dokumentiert sich als ein Akt der *Vermittlung*, bei dem Lehrbuchwissen unhinterfragbar – und von den Produzent*innen dieses Wissens entfernt – präsentiert wird. Im ‚I&B‘-Seminar hingegen erscheint die LP als Expert*in aus der *Praxis*, die ihre persönliche Beziehung zum verhandelten Wissen darstellen kann. Diese Kontextualisierung – und gleichzeitige Eröffnung neuer alternativer Blickwinkel –

ermöglicht auch den Studierenden eine Integration des Wissens in eigene Erfahrungsräume und stellt damit ein lernförderliches Enaktierungspotential dar.

Eine weitere Komponente, an der sich die Aufspaltung der Horizonte dokumentiert, ist in diesem Zusammenhang das Verhandeln von *Hierarchie*. Im regulären Psychologiestudium bestehen strikte hierarchische Ordnungen, diese sind wesentlich an die Leistungsbewertung gebunden. Gleichzeitig lässt die Positionierung der LPen⁴¹ keine *Identifikationsmöglichkeiten* mit dem eigenen Erfahrungsraum aufkommen. In der Lehr-Lern-Beziehung durch die ‚I&B‘-Seminarleiter*innen hingegen dokumentiert sich eine Kommunikation auf Augenhöhe, die Identifikation zulässt und Hierarchien abflacht. Damit wird die Trennung zwischen Studierenden und der Lehre ein Stück weit aufgebrochen und erweiterte Handlungs- und Deutungsmacht tritt als Enaktierungspotential in den Erfahrungsraum der Studierenden. Hierarchien werden aus dem positiven Gegenhorizont des ‚I&B‘-Seminars jedoch nicht vollständig ausgeschlossen, sie strukturieren sich hier nur anders. Während sie gleichzeitig hinterfragt und aufgeweicht werden, zeigt sich in allen Gruppen eine Orientierung an Wissenshierarchien, sowie an Erfahrungswissen. Dabei wird sich sowohl an LPen als auch an erfahreneren Teilnehmer*innen des Seminars orientiert.

5.1.1.2. Die Universitätsstrukturen

Abhängigkeit dokumentiert sich nicht nur in Bezug auf die LPen und ihre Lehre, sondern wird erweitert auch auf Ebene der universitären Strukturen wahrgenommen. Die Vorgaben bezüglich struktureller Rahmenbedingungen von Lehrveranstaltungen begrenzen die Handlungsfreiheit der Studierenden sowie die Reichweite des positiven Horizontes. Das ‚restliche Psychologiestudium‘ erscheint hiermit als negativer Horizont: als monothematisch und monoparadigmatisch und damit unzulänglich, sowie als starr und unbeeinflussbar und damit eine hierarchische Abhängigkeit formend. Während innerhalb der Struktur der studentisch organisierten ‚I&B‘-Seminarreihe die Freiheitsgrade der Studierenden erweitert sind, schränken universitär-strukturelle Vorgaben aufkommende Enaktierungspotentiale immer wieder ein. Zeitweilig breitet sich der negative Horizont des Psychologiestudiums im Erfahrungsraum der Studierenden so stark aus, dass dadurch ein Orientierungsdilemma entsteht. Vor allem die Enaktierungspotentiale der Mitbestimmung und der Selbstbestimmtheit werden dabei auf einem schmalen Grat verhandelt. Navigiert werden muss dabei zwischen universitären Leistungsanforderungen,

⁴¹ Bspw.: „das warn halt vorallendingen einfach die weißen alten Männer, die da vorne gestanden sind und uns irgendwelche Inhalte präsentiert haben“ (Gruppe Feministinnen, Passage Grundstein, Z. 636ff.)

gesellschaftspolitischem Interesse und dem Streben nach Zugehörigkeit, Austausch und Vernetzung unter Studierenden.

Der negative Horizont der abgelehnten Erfahrungen im restlichen Psychologiestudium entwickelt mitunter einen so starken Sog, dass der positive Gegenhorizont des ‚I&B‘-Seminars zu einer unerreichbaren Utopie wird. Der durch die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar eröffnete positive Gegenhorizont eines *schöneren Studierens*⁴² scheint damit ebendort erreichbar, jedoch kaum auf die gesamte Studienerfahrung ausweitbar. Je nach Stand im Studium entwickelt sich hier ein unterschiedlicher Umgang mit diesem Orientierungsdilemma und eine unterschiedliche Priorität der – über alle Gruppen hinweg bestehenden – Enaktierungspotentiale.

Die Teilnehmenden der Gruppe Feministinnen, die das Studium bereits abgeschlossen haben, verlagern die Verfolgung des positiven Gegenhorizonts auf außerhalb des Studiums, das Psychologiestudium wird hier weitestgehend abgelehnt. Als primäres Enaktierungspotential fungiert hier eine *Identifikation* mit der LP sowie als Feministin. Die Teilnehmenden der Gruppen Studienvertretung streben eine Ausweitung des positiven Horizontes innerhalb des Studiums an. Dies ermöglicht ihnen ihre hochschulpolitische Arbeit, die eng mit der Organisation des Seminars verknüpft ist. Enaktierungspotential entsteht hier durch die Möglichkeit der *Mitbestimmung*, die ihnen Handlungsmacht verleiht. Das Befolgen der Strukturen des Psychologiestudiums wird hier als Vehikel genutzt, um ihnen zu entkommen⁴³. Die Gruppe Psychoanalyse, die sich inmitten des Studiums, am Beginn des Masters, befindet, orientiert sich an der Möglichkeit, auf individueller Ebene, durch eine gezielte Wahl gesellschaftspolitisch gelagerter Lehrveranstaltungen, ihre Studienerfahrung in den Bereich des positiven Horizontes zu navigieren. Das größte Enaktierungspotential entsteht hierbei durch den Fokus auf die LP, die auf Grund ihrer Praxiserfahrung *alternative Sichtweisen* aufzeigen kann. Die Erfahrung im ‚I&B‘-Seminar festigt hier die Orientierung, der positive Horizont könne sich durch die Wahl der richtigen Seminare auch innerhalb des Studiums noch ausweiten.

5.1.1.3. Eine Alternative

Die ‚I&B‘-Seminare dokumentierten sich über alle Gruppen hinweg als eine *Alternative* zum restlichen Psychologiestudium. Dies wurde nicht nur entlang der LPen und universitärer Strukturen verhandelt, sondern spiegelte sich auch auf inhaltlicher Ebene der Seminare wider. Auch dort spannt sich der rekonstruierte Orientierungsrahmen zwischen den ‚I&B‘-Seminaren und

⁴² vgl. Gruppe Studienvertretung, Passage Uni könnte schöner sein

⁴³ Die Erfüllung der universitären Leistungsanforderungen (in Form der Erbringung von *Credits*) ermöglicht in Folge eine freiere Gestaltung der Lernerfahrung entlang von Interessen und Selbstbestimmung über den erbrachten Aufwand sowie die Eröffnung von Mitbestimmungsmöglichkeiten durch die hochschulpolitische Arbeit. Darauf, dass sich hierbei auch maßgeblich an Distinktionsgewinnen orientiert wird, bezieht sich das nächste Kapitel.

anderen Lehrveranstaltungen des Studiums auf. Vor allem in der Gruppe Psychoanalyse dokumentiert sich das restliche Psychologiestudium als monoton und thematisch wie paradigmatisch, einseitig. Diese Einseitigkeit⁴⁴ prägt das restliche Psychologiestudium als negativen Gegenhorizont. Im ‚I&B‘-Seminar hingegen wird die Darstellung *alternativer Sichtweisen*⁴⁵ zur prägenden Erfahrung. Auch in der Gruppe Feministinnen wurden „Alternativen aufgezeigt“ (Z. 663, Passage Grundstein), indem greifbar wurde, was im restlichen Psychologiestudium fehlt.

Was fehlt ist vor allem der persönliche Bezug zu den Lehrinhalten. So wurde sowohl in der Gruppe Psychoanalyse ein ‚Ich-Bezug‘⁴⁶ hergestellt als auch in der Gruppe Feministinnen ein Zugang zur eigenen Positionierung und Identität als Psychologiestudentin, als Feministin und Frau* ermöglicht⁴⁷, und dadurch ein positiver Gegenhorizont eröffnet. Auch in der Gruppe Studienvertretung dokumentierten sich Inhalte als „inspirierend“ (Z. 65, Eingangspassage) und regten zu Austausch und persönlicher Beschäftigung an. Es konnten zwei Faktoren rekonstruiert werden, die die Überführung der Lehrinhalte in eine persönliche Sphäre, der selbstreflektierenden Beschäftigung, entfachten:

Einerseits kommt dem Bezug zur LP hier erneut eine handlungsleitende Rolle zu. Die LPen im ‚restlichen Psychologiestudium‘ werden als weit von der eigenen Lebensrealität entfernt wahrgenommen. LPen im ‚I&B‘-Seminar hingegen erscheinen nahbar und dadurch als Identifikationsfiguren, die mitunter ihre eigenen Lernprozesse transparent machen⁴⁸. In diesem Identifikationsprozess wird Selbstreflexion angeregt und die eigene Positionierung zu den präsentierten Themen reflektiert⁴⁹. Als zweiter Faktor erscheint das Medium *Text* als distinktiver Wert der Lehr-Lern-Konstellation des ‚I&B‘-Seminars gegenüber der restlichen Lernerfahrung. In allen Gruppen wird von den im Seminar und darüber hinaus gelesenen Texten berichtet. Die Texte erforderten über alle Gruppen hinweg eine gemeinsame Bearbeitung und stellten eine neue, herausfordernde Lernsituation für die Teilnehmenden dar. Das Lehr- und Lernmedium des Textes dokumentiert sich als kollektivierend, als Reflektionsfläche und als Merkmal gesellschaftspolitischer Inhalte. Letztere werden von den Teilnehmenden innerhalb des ‚I&B‘-Seminars verortet. Der gedankenexperimentelle Vergleichshorizont, im restlichen Psychologiestudium würden hauptsächlich *Studien* als Textgrundlage Eingang in die Seminare finden, verortet

⁴⁴ vgl. „Tunnelblick“ (Z. 242, Gruppe Psychoanalyse, Passage Daseinsberechtigung)

⁴⁵ vgl. ebd., Z. 232

⁴⁶ vgl. Z. 338, Passage Daseinsberechtigung

⁴⁷ vgl. Z. 548, Passage Grundstein & 247f., Eingangspassage

⁴⁸ vgl.: „boah ich verstehs es ist so schwierig“ (die LP zitierend, Gruppe Feministinnen, nicht analysierte Passage, Z. 307, i.A.) & „[die LP] war so ja (.) *keine Ahnung was dis bedeuten sollte: und so* und dis versteht sie selber nich (.)“ (Gruppe Psychoanalyse, Eingangspassage, Z. 116).

⁴⁹ vgl. hierzu die breite Aushandlung des Themas der ‚Therapieschulen‘ in der Gruppe Psychoanalyse oder das Nachzeichnen der eigenen feministischen Sozialisation entlang der ‚I&B‘-Erfahrung in der Gruppe Feministinnen.

die im ‚I&B‘-Seminar gelesenen *Texte* damit als distinktiv für die gesellschaftspolitisch orientierte Lehre in den ‚I&B‘-Seminaren.

5.1.2. Enaktierungspotentiale und Distinktionsgewinne

Im Folgenden soll die *habituelle Praxis* Studierender in außercurricularen, studentisch organisierten Lehrveranstaltungen nachgezeichnet werden. Hierzu werden die konjunktiven Orientierungen und korrespondierende Enaktierungspotentiale der Teilnehmenden der ‚Identity and Belonging‘-Seminarreihe in den Blick genommen. Enaktierungspotentiale entsprechen den Möglichkeiten der Umsetzung einer Orientierung innerhalb des Orientierungsrahmens, sprich der Einschätzung der Realisierungsmöglichkeiten eines positiven Horizontes durch die Untersuchten (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 296). Diese lassen sich hier in drei handlungsleitende Komplexe gliedern: *Erfahrungswissen und Deutungsmacht, Zugehörigkeit und Identifikation* sowie *Handlungsmacht und Selbstbestimmung*.

Ebenfalls soll dargestellt werden, inwiefern diese handlungsleitenden Enaktierungspotentiale mit einer Orientierung an *Distinktionsgewinnen* verwoben sind. Die Enaktierungspotentiale ergeben sich aus einer konjunktiven Handlungspraxis des kollektiven Erfahrungsraumes des ‚I&B‘-Seminars in Abgrenzung zum ‚restlichen Psychologiestudium‘. Der Erfahrungsraum des ‚I&B‘-Seminars ermöglicht den Teilnehmenden eine distinktive Studienerfahrung. Die Enaktierungspotentiale lassen sich also als von Distinktionsgewinnen – die der positive Horizont verspricht – geleitet rekonstruieren. Die Ausmaße und Bedeutung dieser Orientierung an Distinktionsgewinnen sollen anschließend im Rahmen der *Einbettung der Ergebnisse* im Kapitel 5.2.1. ausführlicher diskutiert werden.

5.1.2.1. Erfahrungswissen und Deutungsmacht

Über alle Gruppen hinweg konnte eine Orientierung an entlang von *Wissenshierarchien* strukturierter *Deutungsmacht* rekonstruiert werden. Diese ist eng verknüpft mit der Orientierung an *Zugehörigkeit*. Gruppenzugehörigkeit wird über vorhandenes *Erfahrungswissens* demonstriert und mitunter hierarchisch strukturiert. So zeigt sich in der Gruppe Feministinnen gegenüber erfahreneren Teilnehmer*innen eine *Angst etwas Falsches zu sagen*. Diese evaporiert mit zunehmender eigener Erfahrung im Seminar. In den Gruppen Studienvertretung und Psychoanalyse kommt Teilnehmenden besonders in Zusammenhang hochschulpolitischer Arbeit, sowie der Organisation der Seminarreihe, eine Deutungsmacht auf Grund ihres Erfahrungswissens zu. In der Gruppe Psychoanalyse wird die gelungene Auswahl von interessanten – d.h. gesellschaftspolitischen – Lehrveranstaltungen ebenfalls entlang von Erfahrungswissen strukturiert.

Diese Orientierung zeigt sich auch in den anderen beiden Gruppen. In der Gruppe Studienvertretung ermöglicht die langjährige Teilnahme eine Deutungsmacht, über die Qualität von Lehrveranstaltungen zu urteilen, sowie eine Auswahl dieser entlang von Interesse zu treffen. Die Teilnehmenden der Gruppe Feministinnen erlangten im Seminar eine *feministische* Deutungsmacht, die ihnen ermöglichte, Lehrveranstaltungen durch diese Linse zu bewerten. Der Distinktionsgewinn dieser an Erfahrungswissen gekoppelter Deutungsmacht besteht also im Erreichen von Zugehörigkeit und Handlungsmacht. Damit kann sich vom negativen Horizont des durch seine Monotonie als unzulänglich empfundenen, anonymen *Massenstudiums*⁵⁰ abgegrenzt werden, als welches das ‚restliche Psychologiestudium‘ bezeichnet wird.

Erfahrungswissen ist teils kommunikativ verfügbar und teils handlungspraktisch verankert. Vor allem die Gruppen Studienvertretung und Psychoanalyse orientieren sich stark *an explizierbarem Erfahrungswissen*. Dieses steht vordergründig im Zusammenhang mit der gemeinsamen Erfahrung in der Organisation des ‚I&B‘-Seminars, die in der Studienvertretung ‚Krips‘ verankert ist, der alle bis auf eine der Diskutant*innen dieser beiden Gruppen angehören. Deren daher verschmelzende Erfahrungsräume ließen sich vor allem in der Gruppe Studienvertretung als entlang von Wissenshierarchien strukturiert rekonstruieren. Hierarchien dokumentierten sich hier besonders entlang der Organisationsprozesse, in denen sich eine hierarchisch strukturierte Praxis der Wissensweitergabe als handlungsleitend dokumentiert. Dabei ist besonders die Dauer und Intensität der Involviertheit und die damit verknüpfte Akkumulation von Erfahrungswissen relevant. Dabei reicht es nicht mehr, nur an einem ‚I&B‘-Seminar teilgenommen zu haben, es müssen möglichst viele besucht und auch mitorganisiert worden sein. Handlungspraktisch dokumentiert sich dies besonders in der *Nennung von Namen*: LPen und Themen der einzelnen Seminare zu rezipieren wird zur distinktiven Handlungspraxis, über die *Zugehörigkeit* gesichert wird. In einer erweiterten Form zeigt sich diese Handlungspraxis bei allen Gruppen im Zusammenhang mit der Darstellung eines *gesellschaftspolitisch gelagerten Interesses*. Dabei werden Autor*innen und Titel von im ‚I&B‘-Seminar gelesenen Texten rezipiert und nur gelegentlich mit einer Diskussion der interessierenden Inhalte erweitert.

Auch in der Gruppe Psychoanalyse erscheint Erfahrungswissen als eine handlungsleitende Orientierung. Es wird jedoch auch immer wieder versucht, sich davon zu distanzieren. Dies folgt dem Ziel, Gestaltungsoffenheit, Niederschwelligkeit und Zugänglichkeit zu demonstrieren um Mitarbeiter*innen für die hochschulpolitische Arbeit und die Organisation der Seminarreihe zu gewinnen. Personen, die über Erfahrungswissen verfügen, kommt jedoch auch hier ein Expert*innenstatus und damit ein distinktiver Studierendenstatus – ein erweiterter

⁵⁰ vgl. Z. 543f., Passage Grundstein, Gruppe Feministinnen

Blick auf das Studium – zu. Zusätzlich dokumentieren sich Wissenshierarchien in Bezug auf die LP als handlungsleitend. Der LP kommt dabei in allen Gruppen durch ihre *praktische Erfahrung* und Versiertheit in ihrem Themengebiet eine Deutungsmacht zu. Sonst als Teil des negativen Horizontes des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ abgelehnte Hierarchiestrukturen werden in Form von Wissenshierarchien handlungsleitend.

5.1.2.2. Zugehörigkeit und Identifikation

Durch die geschilderte Handlungspraxis der Darstellung von Erfahrungswissen wird *Zugehörigkeit* zu einer Gruppe gesichert. Die Orientierung an Zugehörigkeit erscheint in Reaktion auf den negativen Horizont, der als zu dominant und daher als Bedrohung erlebt wird. Wie im vorherigen Kapitel dargestellt, stellt sich dem positiven Horizont der ‚I&B‘-Seminarreihe der übergreifende negative Gegenhorizont der *universitären Vorgaben und Strukturen* entgegen. Innerhalb dieses Orientierungsdilemmas Enaktierungspotential zu entwickeln, ist nur durch die Verbindung mit anderen Studierenden möglich. Der Austausch mit Mitstudierenden ermöglicht, diese Situation zu reflektieren und in Zusammenarbeit Informationen über den Aufbau subversiver Strukturen – wie dem ‚I&B‘-Seminar – zu entwickeln und weiterzugeben, oder überhaupt davon zu erfahren. Zusätzlich gestaltet sich das ‚I&B‘-Seminar als Raum, in dem durch die Möglichkeit von Diskussionen mit anderen Studierenden Wissen erweitert und Lernen ermöglicht wird.

Besonders die Gruppe Feministinnen orientiert sich vordergründig an Zugehörigkeit. Das ‚I&B‘-Seminar ermöglicht die Verfolgung dieser Orientierung durch sein gruppenbasiertes Lernsetting und die Identifikation als *FLINTA*-Safespace*⁵¹. Gruppenzugehörigkeit stellt dabei ein Enaktierungspotential dar, das sich dem negativen Horizont des – explizit als *Massenstudienang* und *Massenabfertigung*⁵² benannten – Psychologiestudiums entgegenstellt. Innerhalb der Gruppe werden die Teilnehmenden *als Individuum*⁵³ wahrgenommen. In der Gruppe wird eine *Identifikation* als feministische Studentin und damit eine Positionierung innerhalb des Studiums möglich, das sie *nur als Nummer*⁵⁴ behandelt. Der dadurch erschlossene Zugang zum eigenen Interesse und die feministische Verbündung verwandeln in eine *Bildungschance*⁵⁵. Die Orientierung an Zugehörigkeit ist demnach stark an die Orientierung an *Identifikationsmöglichkeiten* gebunden. Diese resultieren aus der Erfahrung, innerhalb des negativen Horizontes des

⁵¹ vgl. Gruppe Feministinnen, Eingangspassage, Z. 131

⁵² vgl. Gruppe Feministinnen, Passage Grundstein, Z. 543 & 544

⁵³ vgl. Gruppe Feministinnen, Eingangspassage, Z. 230

⁵⁴ vgl. Gruppe Feministinnen, Eingangspassage, Z. 199

⁵⁵ vgl. u.a. Gruppe Feministinnen, Eingangspassage, Z.69f.: „eins- mit eins der ersten Erlebnisse in meiner feministischen Bildung“

Psychologiestudiums nicht als Individuum wahrgenommen zu werden. Das ‚I&B‘-Seminar verspricht als positiver Gegenhorizont einen Ort der Zugehörigkeit innerhalb des als negativ erfahrenen *Massenstudiums*. Zugehörigkeit ermöglicht damit simultan *Identifikation* mit einer Gruppe und *Individualität* gegenüber dem *Strom*⁵⁶ der restlichen Psychologiestudierenden. Dem Gruppierungsprozess folgte demnach eine Identifikation und Selbstdarstellung als kritische Psychologiestudentin. Die Teilnahme am Seminar versprach einen an die spezifische Gruppenzugehörigkeit gebundenen Distinktionsgewinn. Die Positionierung als kritische Psychologiestudentin ermöglichte eine Abgrenzung vom negativen Horizont, führte jedoch zu einem Orientierungsdilemma, da dieser weiterhin ertragen werden musste, beziehungsweise erst durch diese Positionierung als negativer Gegenhorizont erschien.

Auch die Identifikation mit der *LP* folgt der Orientierung an Zugehörigkeit. In der Gruppe Feministinnen kommt dieser eine maßgebliche Rolle in der Schaffung des *Safespaces* zu. Auch in der Gruppe Psychoanalyse ist die *LP* eine Identifikationsfigur. Der Mittelpunkt dieses Identifikationsprozesses ist, von der *LP* eine *Daseinsberechtigung* zugesprochen zu bekommen. Darin dokumentiert sich das Streben nach Anerkennung der individuellen Position innerhalb des Psychologiestudiums. Die *LP* präsentiert vor allem für die Gruppe Psychoanalyse eine *alternative Sichtweise*. Auch hier kann demnach eine Abgrenzung vom negativen Horizont durch die Positionierung als alternativ studierend rekonstruiert werden.

Zugehörigkeit strukturiert sich entlang konjunktiver Handlungspraxis. Während in der Gruppe Feministinnen die Zugehörigkeit zur Gruppe der ‚I&B‘-Teilnehmenden über *feministisch performative Sprache* signalisiert wird, fungiert in der Gruppe Studienvertretung die Darstellung von *Erfahrungswissen* zugehörigkeitsschaffend. Zugehörigkeit ist hierbei hierarchisch strukturiert und schafft damit noch feinere Unterschiede in den Distinktionsgewinnen. In der Gruppe Studienvertretung fungiert die Orientierung an Zugehörigkeit reziprok. Zum einen wird Personen Zugehörigkeit nur durch die Darstellung von Erfahrungswissen möglich. Zum anderen ist eine Zugehörigkeit zu der Gruppe an Studierenden, Voraussetzung dafür, durch Austausch überhaupt einen Zugang zu Erfahrungswissen zu erhalten. Zugehörigkeit bedingt dabei in beiden Gruppen auch Ausschluss, um die identitätssichernden Grenzen der Gruppe zu wahren, die sie zu einem *Safespace* machen⁵⁷. Der *Safespace* als Raum, in dem keine

⁵⁶ vgl. Z. 573, Gruppe Feministinnen, Passage Grundstein

⁵⁷ vgl. Gruppe Feministinnen, Eingangspassage, Z. 131. Ebenso dokumentiert sich, in der aus forschungsökonomischen Gründen nicht analysierten Passage ‚Was linkes‘ (i.A.) der Gehalt der *Gruppenzugehörigkeit* als, die Auswahl des ‚I&B‘-Seminars, handlungsleitend strukturierende Orientierung, in Abgrenzung zum negativen Gegenhorizont. Vgl. Sam (ebd., Z. 880-889): „dass halt (.) da sich Leute anmelden: mit denen ich mich auch wohl fühl so und das hab ich sonst bei Seminaren (.) eigentlich nie so wirklich, (2) äh:m und das Vertrauen dass=eh gut wird das Seminar an sich aber auch mit der Gruppe so ähm (2) ich fand des hat schon also einfach weil=s halt (2) Themen sind die irgendwie auch gesellschaftlich (2) bedeutsam sind oder zumindest für bestimmte (2) bestimmte

Grundsatzdiskussionen geführt werden müssen, Personen sich also entlang gleicher handlungsleitender konjunktiver Orientierungen identifizieren und positionieren, entfaltet ein Enaktierungspotential. Durch den dort gegebenen sicheren Rahmen kann die eigene Positionierung diskursiv geformt, sowie im Zusammenschluss mit anderen Studierenden der eigene Platz innerhalb des Studiums gefunden werden. Dabei transformiert sich das Enaktierungspotential, das aus der *Zugehörigkeit* hervorgegangen ist, zu *Selbstbestimmung* und *Handlungsmacht*, was wiederum ein Enaktierungspotential freisetzt. Dies wiederum ermöglicht es, dem negativen Horizont des Psychologiestudiums, mit dem sich nicht identifiziert werden kann, ein Stück weit zu entkommen.

5.1.2.3. Selbstbestimmung und Handlungsmacht

Ein großes – durch die Erfahrungen im ‚I&B‘-Seminar erschienenenes – Enaktierungspotential ist das der *Handlungsmacht* und der dadurch ermöglichten *Selbstbestimmung*. Während im negativen Horizont des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ ein Leistungsdruck herrscht und Inhalte an die *Vermittlung* durch LPen geknüpft sind, also deren Deutungsmacht unterliegen, sowie in ihrer Monotonie als unzulänglich erscheinen, ermöglicht das alternativ und hierarchiearm strukturierte ‚I&B‘-Seminar eine Beschäftigung mit selbstgewählten und *interessanten* Inhalten. Ein Zugang zur eigenen Handlungsmacht – Kontrolle über den Lauf des Studiums zu erlangen – entwickelt sich dabei auf unterschiedliche Weise.

In der Gruppe Feministinnen dokumentiert sich vordergründig die *Gruppenzugehörigkeit* als Enaktierungspotential, durch das Selbstbestimmung im Studium erreicht wird. Dies geschieht durch die Eröffnung eines feministischen Zugangs zu der eigenen Handlungsmacht im Sinne einer eigenen Meinung und Stimme. Dies ermöglicht die Zugehörigkeit zu einer Gruppe, mit der sich identifiziert werden kann und aus der Unterstützung empfunden wird. Durch die LP, die ihnen auf Augenhöhe begegnet, und die Diskussionen mit Mitstudierenden, gewinnen die Worte der Teilnehmenden und ihre Identität und Selbstverortung als feministische Studierende, die *Kritik* äußern, an Bedeutung. Auch in der Gruppe Studienvertretung geht es viel um Selbstbestimmung – hier in der Form von *Mitbestimmung*. Die Aktivität in der Studienvertretung und der Organisation der Seminare verleiht dieser Gruppe Handlungsmacht. Dies dokumentiert sich in der Darstellung von Erfahrungswissen, in der sich ihre distinktive Studierendenposition dokumentiert, die ihnen ein Ablehnen des negativen Horizontes erlaubt. Auch die Gruppe Psychoanalyse orientiert sich an Mitbestimmung – hier jedoch maßgeblich an

Gruppen bedeutsam sind (2) ich fand (2) ja da hat ich irgendwie viel mehr Vertrauen darin dass=es irgendwie auch cool sein will und coole Leute da sein werden“.

inhaltliche Interessen gekoppelt. Diese wiederum sind an die LP des besuchten ‚I&B‘-Seminars geknüpft, die ihnen *alternative Sichtweisen* aufzeigte. Die Orientierung an alternativen Sichtweisen ermöglicht hier eine Verfolgung des positiven Horizontes am Saum des Psychologiestudiums.

Handlungsleitend für das Enaktierungspotential der Selbstbestimmung ist die Unterscheidung der Lehr-Lern-Konstellation entlang des rekonstruierten Orientierungsrahmens in eine hierarchisch *vermittelnde* und eine selbstbestimmte. Während LPen im ‚I&B‘-Seminar als nahbar erscheinen und Wissen durch ihre Anwesenheit kontextualisiert und in Erleben integriert werden kann, wird Wissen im restlichen Psychologiestudium leblos und abgelöst von persönlicher Relevanz vermittelt. Der negative Horizont des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ ist von Ohnmacht und Abhängigkeit geprägt. Im Kontext des ‚I&B‘-Seminars hingegen eröffnen sich auf mehreren Ebenen Selbstbestimmungsmöglichkeiten. Durch die Verortung als studentisch organisiertes Seminar ist Mitbestimmung im Grundgedanken des Projekts verankert⁵⁸. Über alle Gruppen hinweg dokumentiert sich *Mitbestimmung* als ein essenziell in der ‚I&B‘-Seminarerfahrung verankertes Enaktierungspotential. Zusätzlich ermöglicht innerhalb des Seminars eine Entkopplung von Leistungsdruck eine selbstbestimmte Beschäftigung mit Inhalten sowie eine selbstbestimmte Schwerpunktsetzung und Aufwandserbringung. Sei es durch die LPen, die Noten einen geringen Wert zuschreiben, oder durch die Freiheit, die dadurch erlangt wurde, bereits alle Leistungsanforderungen innerhalb des Studiums erfüllt zu haben.

Am Orientierungsrahmen lässt sich rekonstruieren, dass *Selbstbestimmung und Handlungsmacht* innerhalb des Studiums jedoch auf einem schmalen Grat verhandelt werden. Der positive Gegenhorizont der ‚I&B‘-Seminarreihe droht dabei jederzeit vom negativen Horizont des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ überschattet zu werden. Besonders in der Gruppe Studienvertretung wirken sexistische und hierarchische Strukturen des restlichen Psychologiestudiums so stark, dass die erlangte Selbstbestimmung und Handlungsmacht nicht ausreichen, um dem negativen Horizont zu entkommen. Auch in der Gruppe Studienvertretung erlangt der positive Gegenhorizont immer wieder einen utopischen Charakter⁵⁹, wird also außerhalb der Umsetzungsmöglichkeiten positioniert. Allein die Gruppe Psychoanalyse sieht sich diesem Orientierungsdilemma nicht ausgesetzt. Durch ihre relativ frühe Positionierung im Studium besteht

⁵⁸ vgl. Gruppe Psychoanalyse, Eingangspassage, Z. 52-57: „du könntest sogar in der Gruppe die halt des organisiert könntest du mit reinkommen und bei der Themenwahl irgendwie mitmachen oder so=irgendein Thema vorschlagen oder whatever (.) also=es=ist voll crazy offen:“

⁵⁹ vgl. „Uni könnte schöner sein @(.)@ ((atmet scharf ein))“ (Gruppe Studienvertretung, Z. 195, i.A.)

bei ihnen weiter eine *Hoffnung* auf ein selbstbestimmtes Studieren entlang eigener – gesellschaftspolitischer – Interessen.

5.2. Einbettung und Diskussion der Ergebnisse

In diesem Kapitel sollen die Ergebnisse in Bezug zu bestehenden sozialwissenschaftlichen und psychologischen Überlegungen und Forschungsergebnissen gestellt und diskutiert sowie im Laufe der Arbeit eingeführte theoretische Bezüge aufgegriffen werden.

5.2.1. Zugehörigkeit und Distinktionsgewinne

„dieses Gefühl von okey hier gehör ich dazu und irgendwie auch eine Identität als Psychologiestudentin zu entwickeln und qua- quasi so seine Gruppe zu finden so ((atmet ein)) okey hier d- ich bin hier grade richtich so hier (.) so dieses (.) dieses Gefühl, (.) des des hat=s Seminar einfach so: (.) äh ja au- (.) keine Ahnung herstellen können“ (Gruppe Feministinnen, Passage Grundstein, Z. 547-550)

Wie in der Zusammenfassung der Ergebnisse aufgezeigt, können die hier als handlungsleitend rekonstruierten Enaktierungspotentiale – die Umsetzungsmöglichkeiten der Studierenden, dem positiven Horizont näher zu kommen – als *Distinktionsgewinne* gefasst werden. Die Orientierung an entlang von Erfahrungswissen strukturierten Hierarchien sowie die Erfahrung zu einer *Gruppe* zugehörig zu sein, ermöglicht den Teilnehmenden eine distinktive Studienerfahrung, die sie gegenüber anderen Studierenden auszeichnet. Diese reiht sich in den rekonstruierten Orientierungsrahmen ein. Es kann sich – durch die Erfahrung Teil des kollektiven Erfahrungsraumes des ‚I&B‘-Seminars gewesen zu sein – vom ‚restlichen Psychologiestudium‘ abgegrenzt und distanziert werden, das als negativer Horizont gefasst wird.

Der Begriff der ‚Distinktionsgewinne‘ geht auf Bourdieu (1987a) und seine Konzeption von Distinktion zurück. Distinktion stellt einen Prozess der Abgrenzung zwischen sozialen Gruppen dar. Es handelt sich dabei um eine soziale Praxis, da sie sich *habituell* in *kollektiven* Prozessen vollzieht. Bourdieu verweist auf die „*generative Formel* des Habitus“ (ebd., 1987a, S. 332, H.i.O.). Das heißt, konjunktives Wissen und habituelle Praxis, die soziale Abgrenzung bedingen, werden nicht nur in einer *kollektiven sozialen Praxis* angeeignet, sondern *strukturieren* diese zugleich. Dabei zeichnet er entlang der Analyse von *Lebensstilen* nach, inwiefern das menschliche Bedürfnis nach Zugehörigkeit soziale Distinktion bedingt. Im Lebensstil herrschender sozialer Gruppen drückt sich ein Maß an *kulturellem Kapital* in Form eines an

„Kultur“ und „Bildung“ orientierten Habitus aus. Da kulturelles Kapital ungleich verteilt ist, wirft es „automatisch Distinktionsgewinne [ab]“ (Bourdieu, 1987a, S. 20). Ob Distinktion – „also Unterschiede setzende Verhalten“ (ebd., S. 62) – einer bewussten Absicht, sich „von der Allgemeinheit abzusetzen“ (ebd.), folgt oder nicht, ist dabei nicht unbedingt von Bedeutung. Klar ist, dass, ob bewusst oder nicht, Zugehörigkeit zu einer Gruppe über die Abgrenzung von einer, nicht über denselben Habitus verfügenden, hier größeren, Gruppe strukturiert wird. Dabei wird sich an habituellen konjunktiven Handlungspraxen orientiert.

Hier soll nun also erneut aufgegriffen werden, inwiefern sich die rekonstruierte, konjunktive Handlungspraxis der Teilnehmenden der ‚I&B‘-Seminare entlang von Distinktionsgewinnen orientiert und was dies für den Erfahrungsraum bedeutet. Das ‚I&B‘-Seminar dokumentierte sich als ein selbstorganisierter Lernraum, der eine Alternative zu den als einengend empfundenen universitären Strukturen des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ bietet. Dabei wird sich im Besonderen an einer hierarchiearmen Beziehung zur LP orientiert. Hierarchien werden mit dem ‚restlichen Psychologiestudium‘ – dem negativen Horizont – verbunden und abgelehnt. In scheinbar widersprüchlicher Weise konnte rekonstruiert werden, wie sich gleichzeitig ebenda – im Erfahrungsraum des ‚I&B‘-Seminars, dem positiven Gegenhorizont – an Hierarchien orientiert wird. Diese Hierarchien verlaufen entlang von Erfahrungswissen – und werden mitunter auch explizit in Form von ‚Wissenshierarchien‘ befürwortet. So kommt einerseits den LPen auf Grund ihrer praktischen Erfahrung, aber auch erfahreneren Teilnehmer*innen, eine *Deutungsmacht* zu, an der sich in den Diskussionen orientiert wird. Über die Darstellung von Erfahrungswissen wird *Zugehörigkeit* gesichert und dem Erfahrungsraum der Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar kommt ein exklusiver Wert zu. Somit wird innerhalb des ‚Massenstudiums‘⁶⁰ eine *distinktive Studienerfahrung* und damit eine distinkte Position als Studierende*r möglich.

Zugehörigkeit bedingt Abgrenzung. Durch die Abgrenzung vom ‚restlichen Psychologiestudium‘ dokumentiert sich das im Seminar vermittelte Wissen als ein alternatives, zu dem die Teilnehmenden des Seminars einen Zugang haben. Dieser Zugang wird zwar von ihnen selbst verwaltet, der hochschulpolitische Anspruch den Erfahrungsraum eines alternativen Studierens für alle Personen zu öffnen, geht jedoch eng mit der Orientierung an Distinktionsgewinnen einher. Innerhalb des rekonstruierten Orientierungsrahmens distinguieren sich die Teilnehmenden auf mehreren Ebenen. Auf erster Ebene stellt die Teilnahme an einem ‚I&B‘-Seminar eine erste Distinktion dar. Durch Teilhabe am Erfahrungsraum des ‚I&B‘-Seminars kann sich vom ‚restlichen Psychologiestudium‘ abgegrenzt werden: Eine erste Zugehörigkeit wird

⁶⁰ Als das das Psychologiestudiums im Rahmen des negativen Horizontes gefasst wird (vgl. Gruppe Feministinnen, Passage Grundstein, Z. 543f.)

geschaffen. Dass einige Diskutierende aktive Krips-Mitglieder und Organisator*innen der ‚I&B‘-Seminarreihe waren, ermöglichte einen Einblick in die Strukturen des studentisch organisierten Seminars. Es konnte rekonstruiert werden, wie es hier, auf der Ebene der Organisation, zu einer zweiten Ebene der Distinktion und der Abgrenzung einer weiteren, kleineren Gruppe kommt. Personen, die über Erfahrungswissen zur Organisation verfügen, verwalten die Informationen über den Zugang zum ‚I&B‘-Seminar. Auf kommunikativer Ebene wird ein hierarchiarmer Umgang, Niederschwelligkeit in der Mitarbeit und Offenheit für gesellschaftspolitische Interessen formuliert. Die Informationen rund um die Organisation des Seminars und seine Struktur werden jedoch gruppenintern, zwischen einzelnen Mitgliedern mündlich verhandelt und weitergegeben. Dies dokumentierte sich auch im Zugang der Diskutierenden zu Seminar. Dieser wurde entweder durch die Krips (Gruppe Studienvertretung & Teile der Gruppe Psychoanalyse) oder durch Bekannte (Gruppe Feministinnen) gefunden. Ina aus der Gruppe Psychoanalyse hatte keinen sozialen Zugang zur Gruppe der ‚I&B‘-Teilnehmenden, sie stieß zufällig im Vorlesungsverzeichnis auf das Seminar. Informationen über die Struktur des Seminars, dass es sich hierbei um eine selbstorganisierte Seminarreihe handelt, erhielt sie erst im Rahmen der Gruppendiskussion, im Austausch mit Personen, die über einen solchen Zugang verfügen. Bei allen Diskutant*innen stellte sich jedoch eine *Erleichterung* ein, sobald sie den Zugang zum Seminar – und damit zu ersten Distinktionsgewinnen – auf die ein oder andere Weise erlangt hatten.

Asbrand (2010) rekonstruierte aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen eine sehr ähnliche Orientierung an Distinktionsgewinnen. Jugendliche, die sich zu einer aktivistischen Gruppe zusammengeschlossen hatten, zeigten „Begeisterung, auf andere Jugendliche zu treffen, die sich wie sie für das Thema interessieren“ (ebd., S. 82). Die aktivistischen Aktivitäten der Jugendlichen hatten also „die Funktion der Herstellung von Gemeinsamkeit“ (ebd.). Asbrand (2010) rekonstruierte ein „elitäres Selbstbild der Gruppe“ (ebd., S. 82), das durch einen „*Habitus der Wissenden* – in Abgrenzung zu den unwissenden Außenstehenden“ (ebd., H.i.O.) aufrechterhalten wurde; „die Organisation hat die Funktion des Zugangs zu exklusivem Wissen“ (ebd., S. 83). Auch der in dieser Arbeit rekonstruierte Orientierungsrahmen kann auf eine solche Weise beschrieben werden: Durch die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar wird ein Zugang zu Wissen – zu einer *anderen* Psychologie – eröffnet. Dieses Wissen ermöglicht den Teilnehmenden, die Inhalte und die Struktur des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ als unzulänglich zu bewerten. Dadurch entstand für die Teilnehmenden eine *Handlungsmacht* in Form von *Selbstbestimmung*, die sie im streng strukturierten Psychologiestudium bis dahin vermisst hatten. Hinzu kommt die Möglichkeit der *Mitbestimmung* durch die studentisch organisierte Form des

Seminars. Sie konnten sich nun aktiv vom ‚restlichen Psychologiestudium‘ abgrenzen und so als *kritische Psychologiestudierende* positionieren.

Asbrand (2010) beobachtete in der beschriebenen Gruppe eine „Abgrenzung [...] zwischen der eigenen Gruppe und einem nicht näher definierten ‚Außen‘“ (ebd., S. 83). Im hier rekonstruierten Orientierungsrahmen stellt das ‚restliche Psychologiestudium‘ das ‚Außen‘ dar. Auch dieses ist nicht näher definiert. Die Grenzen verschwimmen, da sich die Teilnehmenden zwangsläufig – solange sie das Psychologiestudium fortführen – in beiden Räumen – dem Außen und dem Innen – bewegen. Dass das ‚Außen‘ phantasmatisch bleiben muss, zeigt sich auch daran, dass zeitweilig auch andere Lehr-Lern-Erfahrungen und LPen Eingang in den positiven Horizont finden und diesen dann wieder verlassen – nicht die ‚I&B‘-Seminarreihe diesen also allein ausmacht.

In der von Asbrand (2010) untersuchten Gruppe wird die Zugehörigkeit zur Gruppe für die Jugendlichen zum „Teil ihrer Persönlichkeit“ (ebd., S. 83). Zugehörigkeit ist also auch dort mit Identifikationsmöglichkeiten und Identität verbunden. Innerhalb der Orientierung an Zugehörigkeit geht es dabei um die „Ermöglichung von Individualität“ (ebd.). „Die selbstorganisierte Aktivität des Diskutierens und sich Informierens unabhängig von Strukturierungen [...] ist zentral für das Selbstbild der Jugendlichen“ (ebd.). So stellte auch die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar einen maßgeblichen Schritt in der Wahrnehmung ihrer eigenen Rolle im Studium und ihrer eigenen *Identität als Psychologiestudierende* dar. Der Austausch mit LPen, die *extern* waren und *aus der Praxis* kamen, sowie der Zusammenschluss in Diskussionsrunden mit anderen Studierenden, die ‚I&B‘-Seminarerfahrung hatten, prägte diese Erfahrung außerhalb – und in Abgrenzung von – den Strukturierungen des ‚restlichen Psychologiestudiums‘.

Asbrand (2010) schlussfolgert: „Die Jugendlichen definieren sich nicht über Zugehörigkeit zu einer Organisation, die Organisationszugehörigkeit dient einem individuellen Interesse. Sie hat die Funktion, den Individuen zu exklusivem Wissen zu verhelfen und so die eigene intellektuelle Entwicklung zu fördern.“ (ebd., S. 83)⁶¹. Diese Schlussfolgerung lässt sich auch auf die in dieser Arbeit rekonstruierte Handlungspraxis übertragen. So definieren sich die Diskutant*innen nicht *als* ‚I&B‘-Teilnehmende. Die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar ermöglicht es ihnen, sich als *kritische Psychologiestudierende* zu positionieren und Zugang zu Wissen zu erhalten, das im ‚restlichen Psychologiestudium‘ fehlt. Sie gewinnen dadurch nicht nur an

⁶¹ Asbrand (2010) interpretiert „[d]ie Ermöglichung und Wertschätzung von Individualität [...] als ein Spezifikum des intellektuellen, großstädtischen Milieus der Gruppe [...]“ (ebd., S. 83). Milieuspezifische Typisierungen werden in dieser Arbeit nicht aufgestellt. Es lässt sich jedoch sagen, dass auch die Diskutant*innen der von mir untersuchten Gruppen durch ihre Verortung im Wiener Psychologiestudium einem ‚großstädtischen und intellektuellen‘ Milieu zugeordnet werden können. Asbrand’s (2010) Interpretation würde also auch hier greifen, die Bedeutung dessen kann – aufgrund fehlender Vergleichsfälle innerhalb dieser Arbeit – jedoch nicht weiter diskutiert werden.

Wissen, sondern auch an einer *distinktiven Studienerfahrung*, die ihnen ermöglicht, sich innerhalb des Psychologiestudiums selbstbestimmter zu bewegen, einen Platz und, über die Entwicklung einer Identität, individuelle *Zugehörigkeit* zum Fach zu finden.

5.2.2. Subjektwerdung durch emanzipatorische Lernprozesse

Zum Schluss möchte ich noch einen Blick auf die Lernprozesse in den studentisch organisierten Seminaren der ‚Identity & Belonging‘-Seminarreihe werfen. Mit Hilfe lerntheoretischer Literatur sollen die Ergebnisse in hochschuldidaktische Überlegungen eingebettet werden und somit diskutiert werden, welche Bildungschancen sich durch studentisch organisierte Lehrveranstaltungen ergeben können. Besonders interessant ist dabei die Beziehung der Lehrenden und Lernenden. Aus den Gruppendiskussionen ließ sich der *Fokus auf die LP* als eine maßgebliche konjunktive Orientierung rekonstruieren. Für alle Teilnehmenden spielten die LPen im ‚I&B‘-Seminar sowie in den regulären Lehrveranstaltungen des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ eine ausschlaggebende Rolle dahingehend, wie diese von den Studierenden aufgefasst wurden. Nicht nur die Studienerfahrung, sondern auch die Erfahrung mit LPen spaltete sich am rekonstruierten Orientierungsrahmen auf. So wurden LPen der Lehrveranstaltungen des ‚restlichen Psychologiestudiums‘, des negativen Horizonts, weitgehend negativ aufgefasst. Dies lag mitunter nicht nur an ihrer Didaktik, sondern auch an starken Hierarchien zwischen LPen und Studierenden, die eine *Identifikation mit der LP* erschwerten oder gar verunmöglichten. Im ‚I&B‘-Seminar hingegen stellten LPen eine Identifikationsfläche für die Studierenden dar. Auf Augenhöhe konnten neue Interessen in Themen entdeckt werden, die vom Mainstream des Studiums abwichen. Im Gegensatz zu LPen im ‚restlichen Psychologiestudium‘, die als bloße *Vermittler*innen* von Lehrbuchwissen wahrgenommen wurden, standen Studierende im ‚I&B‘-Seminar nicht nur untereinander, sondern auch mit den LPen im regen Austausch. Dass LPen aus ihrer eigenen Lernerfahrung und psychologischer Praxis erzählten und für Fragen ansprechbar waren, ermöglichte den Studierenden, gelerntes Wissen in lebensweltliche Kontexte einzubetten. Nicht nur durch die im vorangegangenen Kapitel beschriebene Distinktion als Studierende, die durch die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar Zugang zu alternativen Wissensschätzen und damit einer distinktiven Studienerfahrung erfahren hatten, entwickelte sich also für die Teilnehmenden ein Zugang zum eigenen Fach und damit eine Bildungschance. Auch die neuartige Lernerfahrung an sich ermöglichte diesen Zugang.

5.2.2.1. Das ‚I&B‘-Seminar als expansiver Lernraum

„Die Bewegungsform des Lernens ist der Widerspruch. [...] Man kann die Einzelnen mit [...] einander widerstreitenden Botschaften hantieren sehen und ihre Ruhe suchen. Es ist ohne weiteres ersichtlich, dass dies fürs Lernen, verstanden als Zunahme von Sicht auf die Welt, womöglich mit der Fähigkeit, sich an ihrer Gestaltung zu beteiligen, von höchster Relevanz ist.“ (Haug, 2003, S. 282)

Die Lernerfahrung, die für die Teilnehmenden der ‚I&B‘-Seminare aus einem kollektiven Erfahrungsraum konjunktives Wissen hervorgebracht hat, soll hier nun vor dem Hintergrund der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie Holzkamps und dessen kritischer Erweiterung durch Haug⁶² betrachtet werden. Die beiden Vertreter*innen der *Kritischen Psychologie*⁶³ unterscheiden zwischen *defensivem* und *expansivem Lernen*. Defensives Lernen sind Lernhandlungen „die auf Nachvollzug, Sich-Einrichten, Gehorsam, Lernen als Schulaufgabe gerichtet sind“ (Haug, 2003, S. 288). Dies erinnert an LPen die „irgendwelche Inhalte präsentier[en]“⁶⁴, die „hingenommen“ werden, wie es in der Gruppe Feministinnen beschrieben wurde. Expansives Lernen bezeichnet Lernhandlungen, „die Aneignung von Welt in gestaltender Absicht betreffen“ (ebd.). Dies wiederum erinnert an den positiven Horizont des ‚I&B‘-Seminars, der beispielsweise in der Gruppe Psychoanalyse zu regen Diskussionen über Therapieschulen geführt hat. *Expansives Lernen* ist also ein aktives Werkzeug zur Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten. Im Gegensatz dazu entsteht *defensives Lernen* aus einer Situation heraus, in der es keine anderen Handlungsmöglichkeiten gibt. Defensives Lernen ist daher nach Holzkamp (2004) ineffektiv, da es auf der „Abwendung von Sanktionen“ (ebd., S. 30) von Lehrenden basiert, der Sinn des Lernens hier darin verankert ist, den Lehrenden einen Lernerfolg zu demonstrieren

⁶² Als kritischer Anspruch wird an die subjektwissenschaftliche Lerntheorie erhoben, dass sie sich kritisch und historisiert mit dem „Verhältnis von Individuum und Gesellschaft“ auseinandersetzen muss (Grotluschen, 2004, S. 21). So kann das lernende Subjekt, vor allem im Hinblick auf Machtdynamiken im Sinne Foucaults, in keinster Weise als unabhängig von der Gesellschaft betrachtet werden. So plädiert Haug (2003, S. 28ff.) für „eine stärkere Einbindung des Subjektbegriffs in Kultur, Gemeinschaft und Historie“ (Grotluschen, 2004, S. 21). Vor allem in Bezug auf die Gründe des Lernens muss hinterfragt werden, ob diese Motive überhaupt individuell verankert werden können, oder ob individuelle Handlungen nicht im Sinne des Habitusbegriffs nach Bourdieu (1987a) immer unbewussten Regeln folgen und den Lernenden daher nicht als bewusste Motive zugänglich sind. Die wissenschaftliche Konzentration auf das Subjekt soll dabei nicht als neoliberaler Individualisierungsprozess fungieren, sondern Potentiale für das Eröffnen von Handlungsräumen der wechselseitigen Beeinflussung von Individuen und Gesellschaft innerhalb herrschender Machtverhältnisse schaffen.

⁶³ Die subjektwissenschaftliche Lerntheorie ist eingebettet in die Kritische Psychologie und ihrer verstehend-hermeneutischen Forschungsmethode, eine Theorierichtung der akademischen Psychologie, die sich mit der Aufteilung der Institute der Freien Universität Berlin 1971 verorten lässt und ihre Wurzeln sowohl in der Studierendenbewegung und ihrer „Forderung nach einer gesellschaftlich verantwortlichen Wissenschaft“ (Grotluschen, 2004, S. 22) als auch in der „Marx-Lektüre“ hat (ebd., S. 20).

⁶⁴ vgl. Z. 638, Passage Grundstein, Gruppe Feministinnen.

oder gar vorzutäuschen (ebd.). Dies erinnert an die Gruppe Psychoanalyse, in der eine Punkte- und Notenvergabe als Teil des negativen Horizontes des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ verhandelt wird, sowie an die Gruppe Feministinnen, für die ein abnehmender „Notendruck“⁶⁵ einen kreativen Zugang zu den eigenen Interessen eröffnet hat. Lernen ist keine zeitlich abgrenzbare Handlung mit einem Anfang und Ende, die auf einen Gegenstand abgeschlossen werden kann, sondern als „Bewegung“ (ebd.) zu verstehen, die kontinuierlich und ständig passiert. „Lernen ist ein sehr allmählicher Prozess, der einmal begonnen, sich immer weiter und in verschiedene Richtungen und Schichten entfaltet“ (ebd., S. 38).

Holzkamp beschreibt in seiner subjektwissenschaftlichen Lerntheorie den „Lehr-Lern-Kurzschluß [sic]“ (Holzkamp, 2004, S. 29). Dieser Kurzschluss bezieht sich darauf, dass gängige Lerntheorien die Lehrer*innen als Initiator*innen von Lernprozessen fassen (ebd.). Es sei ein Irrtum, dass Lernprozesse als einseitige „Transmission“ (Haug, 2013, S. 35) aufgefasst werden, in denen Lehrende die Inhalte absenden und Lernende durch das reine Aufnehmen dieser Inhalte lernen (ebd.). Es besteht der Fehlschluss, dass es nur eine gute Lehre braucht, um Lernen hervorzurufen. Um zu lernen, brauchen Subjekte Gründe dafür (Holzkamp, 2004, S. 29). Im Paradigma der Subjektwissenschaft wird unter dem Konzept des expansiven Lernens Lernen also nicht mehr auf der Seite der Lehrenden begründet und untersucht, sondern vom Standpunkt des lernenden Subjektes aus. Es lässt sich demnach gut mit der hier vorliegenden Forschung, die an konjunktiven Orientierungsmustern von Studierenden interessiert war, verbinden.

Fragen haben „eine besondere Bedeutung für Lernen“ (Haug, 2003, S. 286). Haug (2003) schlussfolgert aus ihrer lerntheoretischen Forschung über das „*Wie* menschlichen Lernens in den herrschenden Verhältnissen“ (ebd., S.9f., H.i.O.): „Fragen stehen [...] am Beginn allen Lernens, wie andererseits die Verunmöglichung von Fragen die Aneignung von Welt verhindert“ (ebd., S. 286). Die Möglichkeit, Fragen aus eigenem Interesse heraus zu entwickeln und diese auch stellen zu können, beziehungsweise deren Beantwortung nachzugehen, ist die Grundvoraussetzung von *expansivem Lernen*. Fragen selbst sollen expansiv und öffnend wirken, sodass im Prozess der Beantwortung neue Fragen eröffnet werden. Dies lässt sich auch in den hier rekonstruierten Ergebnissen wiederfinden. Die Teilnehmenden wertschätzten die Möglichkeit der *Diskussion* und der *Ansprechbarkeit* der LPen in den ‚I&B‘-Seminaren und kritisierten die Lehrveranstaltungen des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ als reine *Vermittlung* durch hierarchisch höhergestellte LPen an Studierende, die keinen Bezug zu den Inhalten herstellen konnten.

⁶⁵ vgl. Z. 223, Eingangspassage, Gruppe Feministinnen.

Haug (2003) schreibt: „Die Bewegungsform des Lernens ist der Widerspruch“ (ebd., S. 282). „Erfahren werden solche Lernwidersprüche als Krisen, als Brüche mit Gewohntem, als Unruhe und Unordnung. Lerndruck entsteht mithin aus Notlagen. Elementar wichtig wird es, das Lernen in eine Kultur des Umgangs mit Widersprüchen einzubetten“ (ebd., S. 283). Der rekonstruierte Orientierungsrahmen spannt einen solchen Widerspruch auf: Wie sollen die Studierenden selbstbestimmt und interessiert studieren, wenn der Strom des Massenstudiengangs sie nicht aus bestehenden Verhältnissen entkommen lässt? Die Anerkennung eines solchen Widerspruchs ermöglicht die Suche nach Lösungen, „statt auf einer Seite zu beharren“ (ebd.). Widersprüche machen expansives Lernen erst möglich, da sie als Ausgangspunkt fungieren, von dem aus die Welt in verschiedene Richtungen erforscht werden kann. Dabei kann die eigene Position einem Prozess der Selbstreflexion unterzogen, die Akzeptanz von Ambivalenzen gelernt und Räume zwischen gegensätzlichen Polen erforscht werden. Haug (2003) beschreibt es als maßgeblich wichtig, im Prozess des Lernens „die Gewohnheit der Eindeutigkeit“ (ebd., S. 38) aufzugeben und „sich selbst als widersprüchlich zu erfahren“ (ebd.). Zuvor als alleinstehend, unbestritten und bedingungslos wahr angenommenes Wissen aus dem ‚restlichen Psychologiestudium‘ wird durch die Lernerfahrung im ‚I&B‘-Seminar in einen Widerspruch zu konkurrierenden Wissensgehalten gesetzt und regt die Studierenden so zu kritischem – eigenständigem und reflektivem – Denken an. Dies eröffnet den Studierenden nicht nur mehr Handlungsmöglichkeiten in Bezug auf ihre Interessenentwicklung und Studiengestaltung, sondern ermöglicht den Teilnehmenden auch, ihre Identität als Psychologiestudierende zu erforschen.

Als „zentrales Problem“ (Haug, 2003, S. 281) extrahiert Haug das „Verlernen von schon ›Gewusstem‹“ (ebd., H.i.O.) aus ihrer lerntheoretischen Forschung. Der Prozess des Lernens bedingt, „Unsicherheiten in Kauf zu nehmen“ (ebd., S. 282) um „Neues erkunden“ (ebd.) zu können. „Zum Verlernen braucht es eigene Methoden [...] die [...] es ermöglichen, eine Distanz zu sich einzunehmen, die Reflexion möglich macht“ (ebd.). Das ‚I&B‘-Seminar ist gespickt mit solchen Methoden. Es ist subversiv, da studentisch, mit einem Fokus auf gesellschaftspolitische Themen, als Gegenentwurf zum ‚restlichen Psychologiestudium‘, selbstorganisiert. Es stellt für die Studierenden einen „Terrainwechsel“ (ebd.) dar, einen Raum, in dem ein Stück weit entfernt der gewohnten Strukturen studiert werden kann, diese Erfahrung somit in Perspektive gerückt wird. Durch den gesellschaftspolitischen Fokus eröffnet das ‚I&B‘-Seminar Widersprüche zum hauptsächlich auf individuelle Prozesse fokussierten ‚restlichen Psychologiestudium‘. Diese Widersprüche regen zur Lösungssuche an. Es kann jedoch beobachtet werden, wie die Diskutierenden mit dem Verlernen der internalisierten herrschenden Strukturen und ihrer eignen Positionierung innerhalb ihres Orientierungsrahmens ringen. Die Orientierung

an Hierarchien kann nicht abgeschüttelt werden, Leistung bestimmt weiterhin den Grad der Handlungsfreiheit. Haug schlussfolgert, dass ein „Studium der herrschenden Ideologien für die Lernforschung [...] zentral“ (ebd.) sei. Durch den Fokus auf die Studierenden und ihren Erfahrungsraum des ‚I&B‘-Seminars konnten zwar einige Einblicke in die herrschenden (Universitäts-)Strukturen gewährt werden. Um den Erfahrungs- und Lernraum der Psychologiestudierenden jedoch vollständig nachvollziehen zu können, wäre ein Blick ‚von der anderen Seite‘ – die hier als das ‚restliche Psychologiestudium‘ rekonstruiert wurde – notwendig. Empirisch wäre eine Ergänzung der vorliegenden Forschung beispielsweise durch Diskursanalysen des Lehrmaterials denkbar (vgl. bspw. Lange, 2019).

5.2.2.2. Zugehörigkeit und Identifikation als Bildungschance

„A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of becoming a full participant in a sociocultural practice.“ (Lave & Wenger, 1991, S. 29)

Am Material ließ sich rekonstruieren, dass das Psychologiestudium – als ‚Massenstudium‘ – durch seinen fortlaufenden und streng vorgegebenen Strom eine entpersonalisierende und individualisierende Wirkung auf die Studierenden hat. Dies dokumentierte sich bei den Teilnehmenden in einem Bedürfnis nach *Zugehörigkeit*. Zugehörigkeit wurde durch eine *Distinktion* gegenüber des ‚restlichen Psychologiestudiums‘ gefunden, welche die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar ermöglichte. Aber nicht nur die Teilnahme am Seminar allein, auch die dadurch ermöglichte Verbindung zu anderen Studierenden, dokumentierte sich als handlungsleitend. In der Gruppe Feministinnen wurde dies besonders deutlich. Im ‚Massenstudium‘ waren sie „wirklich nur noch ne Nummer“ (Z. 199, Eingangspassage, Gruppe Feministinnen), niemand interessierte sich für sie, im ‚I&B‘-Seminar hingegen kommt das Gefühl auf, Teil einer *Gruppe* zu sein, in der eine „Identität als Psychologiestudentin [...] entwickel[t]“ (Z. 548, Passage Grundstein, Gruppe Feministinnen) werden kann. Eine solche Gruppe halten Lave und Wenger (1991) für einen maßgeblichen Grund zum Lernen. Die Teilhabe an einer Praxisgemeinschaft – einer ‚community of practice‘ (Lave & Wenger, 1991) – kommt dem Wunsch nach Teilhabe nach (Grotlüschen, 2004, S. 18). Lave und Wenger (1991, S. 15) fassen Lernen als einen partizipativen Prozess. Zur Lernmotivation kommt es nach Holzkamp (2004), wenn das Subjekt auf Widerstände trifft und somit ein praktisches Lerninteresse besteht (Grotlüschen, 2004). Haug (2003) zeigt auf, dass der Dialog in der Gruppe ein notwendiges Werkzeug ist, um Widerstände

und Festgefahrenes zu lösen (ebd., S. 287). Lernen ist kein rein individueller Prozess, gelernt wird situiert, innerhalb einer Gesellschaft anderer Lernender und ihrer unterschiedlichen Perspektiven (Lave & Wenger, 1991, S. 15). Eine lernende Person ist eine Person ‚in der Welt‘, ein Mitglied einer soziokulturellen Gemeinschaft, die sich in dieser, sowie um Teil dieser zu sein, neue Fähigkeiten aneignet (ebd., S. 52f.). Diese praxeologische Auffassung von Lernen bildete die Grundlage der dokumentarischen Erforschung der Handlungsorientierungen von Studierenden in dieser Arbeit. Rekonstruiert werden konnte ein wechselseitiger Prozess von Lernen und Zugehörigkeit. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe ermöglichte den Teilnehmenden eine Identitätsfindung und damit die Entwicklung von Interesse in dem von ihnen gewählten Studienfach Psychologie. Die Beschäftigung mit diesen neu gefundenen Interessen wurde jedoch gleichzeitig zur Voraussetzung zur konstituierenden Bedingung einer distinktiven Studienerfahrung; Namen und Texte müssen gekannt werden, Erfahrungswissen wird geteilt, erst dieses konjunktive Wissen ermöglicht Zugehörigkeit zur Gruppe, die wiederum den Zugang zu den interessierenden Wissensschätzen eröffnet.

Während der Fokus der empirischen Analyse zwar auf den Handlungspraxen der Studierenden lag, gibt die rekonstruierte Orientierung der Studierenden an der LP, die den gesamten Orientierungsrahmen durchzieht, auch Hinweise auf die Bedeutung der *Lehr-Lern-Beziehung* innerhalb studentischer Handlungspraxen. In Bezug auf den Pädagogen Paulo Freire stellt die Kulturtheoretikerin bell hooks in ihrem Konzept der ‚engaged pedagogy‘ (hooks, 1994) die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden im Hochschulkontext in einen kritisch pädagogischen Bezugsrahmen. hooks (1994) Kritik am Bildungssystem stützt sich dabei – neben persönlichen Erfahrungen innerhalb ihrer eigenen Bildungsbiografie – theoretisch auf Freires Kritik eines von ihm so genannten ‚Bankiers-Konzept‘ der Bildung. Freire (1998) beobachtet das ‚Schüler-Lehrer-Verhältnis‘ als grundsätzlich durch einen „übermittelnden Charakter“ (ebd., S. 57) geprägt. Dabei stellt die lehrende Person das „übermittelnde Subjekt“ und die lernende Person das „geduldig zuhörende Objekt dar“ (ebd.). Dies erinnert an die Lernerfahrung, die die Teilnehmenden der Gruppendiskussionen als ‚Vermittlung‘ beschrieben haben, die sie im ‚restlichen Psychologiestudium‘ über sich ergehen lassen mussten. Auch die Erfahrung von *Distanz* zu den vermittelten Inhalten, die von den Diskutant*innen aus dem ‚restlichen Psychologiestudium‘ berichtet wurde, beschreibt Freire (1998, S. 57): Sie sei Teil der „Übermittlungskrankheit“, durch die Wissen „lebloos und versteinert“ wird (ebd.). Die Inhalte, mit denen die Lernenden durch die Lehrenden so „gefüllt“ (ebd.) werden, sind „von der Wirklichkeit losgelöst [...] ohne Verbindung zu jenem größeren Ganzen, das sie ins Leben riefen und ihnen Bedeutung verleihen könnte“ (ebd.). Diese fehlende Verbindung zu Lehrinhalten, und das Fehlen

persönlicher sowie gesellschaftlicher Relevanz, konstruierte in allen Gruppen den negativen Horizont des ‚restlichen Psychologiestudiums‘. Im ‚Bankiers-Konzept‘ werden Lernende dazu angeregt „mitgeteilte Inhalt[e] mechanisch auswendig zu lernen“ (ebd.). Statt in Kommunikation zu gehen, befüllen die Lehrenden die Lernenden mit „Anlagen“ (ebd.). Eine solche Bildung beschreibt Freire als eine „anti-dialogische Bildung“ (Kazeem-Kamiński, 2016, S. 83). Sie verfolgt die Erhaltung des Status quo, statt die Entwicklung des Individuums (ebd.). Lernende werden als passive, „anpaßbare [sic], beeinflussbare [sic] Wesen betrachtet“ (Freire, 1998, S. 59), die keinen Einfluss auf die Welt haben. Demgegenüber stellt Freire eine „Befreiungspädagogik“ mit dem Ziel der *Subjektwerdung* (Kazeem-Kamiński, 2016, S. 83). Dazu muss sich das Lehr-Lern-Verhältnis verändern. Zwischen Lehrenden und Lernenden muss Raum für Dialog und Kommunikation auf Augenhöhe geschaffen werden (ebd., S. 85). Lernende müssen zu lernenden Subjekten mit einem kritischen Bewusstsein werden, dies gelingt nur, wenn sie in die Wissensproduktion, und somit in die Welt, mit der Welt und miteinander, eingebunden werden (vgl. Freire, 1998, S. 58f.). Eine Lehr-Lern-Beziehung auf Augenhöhe bedeutet, dass „beide gleichzeitig Lehrer[*innen] und Schüler[*innen] werden“ (ebd.).

Freire (1998, S. 60) nennt es eine ‚existentielle Erfahrungen‘, durch die Studierende die Widersprüche des ‚Bankiers-Systems‘ des Lernens erkennen und zur Befreiung ihrer selbst ansetzen können. Womöglich stellt das ‚I&B‘-Seminar eine solche ‚existentielle Erfahrung‘ für Studierende im Psychologiestudium dar. Die Eröffnung von alternativen Sichtweisen sowie die neuartige Beziehung zu LPen ermöglicht es den Studierenden, die Lernerfahrungen aus dem ‚restlichen Psychologiestudium‘ in eine Perspektive zu setzen, Widersprüche zu erkennen, die erstmalig erlauben, die Erfahrungen des Lernens und Gelehrt-Werdens sowie die in sich aufgenommenen Inhalte kritisch zu hinterfragen. Der ‚I&B‘-Seminarreihe kommt somit eine emanzipatorische Kraft zu. Die oben beschriebene – durch Distinktion und Zugehörigkeit entfachte – Identifizierung mit der eigenen Position innerhalb des Faches der Psychologie ermöglicht Subjektwerdung – ein Entkommen der passiven Studierendenrolle. Durch die eigene Positionierung in der Welt, die kritische Auseinandersetzung mit ihr und mit anderen, öffnet sich die Sphäre des Wissens – die zuvor, durch LPen, auf einen strikten Rahmen begrenzt erschien – einem „Prozeß [sic] [...] fortwährender Verwandlung“ (Freire, 1998, S. 60).

bell hooks erkennt die Verantwortung von Lehrenden gegenüber Lernenden an, wenn es um eine solche ‚existentielle Erfahrung‘ geht. Im Rahmen einer ‚Befreiungspädagogik‘⁶⁶ sieht sie die Rolle der Lehrenden nicht in der bloßen Übermittlung von Information. ‚Engaged pedagogy‘ bedeutet für hooks eine pädagogische Praxis, in der LPen den intellektuellen aber

⁶⁶ „education as the practice of freedom“ (hooks, 1994, S. 13)

auch den ‚spirituellen‘ Wachstumsprozess der Lernenden teilen (hooks, 1994, S. 13). Ziel dabei ist es, in der Lehre Grenzen zu überschreiten⁶⁷, die Studierende darauf beschränken, lediglich vorgetragenes Wissen entgegenzunehmen (ebd.). In ihrer eigenen Lehre verpflichtete sich hooks dazu, kritisches Bewusstsein zu fördern und Lernende als aktive Mitgestalter*innen einzubinden⁶⁸ (ebd., S. 14). Lehrende und Lernende sollen sich gegenseitig als vollständige Individuen begegnen können (ebd., S. 13). Dieser holistische pädagogische Ansatz fordert nicht nur von den Studierenden, sondern auch von den Lehrenden persönliche Erfahrungen in den Lernraum einzubringen. Die Aufgabe der LP ist es aufzuzeigen, wie die Einbindung persönlicher Erfahrungen das Verständnis akademischer Inhalte aufwerten können (hooks, 1994, S. 21). Aus eigener lebensweltlicher Erfahrung zu erzählen enthebt die LP zusätzlich aus ihrer vermeintlich allwissenden, prüfenden Position (ebd.) und ermöglicht so die Hierarchien innerhalb der Lehr-Lern-Beziehung in Frage zu stellen. Dass dies in den ‚I&B‘-Seminaren oft der Fall ist, dokumentierte sich in allen Gruppendiskussionen. Beziehungen zu LPen wurden als hierarchiearm empfunden, Identifikation mit ihnen ermöglichte einen persönlichen Bezug zu den Inhalten herzustellen, und die Ansprechbarkeit der LPen ermöglichte Wissensinhalte gesellschaftspolitisch sowie persönlich zu kontextualisieren und somit mit Relevanz zu füllen. In der Gruppe Psychoanalyse beispielsweise regte die LP durch die Offenlegung ihres eigenen Lernprozesses und beruflichen Werdeganges innerhalb der Psychotherapie einen Reflexionsprozess bei den Teilnehmenden an, der bis in die Gruppendiskussion widerhallte. In der Gruppe Feministinnen konnte die feministische Positionierung der LP direkt miterlebt werden, was die Teilnehmenden dazu anregte, sich selbst offen feministisch zu positionieren. Um die Lehr-Lern-Beziehung vollständig als eine ‚engaged pedagogy‘ nach hooks (1994) bezeichnen zu können, wäre es notwendig, auch die Perspektiven der LPen empirisch einzufangen, es lassen sich jedoch deutliche Ansätze des befreiungspädagogischen Konzepts erkennen.

5.3. Manöverkritik

Eine Masterarbeit ist Ausdruck eines Prozesses der Aneignung wissenschaftlichen Arbeitens. Innerhalb einer Masterarbeit wird das im vorangegangenen Studium erlernte wissenschaftliche Arbeiten erstmalig vollumfänglich in die Tat umgesetzt. Im Fall dieser Masterarbeit handelte es sich dabei um eine Art des wissenschaftlichen Arbeitens, die im Studium nur sehr marginal gelehrt wurde. Diese Masterarbeit spiegelt also den Prozess wider, in dem ich mich mit der dokumentarischen Methode und einer qualitativen Forschungshaltung vertraut gemacht habe

⁶⁷ Vgl. den Titel ihrer Publikation (hooks, 1994): „Teaching to transgress“

⁶⁸ Übersetzt von: „critical awareness and engagement“ (hooks, 1994, S. 14)

und sie mir im Selbststudium⁶⁹ und vor allem in der praktischen Umsetzung angeeignet habe. Methodologien, wie die der dokumentarischen Methode, sind aus der Forschungspraxis heraus entstanden und weiterentwickelt worden (Bohnsack, 1999, S. 9), was bedeutet, dass für ein Verständnis der Methodologie eine „gewisse Vertrautheit mit der Forschungspraxis Voraussetzung ist“ (ebd.). Qualitative Methoden, wie die hier angewandte dokumentarische Methode, lassen sich demnach nicht allein durch das Studieren von Lehrbüchern erlernen, sondern bedingen „(in der Forschungspraxis) selbst erworbenes Erfahrungswissen“ (ebd.), sodass eine „*reflexive* Beziehung“ (ebd., H.i.O.) zwischen methodischen Regeln und der Forschungspraxis entstehen kann (ebd.). Es muss sich also „auf die Forschungspraxis [...] zu einem gewissen Grade bereits eingelassen“ (ebd., S. 10) werden, um ein Verständnis für die Methodologie zu entwickeln.

Meiner Forschungspraxis ging eine ausführliche Beschäftigung mit der methodologischen Lehliteratur voran, dieses Hintergrundwissen benötigte ich, um den Mut zu haben, mich ins Feld zu wagen. Bevor ich die Arbeit mit einem Fazit schließe, möchte ich in diesem Kapitel rückblickend betrachten, welche Erkenntnisse sich mir erst im Laufe der Forschungspraxis eröffneten. Ziel dessen ist es, zu einem gewissen Grad die Folgen der Abzweigungen zu rekonstruieren, die ich auf meinem forschungspraktischen Weg gewählt habe. Indem ich meine Entscheidungen offenlege, hoffe ich, die empirischen Erkenntnisse nachvollziehbarer zu machen. Beginnen möchte ich mit meiner Sampling Methode. Ziel war es ein theoretisches Sampling vorzunehmen (vgl. Kap. 3.1.1.). Dies gestaltete sich einerseits aus forschungsökonomischen Gründen als schwierig, war aber auch durch die relativ kleine Menge an potentiellen Teilnehmenden beschränkt. Diese Rekrutierungsschwierigkeiten hätten als Teil des Forschungsgegenstands mit in die Interpretation aufgenommen werden können. Beispielsweise ließ sich beobachten, dass sich in einem Seminar, in dem ich gegen Ende des Semesters in einer der Einheiten nach Teilnehmenden fragte, relativ viele Interessierte meldeten. Als ich dann nach dem Ende des Semesters auf sie zurückkam, erhielt ich keine Antwort mehr. Dies könnte als ein Hinweis auf die neoliberalen Prozesse innerhalb des Studiums gedeutet werden, an denen sich die Studierenden orientieren: Sobald das Seminar abgeschlossen ist und die Credit-Punkte gesammelt sind, kann keine weitere Zeit investiert werden. Generell ließ sich beobachten – und auch aus den geführten Diskussionen rekonstruieren –, dass die Personen, die an den Gruppendiskussionen teilgenommen haben, jene waren, die der ‚I&B‘-Seminarreihe sehr positiv entgegenstehen oder selbst darin involviert sind. Ebenfalls konnten aus technischen Gründen nur

⁶⁹ Mit maßgeblicher Unterstützung des Betreuers dieser Masterarbeit Prof. Thomas Slunecko sowie meine Kommiliton*innen im Masterseminar.

aktive Studierende erreicht werden, da bereits exmatrikulierte keinen Zugang auf den Mail-Service der Universität mehr haben, über den sie mein Aufruf hätte erreichen können. Der rekonstruierte, durchaus sehr positive Bezug zur Seminarreihe lässt sich vorerst also nicht auf alle Studierende, sondern eben genau die Gruppe von Studierenden beziehen, die den beschriebenen Erfahrungsraum teilen. Durchaus interessant wäre es gewesen, das Forschungsprojekt großflächig durchzuführen, eventuell angeknüpft an Evaluationsprozesse der Lehrveranstaltungen, um weitere kontrastierende Erfahrungsräume unter den Teilnehmenden zu erforschen. Die Gefahr, durch eine Art Schneeballverfahren des Samplings in „bestimmten Netzwerkstrukturen verhaftet zu bleiben und das Feld aus deren Perspektive zu erfassen“, vor der Przyborski und Wohlrab-Sahr (2014, S. 185) warnen, ist also zum Teil eingetreten.

Als zweites möchte ich auf mein Vorgehen bei der Auswertung eingehen. Im Laufe des Interpretationsprozesses stellte sich heraus, dass die getroffene Passagenauswahl nicht optimal war. Kürzere Passagen hätten ermöglicht, mehr Themen zu bearbeiten, die sich in mehreren Gruppen gefunden haben. Stattdessen fiel es mir oft schwer, das Ende einer Passage zu finden. Die Interpretationsarbeit an sehr langen Passagen führte dazu, dass nicht genug Zeit blieb, weitere interessante Passagen in die Analyse aufzunehmen. Teilweise wurden einige dieser versäumten Stellen in den Anhang aufgenommen⁷⁰ und im Text referenziert. Von Beginn an war mir klar, dass es einen Verlust darstellen würde, eine rekonstruktive Sozialforschung allein – ohne eine Interpretationsgruppe – durchzuführen. Während der Analyse des Materials stieß ich oftmals an die Grenzen meiner analytischen Kompetenzen. Meine eigene Nähe zum Forschungsthema – immerhin beruhte dieses darauf, meinen eigenen Erfahrungsraum zum Forschungsgegenstand zu machen – sollte sich durch genaues Arbeiten nach der dokumentarischen Methode empirisch *abstrahieren* lassen. Die Analyse der ersten Gruppendiskussion (Gruppe Feministinnen) stellte dabei eine große Herausforderung dar, da ich einen fast identen Erfahrungsraum mit den Teilnehmenden teilte, der als Vergleichsfolie diente. Die Teilnahme am Magdeburger Methodenworkshop⁷¹ war daher eine unerlässliche Unterstützung in meinem Zugang zur methodischen Arbeit. In den zwei weiteren analysierten Gruppendiskussionen führte mein Hintergrundwissen im ‚I&B‘-Seminar und der Krips jedoch immer wieder dazu, dass sich meine Interpretationen stark vom Material ablösten. Innerhalb des sequenziellen Vorgehens ließ sich auch die Interpretationsfolie aus der Gruppe Feministinnen nicht vollkommen abschütteln. Ich bin daher Prof. Slunecko sehr dankbar für seine ausführlichen Hinweise zu meinen Interpretationsansätzen aller Gruppendiskussionen, die dabei geholfen haben, fehlgeleiteten

⁷⁰ Kapitel 7.3.6. & 7.3.9.

⁷¹ Im Mai 2023 in der AG 1 ‚Dokumentarische Methode – Gruppendiskussionsanalyse‘ bei Prof. Asbrand & Prof. Martens.

Interpretationsfähren den Rücken zuzukehren. Sehr dankbar bin ich auch Hannah Plachel für die gemeinsame Überarbeitung meiner Interpretation der Gruppe Psychoanalyse. Während unserer gemeinsamen Interpretation wurde ich daran erinnert, dass Interpretationspartner*innen nicht nur zur Qualität der Analyse maßgeblich beitragen und aus festgefahrenen Interpretationsfähren heraushelfen können, sondern gemeinsame Interpretation auch sehr viel Spaß machen und neue Forschungsenergie wecken kann.

5.4. Fazit

Diese Arbeit bot mir die Möglichkeit einer – aus meiner eigenen Erfahrung entsprungenen – Irritation nachzugehen. Diese stellte sich schnell als Teil eines konjunktiven Erfahrungsraumes heraus. Ich begann also meine eigene Studienerfahrung als Teil eines kollektiven Orientierungsrahmens entlang der Erfahrung meiner Kommiliton*innen zu rekonstruieren. Durch die dokumentarische Analyse von Gruppendiskussionen ließ sich rekonstruieren, dass die Organisation und Teilnahme an der studentisch organisierten Seminarreihe *„Identity and Belonging“* für eine Gruppe von Psychologiestudierenden eine Möglichkeit darstellt, innerhalb eines *Massenstudiums* eine *distinktive Studienerfahrung* zu erleben. Innerhalb dieser werden sie in ihrer Lebensrealität wahrgenommen, was ihnen ermöglicht, eine Identität als Psychologiestudierende zu entwickeln und damit ihren Platz innerhalb der Disziplin zu finden. Die Handlungspraxis der Studierenden, die an den außercurricularen, studentisch organisierten Seminaren teilnehmen, ist durch einen handlungsleitenden Orientierungsrahmen strukturiert. Innerhalb dessen stellt die *„I&B“-Seminarreihe* einen positiven Gegenhorizont dar, durch dessen Realisation sich ein Stück weit vom *„restlichen Psychologiestudium“* abgewendet werden kann; dieses stellt den negativen Horizont dar. Dabei fungieren besonders der *Fokus auf die LPen*, die immanente Ablehnung neoliberaler *universitärer Strukturen* sowie die Wertschätzung des *„I&B“-Seminars* als inhaltliche und strukturelle *Alternative* als handlungsleitende konjunktive Orientierungen. Die Umsetzungsmöglichkeiten und Gewinne des positiven Horizontes – des Studierens entlang studentisch organisierter Seminare – bestehen in einer Orientierung an *Erfahrungswissen und Deutungsmacht*, an *Zugehörigkeit und Identifikation* sowie einer Zunahme an *Handlungsmacht und Selbstbestimmung*. Vor allem das Streben nach Zugehörigkeit ist dabei eng mit *Distinktionsgewinnen* verknüpft. Die Teilnahme am Seminar und der Zugewinn an organisatorischem Erfahrungswissen, sowie alternativen Wissensschätzen, ermöglichte den Teilnehmenden den rigiden Strukturen des *„restlichen Psychologiestudiums“* zu entkommen und an Handlungsmacht und Selbstbestimmung zu gewinnen. Die Zugehörigkeit zur Gruppe bot den Teilnehmenden nicht nur eine Einbettung in ein soziales Gefüge. Vordergründig ermöglichte es ihnen,

eine *Identität* zu entwickeln. Sie wurden zu *kritischen Psychologiestudierenden* und fanden damit eine Sinnhaftigkeit innerhalb einer Masse an Psychologiestudierenden. Die in der Diskussion vorgenommene Spiegelung der empirischen Ergebnisse an lerntheoretischen Konzepten lässt zu, die ‚I&B‘-Seminarreihe als ein emanzipatorisches und subversives hochschulpolitisches Projekt zu betrachten. Offen bleibt nun zum Schluss die Frage, wie solche *emanzipatorischen Lernräume* ausgeweitet werden können, wie in einem Massenstudium die Individualität und Erfahrungen der Studierenden Raum finden und ihr lernförderliches Potential entfalten können. In Bezug auf den rekonstruierten positiven Horizont, der die Handlungspraxis der Teilnehmenden anleitet, lässt sich sagen, dass die Möglichkeit Studierender, sich selbst in die Gestaltung ihres Studiums einzubringen, unerlässlich dafür ist, Psychologiestudierende – und spätere Psycholog*innen – hervorzubringen, die in der Lage sind, kritisch zu denken. Dies ist die Voraussetzung dafür, sich selbst und die Menschen, mit denen sie psychologisch arbeiten, nicht nur auf individueller Ebene, sondern auch gesellschaftspolitisch zu verorten – und somit emanzipatorisch und antidiskriminatorisch – in ihrer Wahrnehmung und ihrem Erleben zu erfassen.

6. Literaturverzeichnis

- Ahmed, S. (2014). *The Cultural Politics of Emotion*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Alcoff, L., & Potter, E. (1993). Introduction: When feminisms intersect epistemology. In *Feminist epistemologies*. Routledge. 1-14.
- Bohnsack, R. (1983). *Alltagsinterpretation und soziologische Rekonstruktion*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Bohnsack, R. (1989). *Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (1999). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung* (3., überarb. u. erw. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. (2000). Gruppendiskussion. In: U. Flick, E. v. Kardorff, & I. Steinke (Hrsg*innen), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. 369–384.
- Bohnsack, R. (2001). Typenbildung, Generalisierung und komparative Analyse. Grundprinzipien der dokumentarischen Methode. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A. Nohl (Hrsg.*innen), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Opladen: Leske+Budrich. 225–252.
- Bohnsack, R. (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in die Methodologie und Praxis qualitativer Forschung*. (5. Aufl.). Opladen: UTB/Leske+Budrich.
- Bohnsack, R. (2004). Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(4), 65–83.
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Bohnsack, R. & Przyborski, A. (2010). Diskursorganisation, Gesprächsanalyse und die Methode der Gruppendiskussion. In: R. Bohnsack, A. Przyborski & B. Schäffer (Hrsg*innen), *Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis* (2. Aufl.). Opladen: Verlag Barbara Budrich. 233-248.
- Bourdieu, P. (1972). *Entwurf einer Theorie der Praxis (auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft)*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987a). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1987b). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990a). *The logic of practice*. Stanford university press.
- Bourdieu, P. (1990b). *Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches*. Wien: Braumüller.

- Bourdieu, P. (1992). *Rede und Antwort*. Frankfurt/Main: Suhrkamp
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1996). *Reflexive Anthropologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Butler, J. (1990). *Gender trouble*. New York/London: Routledge.
- Butler, J. (1991). *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (1997). *Körper von Gewicht*. Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag.
- Butler, J. (2001). *Psyche der Macht. Das Subjekt der Unterwerfung*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Collins, P. H. (1989). The social construction of black feminist thought. *Signs: Journal of women in culture and society*, 14(4), 745-773.
- Collins, P. H. (1993). Toward a New Vision: Race, Class and Gender as Categories of Analysis and Connection. *Race, Sex & Class*, 1 (1), 25–45.
- Daston, L. (2003). Die wissenschaftliche Persona. Arbeit und Berufung. In: T. Wobbe (Hrsg.in). *Zwischen Vorderbühne und Hinterbühne*. Bielefeld: Transcript. 109-136.
- Dudenredaktion. (n.d.a). arg. In *Duden online*. Abgerufen am 10. Juni 2023, unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/arg>
- Dudenredaktion. (n.d.b). Utopie. In *Duden online*. Abgerufen am 10. Juni 2023, unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/Utopie>
- Faloyin, D. (2023). *Afrika ist kein Land*. Berlin: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1983). *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit 1*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1997). *Die Ordnung der Dinge: Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2012). Das wahre Geschlecht. In: W. Schäffner, & J. Vogl, *Über Hermaphroditismus. Der Fall Barbin*. (4. Aufl.). Frankfurt/Main: Suhrkamp Verlag. 7-18.
- Freire, P. (1998). *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Grotlüschen, A. (2004). Expansives Lernen: Chancen und Grenzen subjektwissenschaftlicher Lerntheorie. *Europäisches Journal Berufsbildung*, 3(36), 17-22.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Haraway, D. (1995). *Die Neuerfindung der Natur. Primaten, Cyborgs und Frauen*. Frankfurt/Main: Campus-Verlag.
- Harding, S. (1986). *The science question in feminism*. Cornell University Press.

- Harding, S. (1993). Rethinking Standpoint Epistemology: What is “Strong Objectivity”? In *Feminist epistemologies*. New York: Routledge. 49-82.
- Harding, S. (1995). “Strong objectivity”: A response to the new objectivity question. *Synthese*, 104, 331-349.
- Haug, F. (2003) *Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen*. Hamburg: Argument Verlag.
- Haug, F. (2013). Lernen lehren und Lehren lernen. *Forum Kritische Psychologie*, 57. 34-62.
- Hoffmann-Riem, C. (1980). Die Sozialforschung in der interpretativen Soziologie. Der Datengewinn. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 32, 339-972.
- Holzkamp, K. (2004). Wider den Lehr-Lern-Kurzschuß. Interview zum Thema „Lernen“. *Expansives Lernen*, 29-38.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. New York: Routledge.
- Kazeem-Kamiński, B. (2016). *Engaged pedagogy: antidiskriminatorisches Lehren und Lernen bei bell hooks*. Wien: Zaglossus.
- Lange, X. (2019). *Vermessene Intelligenz - zur Darstellung der Intelligenzdiagnostik in Lehrbüchern der Psychologie: eine kritische Diskursanalyse*. (Masterarbeit) Universität Wien, Wien. Abgerufen unter: <https://theses.univie.ac.at/detail/50703/#>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
- Lorde, A. (1986). *Our Dead Behind Us: Poems*. New York: Norton.
- Luckgei, V. (2018). *Feministische Psychologie in Wien*. (Unveröffentlichte Masterarbeit), Universität Wien, Wien.
- Luckgei, V., Ruck, N. & Slunecko, T. (2020). Feminist Psychology at the University of Vienna, 1984-2000. A Case Study of a Temporary Hub in Feminist Psychological University Teaching. In W. Pickren (Hrsg.), *Oxford Encyclopedia of the History of Psychology*. Oxford University Press: New York.
- Malich, L., & Keller, D. (2020). Die Psychological Humanities als reflexives Moment der Psychologie. In: V. Balz & L. Malich (Hrsg.innen), *Psychologie und Kritik: Formen der Psychologisierung nach 1945*. Springer Verlag. 87-113.
- Mangold, W. (1960). *Gegenstand und Methode des Gruppendiskussionsverfahrens*. Frankfurt/Main: Europäische Verlagsanstalt.
- Mangold, W. (1988). Gruppendiskussionen als Instrument der Untersuchung von kollektiven Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. In: W. Mangold & R. Bohnsack (Hrsg.),

- Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft.* Erlangen, 8-63.
- Mannheim, K. (1964) [1921–1928]. *Wissenssoziologie.* Neuwied: Luchterhand.
- Mannheim, K. (1980) [1922–1925]. *Strukturen des Denkens.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Merriam-Webster (n.d.). Safe space. In *Merriam-Webster.com dictionary*. Abgerufen am 19.05.2023 unter: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/safe%20space>
- Nohl, A. (2009). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nohl, A. (2013). Komparative Analyse: Forschungspraxis und Methodologie dokumentarischer Interpretation. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.M. Nohl (Hrsg.innen), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis* (3. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 271-293.
- Parzer, E. (2015). *Mehr als nur Verhütung: Eine rekonstruktive Analyse der Verhütungspraxis von Frauen.* (Unveröffentlichte Diplomarbeit), Universität Wien, Wien. Abgerufen unter: <https://ubdata.univie.ac.at/AC13104521>.
- Passmann, S. (2019). *Alte weiße Männer – ein Schlichtungsversuch.* Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.
- Przyborski, A. (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen.* Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Przyborski, A., & Slunecko, T. (2020). Die dokumentarische Methode. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.*innen), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 537-554.
- Przyborski, A., & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* (4., erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Rich, A. (1981). *A wild patience has taken me this far: Poems 1978-1981.* W.W. Norton.
- Röhrs, J. (2020). Das Private ist geschäftlich. Berufliche Frauennetzwerke im Spannungsfeld zwischen Formalisierung und informeller Praxis. (Unveröffentlichte Masterarbeit), Universität Wien, Wien.
- Ruck, N. (2015). XIII. Between euphoria and nausea: Young feminist academics navigate the ambivalences of neoliberal science production. *Feminism & Psychology*, 25(1), 73-77.
- Ruck, N., Slunecko, T., & Riegler, J. (2010). Kritik und Psychologie – ein verschlungenes Verhältnis. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 33(4/1), 45-67.
- Sieben, A. & Scholz, J. (2012). *(Queer-) Feministische Psychologien.* Psychosozial-Verlag.

- Slunecko, T. (2008). *Von der Konstruktion zur dynamischen Konstitution: Beobachtungen auf der eigenen Spur* (2., überarb. Aufl.). Wien: Facultas.WUV.
- Slunecko, T. (2017). Beobachtungen auf der eigenen Spur. Bemerkungen zu einem für die Wiener kulturpsychologische Schule charakteristischen Motiv. In: T. Slunecko, M. Wieser & A. Przyborski (Hrsg*innen), *Kulturpsychologie in Wien*. Wien: Facultas, 27-54.
- Slunecko, T. (2020). Tracking one's own path. A methodological leitmotif of cultural psychology. *Integrative Psychological & Behavioral Science*, 54(1), 196-214.
- Slunecko, T. & Benetka, G. (2017). Ganz Gallien? Nein! – Zur Geschichte und Vorgeschichte der Wiener Kulturpsychologie. In: Slunecko, T., Wieser, M. & Przyborski, A. (Hrsg*innen), *Kulturpsychologie in Wien*. Wien: Facultas, 13-26.
- Slunecko, T., & Benetka, G. (2022). Über Psychologiekritik. *Journal für Psychologie*, 30(1), 6-25.
- Slunecko, T., Wieser, M. & Przyborski, A. (Hrsg*innen) (2017). *Kulturpsychologie in Wien*. Facultas: Wien.
- Spivak, G. C. (2010 [1988]). Can the Subaltern Speak? In R. C. Morris (Hrsg.in). *Can the Subaltern Speak?: Reflections on the History of an Idea*. Columbia University Press. 23-64.
- Stokowski, M. (2018, 11. November). Weiße und Männer können alles haben, aber das nicht. *Der Spiegel*. <https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/warum-es-keinen-sexismus-gegen-maenner-oder-rassismus-gegen-weiße-gibt-a-1236954.html>
- VERBI Software. (2021). *MAXQDA 2022* [Computer Software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Abgerufen unter: maxqda.com.
- Villa, P.-I. (2011). *Sexy Bodies. Eine soziologische Reise durch den Geschlechtskörper* (4., überarb. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wanner, L. (2015). *Hier bin ich Geschlecht, hier darf ich sein: Diskursanalyse zur Inter*-Debatte des Deutschen Ethikrates*. (Diplomarbeit, Universität Wien).
- Wutzer, J. M. (2023). *Von Menschen, die keinen Orgasmus erleben: Eine Rekonstruktion sexuellen Handelns*. (Unveröffentlichte Masterarbeit), Universität Wien, Wien.
- Young, K. E. (2022). *Der Emanzipationsbegriff in der sexuellen Bildung: Einblicke in die Wiener Sexualpädagogik*. (Unveröffentlichte Masterarbeit), Universität Wien, Wien.
- Zoom Video Communications, Inc. (2012-2023). *Zoom* (5.14.0) [Software]. <https://univie.zoom.us>

7. Anhang

7.1. Aufruf

Gruppendiskussion: „Identity & Belonging“ und das Psychologiestudium - Teilnehmende gesucht -

Du hast im Laufe deines **Psychologiestudiums** an einem Seminar der „**Identity & Belonging**“-Reihe teilgenommen und hast Lust, dich darüber - und über das Psychologiestudium generell - mit anderen Psychologiestudierenden und ehemaligen Psychologiestudierenden **auszutauschen** und deine Erfahrungen zu teilen?

Dann würde ich mich sehr freuen, wenn du dich bei mir meldest!

Ich beschäftige mich mit den Perspektiven von Studierenden auf das Psychologiestudium in Wien. Vor allem interessiere ich mich dabei für die Perspektive von Studierenden, die an Seminaren teilnehmen, die alternativ und kritisch zum vorgegebenen Curriculum, von Studierenden organisiert sind, wie die im Psychologiestudium angebotene Seminarreihe „Identity & Belonging“.

In meiner Masterarbeit möchte ich die Perspektiven von Teilnehmenden dieser Seminare anhand von Gruppendiskussionen erforschen. Dafür suche ich Personen, die an einem oder mehreren Seminaren der Reihe „Identity & Belonging“ teilgenommen haben. Dabei ist es egal, ob und wann du das Seminar abgeschlossen hast, egal ist auch an welchem Punkt im Studium du bist, ob du das Psychologiestudium bereits abgeschlossen oder abgebrochen hast.

Falls du auch andere Personen kennst, die an einem der „Identity & Belonging“-Seminare teilgenommen haben, könnt ihr euch auch gerne gemeinsam bei mir melden.

Eine Gruppendiskussion kann schon mal ein paar Stunden dauern; sobald du dich bei mir meldest, können wir uns gemeinsam mit den anderen Teilnehmenden einen Termin ausmachen, an dem die Gruppendiskussion nach Möglichkeit live in Wien oder auch online stattfinden kann.

Ich freue mich über Rückmeldungen und, dass Ihr mich in meiner Forschung unterstützt.

Meldet euch gerne bei mir per Mail an: a01448749@unet.univie.ac.at

Viele Grüße,

Katia Young (sie/ihr)

7.2. Tabelle A: ‚Identity and Belonging‘-Seminare

Titel	Lehrende Person(en)	Semester
Identity & Belonging (Thema Zugehörigkeit & Nationalität)	Jan Greifenstein & Tom Uhlig	2016W
Identity & Belonging II (Thema feministische Psychologie)	Lisa Wanner	2017S
Identity & Belonging III (Thema Ableismus & Psychiatriekritik)	Lisa Wanner	2017W
Queering Psychoanalysis – Psychoanalyse und Queer Theory	Esther Hutfless	2018W
Feministische Psychologie in Theorie und Praxis	Vera Luckgei & Elisabeth Parzer	2019S
„You’re what you’ve loved“ – Psychoanalytische Konzepte von Depression, Geschlecht und Verlust	Nadine Teuber	2019W
Intersektionale Perspektiven auf Identität und Verkörperung	Lydia Rose Kray	2020S
Psychoanalyse und Kritische Theorie: Perspektiven psychoanalytischer Ideologie- und Machtkritik	Nadja Meisterhans	2020W
Gestörte Gesellschaft? Kritische Perspektiven auf psychische Störungen	Sandra Jurdyga & Brigitte Temel	2021S
Gestörte Gesellschaft? Kritische Perspektiven auf psychische Störungen	Sandra Jurdyga & Brigitte Temel	2021W
Sozialpsychologie der Corona-Proteste	Florian Knasmüller & Markus Brunner	2022S
Racism & Bio-Psycho-Social Health	Farah Saad & Parissima Taheri-Maynard	2022W
“You are what you’ve loved” – Psychoanalytische Konzepte von Depression, Geschlecht, Verlust	Nadine Teuber	2023S

7.3. Transkripte

7.3.1. Gruppe Feministinnen: Eingangspassage

Gruppe Feministinnen (Zoom) am 05.03.2023 – Eingangspassage

Timecode: 0:00 – 20:00 (Dauer: 20 min.)

Teilnehmende: **Y:** Interviewerin: Katia Young (sie), **E:** Emma (sie), **V:** Vanessa (sie)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 1 Y: okay (.) gut dann: fang ich mal an: also: ich interessier- mich ja=echt schon seit längerem
2 dafür ehm: wie Studierende so (.) Lehrveranstaltungen erleben: und vor allem eben die
3 Identity and Belonging ehm Veranstaltungen ehm: und was sie daraus so mitnehmen ehm
4 also würd- mich halt voll interessieren wenn ihr euch so=n bisschen: darüber austauscht ehm
5 über eure Erfahrung mit dem Identity and Belonging Sys- äh Seminar wie war das so für
6 euch wie habt ihr das Seminar erlebt wie ehm hat=s überhaupt angefangen also wie seid ihr
7 dazu gekommen zu dem Seminar: öhm wie habt ihr da hingefunden und was ist im Seminar
8 so passiert und auch wie=s dann weiter gegangen also was habt ihr aus dem Seminar
9 mitgenommen für=s Studium aber auch darüber hinaus mitgenommen: ehm: voll. mich
10 interessiert einfach alles was euch dazu einfällt u::nd vor allem auch wie ihr=s einfach ganz
11 persönlich erlebt und wahrgenommen habt (.) also auch von konkreten Erlebnissen oder
12 Ereignissen könnt ihr erzähl'n u::nd ähm:: genau. ich werd mich am Anfang einfach (.)
13 komplett raushalten: u:nd ja kann=n bisschen komisch ein aber das=is bei
14 E: | mhm
15 Y: Gruppendiskussionen so u:nd ehm (.) hab keine konkreten Fragen sondern würd=euch
16 einfach dazu einladen euch über eure Erfahrungen auszutauschen im Identity and Belonging
17 Seminar: und falls ich dann was wissen will frag ich dann ganz am Ende nochmal nach
18 genau. also wie war das so im Identity and Belonging Seminar (3)
19 V: | mhm
20 E: eh:m ich glaub ich fang vielleicht einfach mal an mit dem Ersten weil ich weiß dass wir das
21 ja auch also Vanessa und ich besucht haben ehm: und ich weiß noch das=es also: (.) ich bin
22 V: | voll
23 E: halt in dieses Psychologiesta- ä- Studium reingestartet ohne eigentlich (.) wirklich konkrete
24 Vorstellungen zu haben, glaub ich ähm beziehungsweise hatte halt so die: Null Acht
25 Fünfzehn Vorstellung von ja: es wird halt viel Statistik u:nd äh so (.) u:nd muss auch sagen
26 so in der Steop Phase: hab ich eigentlich (.) kein bisschen kritische Auseinandersetzung mit
27 V: | wurde des
28 eigentlich auch voll bestätigt wei- also deine @Erwartungen@

29 E: lja. voll. total ja. voll. war mostly irgendwie eher
30 langweilig? @(.)@ und ehm eben also so kritische Auseinandersetzung vielleicht so hier
31 und da mal: ein Satz von es gibt übrigens da bissl was aber wir haben jetzt keine Zeit oder
32 wir haben hier nicht den Raum oder whatsoever und wirklich Raum für Diskussionen war
33 da ja auch eigentlich nicht da und ich hab dann: ehm beziehungsweise ich glaub das waren
34 wir beide oder? wir ham-

35 V: llich weiß gar nicht (.) m- also wir sind auf jeden Fall gleichzeitig
36 drauf also ich ne ich glaub Emma du hast mir davon erzählt weil: eine dritte Person aber ich

37 E: lja lja

38 V: weiß nicht wer die dritte Person ist die hat (.) das Seminar g- ja @dann erzähl du@

39 E: llich weiß es ja lja.
40 ne weil ich des war also ich ich bin mir eben nicht sicher ob du da warst oder nicht als ich
41 davon erfahren hab aber ich weiß noch dass ich eben ehm vorm Hörsaal C im alten AKH

42 V: lmhm ja voll

43 E: gesessen bin in der Sonne und mir eben: mh Lorena war das ehm die ich durch ein anderes
44 Seminar kannte davon erzählt hat und dass sie das eben gemacht hat und dass es für sie so
45 das (.) ich weiß nicht ob sie es gemacht hat oder ob sie auch davon gehört hat und auf jeden
46 Fall m- sei das so des Seminar wo man irgendwie mal so bissl abseits von ehm der=m
47 sonstigem Psychologiestudium irgendwie Dinge (.) ja. lernen diskutieren kritisch
48 auseinandersetzen und so weiter kann, genau warst du i- (unverständlich)

49 V: lja lda einhakend ich ich vol- ich in- ich wieß es nicht
50 weiß ich nicht mehr aber auf jeden Fall war das dann der Entschluss quasi dass Emma und

51 E: lah°

52 V: ich beide gesagt haben ja komm d=s klingt eigentlich ganz geil und oder klingt irgendwie

53 E: lja

54 V: einfach interessant vor=allen=dingen und aber ich in so meiner in meiner Wahrnehmung

55 E: lja

56 V: damals war=s schon ebend also wie du sagst so bisschen ein (.) ein anders als die anderen
57 Seminare so weil=s erstmal auch=n Wahl- war also es war es war ja freiwillig also man

58 E: lhundertpro

59 V: musste es nicht machen war ja nicht verpflichtend und es war schon ich hab=s schon so als
60 linkes Seminar auch bisschen gelesen irgendwie so als auch am Anfang meiner

61 E: lhm

62 V: feministischen Auseinandersetzung irgendwie (.) so also ich f- kannte mich irgendwie noch

63 E: l(unverständlich)

64 V: gar nicht aus und es war so mich hat=s interessiert aber ich wusste irgendwie auch nicht

65 wirklich (.) ja wo anknüpfen wo anfangen wo sich weiterbilden und das war (.) so ein voll

66 E: lja

67 V: niederschwelliger Rahmen sich damit auseinanderzusetzen hat ich die also es war so de:r

68 E: lja

69 V: mein ä- eigentlich für mich war=s=des=so eins- mit eins der ersten Erlebnisse in meiner

70 feministischen Bildung.

71 E: Total und ich hatte auch n bisschen Angst @(.)@ des weiß ich auch noch also ich hatte so

72 V: lmhm

73 E: bissl (.) Respekt davor dass ich halt also ich hat dann auch so bissl das Gefühl und ich muss

74 auch sagen bis zu=nem gewissen Grad war=s auch so: ehm dass ich da so reinstolpert in eine

75 V: lmhm

76 E: Gruppe von (.) schon seh:r feministisch gebildeten Menschen, ähm und eben da vielleicht

77 dann nicht denn Anschluss finde oder vielleicht irgendwas sag was peinlich ist oder politisch

78 inkorrekt oder sonst irgendwas, und so ich würd sagen ich war schon immer (.) links (.) aber:

79 ich find schon dass fem- also grade (.) so im Feminismus (.) an Unis oder halt so Gender

80 Studies und dem Ganzen (.) herrscht ja teilweise schon eine sehr elitäre Sprache (.) u:nd eine

81 schwer zugängliche Sprache auch (.) u:nd ich hatte so Angst dass ich ins Fettnäpfchen trete

82 V: lwas

83 Falsches zu sagen ja

84 E: oder irgendwas (sex-) or:h: also ich kann mich noch an diese Vorstellungsrunde auch

85 erinnern; wo wir irgendwie ich weiß nicht mehr genau was aber es war irgendwie unser

86 Name und (.) unsere Pronomen (.) u:nd ehm ich wusste Gott sei Dank schon @was

87 Pronomen@ sind und ehm ich hat- es gab aber auch viele in der Runde die gesagt haben d-

88 ihr könnt mich duzen, auf die Frage nach den Pronomen also es war so schon=n bisschen ins

89 kalte Wasser geworfen werden un- halt (.) ja ((atmet scharf ein)) ehm und ich glaub wir

90 sollten auch sagen warum wir in dem Seminar sind (.) und ich war kurz so o=Gott (.) ich

91 hoffe ich werd hier jetzt nicht gleich ehm (.) gleich wieder raus geworfen @(.)@ ich weiß

92 V: lja

93 E: (so funktioniert das nicht)

94 V: lja es war schon die Stimmung war so bisschen (.) einschücht- ä- m- ja für mich

95 E: lja

96 V: war=s einschüchternd irgendwie also ich hatte Bock aber ich war wusste nicht so richtig

97 E: lja
 98 V: kann ich hier (.) äh g- g- ja so Angst was Falsches zu sagen oder irgendwie ehm auch ja dann
 99 E: lja
 100 V: auch so eingeordnet zu werden natürlich wie man gar nicht will so wenn natürlich will ich
 101 halt nich eingeordnet werden als (.) o- oida die weiß nicht was: (.) dis und dis
 102 E: lhmh
 103 V: irgendwie=keine Ahnung wie kennt sich gar nicht aus oder ich sag ausversehen was (.) keine
 104 Ahnung (.) w- was Schlimmes so ne also da musste man erstmal so bisschen Selbstsicherheit
 105 E: lja (.) voll
 106 V: gewinnen und ich kann mich auch noch so dran (.) erinnern weil das erste das Seminar war
 107 E: l°mhm°
 108 V: ja bei [Vorname LV-Leitung] wo wir warn (.) und auch der der ganze Seminarstil war so
 109 anders also es war so neu es war einfach wirklich auch alles neu es also erstmal war ich im
 110 E: lhmh
 111 V: zweiten Semester ich kenn mich eh Nüsse aus (.) und dann war=s e-e- keine Ahnung es war
 112 dann auch zum ers- es war das erste Mal dass ich an=nem Seminar war wo auch Leute aus=m
 113 vürten oder sechsen Semester dabei warn (weiß nicht ob)
 114 E: ldas das wollt ich auch sagen ich hab viele Leute
 115 als älter gelesen als ich du also ich war bei älteren so ((atmet erschreckt ein)) oh Gott
 116 V: lja ja weil du kommst so ldu kommst so=aus=m SOT
 117 E: lja
 118 V: und aus deiner @STEOP und kennst nur@ Erstis und (auf) einmal sitzt einer dir einer
 119 gegenüber der grade irgendwie m- Bachelorarbeit schreibt (und=du=bist=so) oh mein Gott
 120 du bist so groß so (.) und genau und natürlich kennen die sich auch viel besser aus und dann
 121 E: l@(.)@
 122 V: gab=s irgendwann die Situation (2) ja so zum Beispiel zum Beispiel äh Cara und [Vorname
 123 LV-Leitung] die hatten einfach auch ne ne Diskussion auf nem anderen Niveau so die hatten
 124 einfach viel mehr Vorwissen und wenn ich denen zugehört hab es war voll spannend aber es
 125 war auch so einschüchternd auf eine Art
 126 E: ja (2) voll das unterschreib ich zu hundert Prozent (.) und i- muss auch sagen also so: (1) ich
 127 V: l°mhm°
 128 E: hatte schon ein bisschen das Gefüh:l (.) dass m- (.) ich will nicht sagen meine Angst
 129 berechtigt war aber es war schon (.) also das Seminar war schon darauf: in bei- also dieses
 130 dis bei [Vorname LV-Leitung] war schon so=n bisschen darauf ausgerichtet auch einen

131 Safespace für Flinta Personen äh einzurichten und ähm (.) auch also s- wenn das halt nicht
 132 gegeben war dann (.) also es wurde jetzt nicht aktiv kommuniziert bitte geh: aber es wurde
 133 schon klar kommuniziert von ok das hat hier gar keinen Platz so (.) des find ich auch gut
 134 V: l°mh°
 135 E: also ich seh auch total (die) Wichtigkeit davon das zu schaffen ehm ich glaub einfach nur
 136 dass ich halt (.) in dem: also noch a- ja wie du sagst so wir hatten davor auch nicht wirklich
 137 großartig andere Seminare und auf einmal sitzt man da im Kreis, und und=es ist irgendwie
 138 so ne ganz andere Stimmung ähm voll also da war ich am Anfang schon einfach sehr (.)
 139 V: l°mhm°
 140 E: eingeschüchtert und gleichzeitig hatte ich das Gefühl (.) da ich (.) also da ich (.) eine Frau
 141 bin aber auch weiblich gelesen bin ehm (.) war auch (.) gleich ne ganz andere Art von oke:
 142 e- wie soll ich das sagen so Solidarität von wegen (.) m- man kann schon mal was sagen was
 143 V: l°mh
 144 E: irgendwie jetzt vielleicht nicht zu hundert Prozent ehm dem entspricht was Judith Butler in
 145 ihrem Buch geschrieben hat so aba: (.) man wird deswegen nicht gekickt so also
 146 V: l°ja (.) kannst
 147 du dich aber noch an den Dude erinnern? Das war in der ersten oder zweiten (.) Folge
 148 E: l°ja°
 149 V: @äh Fol- lol@ @(.)@ in der zweiten @Einheit@ aber
 150 E: l°@Folge@ @(.)@ l°hat der nicht (.) irgendwas über
 151 social justice warriors gesagt? oder so,
 152 V: ich glaube also er hat auf jeden Fall irgend- ä- (.) es war eine eine antifeministische Aussage
 153 und er hat sich dann halt und [Vorname LV-Leitung] hat ihn a- eh auch (1) adäquat darauf
 154 hingewiesen dass das was er grade redet halt (.) voll (.) Quatsch ist und bullshit ist und eben
 155 E: l°ja
 156 V: kein Platz hat in nem in nem feministischen Seminar und er konnt=s aber halt gar nicht
 157 E: l°ja
 158 V: nehmen (.) und sie hat aber halt nicht locker gelassen sondern war so (.) hör auf (.) Scheiße
 159 E: l°nein gar nicht
 160 V: zu la- also nich- hat sich eloquenter ausgedrückt aber sie hat ihn halt einfach (.) ja ihn schon
 161 E: l°@ja@ l°ja l°@(.)@ schon
 162 eloquenter
 163 V: einfach drauf hingewiesen und er konntst aber gar nicht annehmen und (.) des war so=n ein
 164 E: l°ja

165 V: Wortgefecht wo- was ich voll beeindruckend fand ich fand=s voll voll krass wie s- wie sie
 166 E: l_{mhm}
 167 V: da irgendwie auch äh Kompetenz ausgestrahlt hat und irgendwie si- nicht aus der Ruhe hat
 168 E: l_{ja}
 169 V: bringen lassen (.) ehm und (.) oh ja und er natürlich=s irgendwie halt ja (.) (bunt) und ehm
 170 E: l_{voll} l_{ja}
 171 V: (.) er ist dann aber auch nicht mehr gekommen genau und er=s nicht mehr er=s dann nicht
 172 E: l_{für mich war dis} l_{ja}
 173 V: mehr gekommen und das war glaube ich auch dis was du vorhin dann meintest und jetzt so
 174 in Erinnerung ja klar ist des Schade wenn jemand (.) eigentlich Interesse an nem Seminar hat
 175 E: l_{ja} (.) genau
 176 V: und dann nicht mehr (.) d- dis weiter nicht mehr besucht weil er sich vielleicht nicht wohl f-
 177 gefühlt hat oder was weiß ich oder auch nicht wertgeschätzt hat aber (.) für dis was was wie
 178 E: l_{ja}
 179 V: das Seminar dann in=den weiteren Einheiten war und was sich aus dem Seminar für uns
 180 auch entwickelt hat war=s glaub ich (.) total elementar und wirklich (.) zu einhundert Prozent
 181 notwendig dass eben dieser des- dieser Safespace geschaffen wird also wenn ich überleg wie
 182 E: l_{mhm} l_{ja}
 183 V: das mein (1) wie das Seminar irgendwie ((dumpfes Geräusch von der Hand, die auf den
 184 Tisch auftrifft)) mich mich geprägt hat das das hätte so nicht st- das hätte nicht stattfinden
 185 können wenn=s nicht (.) ein sicherer Raum gewesen wär
 186 E: l_{ja} (.) zu hundert Prozent und des (.) muss müssen
 187 ja nicht auf- zwangsläufig Flinta Personen sein die da den sicheren Rahmen schaffen aber d-
 188 natürlich also (.) vor allem Flinta Personen @(.)@ (.) ehm voll und ich (.) also ich kann mich
 189 a noch sehr gut daran erinnern dass ehm als ich glaub ich bin mit (.) eben den
 190 Erwartungshaltungen den ich gegenüber: das dem Psychologiestudium hatte (.) das war so
 191 ein (.) beziehungsweise das war nicht nur ein sondern das war auch schon so gewesen also
 192 wir mussten ja schon extrem viel lernen für diese Aufnahmeprüfung (.) das war ein (.) so: (.)
 193 nicht individuelles Aussiebeverfahren wo man sich einfach vorgekommen ist wie ja halt
 194 V: l_{°mh°}
 195 E: wirklich irgendwer und niemand nimmt einen als Person war also was waren wir
 196 V: l_{mh}
 197 E: zweitausendfünfhundert Menschen in diesem riesigen Saal dann das Aussiebeverfahren dann
 198 kam die STEOP als nächstes dann war bei der STEOP hat ich irgendwie meinen ersten
 199 Vierer und war so oh Gott ich bin wirklich nur noch ne Nummer und es interessiert sich
 200 einfach niemand mehr für mich es war mein erstes Studium nach der Schule (.) und (dann)
 201 so ja krass s- so bleibt es jetzt hier und dann kam [Vorname LV-Leitung] @(.)@
 202 V: l_{ja} und genau

7.3.2. Gruppe Feministinnen: Passage Grundstein

Gruppe 4 (Zoom) am 05.03.2023 – Passage Grundstein

Timecode: 29:12 – 48:10 (Dauer: 18:58 min.)

Teilnehmende: **Y:** Interviewerin: Katia Young (sie), **E:** Emma (sie), **V:** Vanessa (sie)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 500 E: Und es waren au:ch also: in dem Semina:r hab ich auch die ganze Zeit diese Rückmeldung
501 bekommen von Allen das also=also (.) quasi gehö:rt im Plenum dieses (.) *h:äh wir kennen*
502 *des überhaupt nicht wir kennen das gar nicht dass wir uns hier einfach zu zwanzigst*
503 *hinsetzen und reden und einfach mal acht=Stunden diskutieren und dass man alles sagen*
504 V: l°mh°
505 E: *darf und (.) wir in Kleingruppen gehen können und s-* also dis wa:r bis jetzt irgendwie
506 eigentlich immer die Rückmeldung die ich in den Identity and Belonging Seminaren (.) ehm
507 mitbekommen hab
508 V: Also die Methodik is:=zwar schon n biss- also schon übergreifend quasi über me- also über
509 (.) äh war jetzt nicht nur bei [Vorname LV-Leitung] so dass es quasi sehr diskussionsbasiert
510 E: lja.
511 V: is und dass es irgendwie so (2) ja zu- die Gruppe wichtig is sonde=m is irgendwie bei allen
512 E: lne=ne=ne ja. l(unverständlich)
513 V: so ja
514 E: Ja also dis: was was ich auf jeden Fall bei allen mitbekommen hab war dieses (2)
515 V: l@(^ja°)@
516 E: ja krass es gibt ja auch noch was abseits, de:r Psychologievermittlungsmethoden der Uni
517 V: lmhm
518 E: Wien und auch noch was abseits der Inhalte der Psychologie (.) äh der Uni Wien, ähm (.)
519 V: lmh: lmh lmh
520 E: und bei (.) bei dem Coronaprotestding und bei [Vorname LV-Leitung] würd ich sagen hab
521 ich die Parallele gesehen von (.) oh=ha die Gruppe und die Kommunikation in der Gruppe
522 V: l°mh° l°ja°
523 E: oder es ist so schön mal einfach zu reden das war halt bei dem: [Name der LV-Leitung des
524 V: l°mh°
525 E: dritten I&B Seminars von E]-Ding nicht so: krass der Fall aber (.) da- e- da war halt dann
526 Covid; also: (.) dis kann man auch nicht ihr zu hundert Prozent zuschreiben weil ich glaub
527 V: lM=ja: ja;
528 E: wenn wir=s: (.) live gemacht hätten (.) sie wol- sie hat auch immer Diskussionen initiiert
529 V: lhm

530 E: aber wenn man dann halt mit Menschen redet die ihre Kamera nicht anhaben und dann stockt
531 das Internet es i- es ergibt sich einfach nicht die gleiche Diskussionskultur (so ist das halt
532 V: |mhmm
533 E: einfach) (unverständlich)
534 V: |mhmm (.) ja. mi- was mir grade irgendwie auch=vo- ei- auffällt ich war heute morgen
535 ähm ha=ich mit jemanden geredet sie (.) studiert äh Social s:- Social Design im: Master
536 wosch=dann irgendwie auf jeden Fall in so=nem Kreativstudiengang und die hat irgendwie
537 erzählt ja dass=das viel einfach um (.) es geht um so Projektarbeiten und die community
538 irgendwie die Personen die in dem Jahrgang sind die sind so voll (.) die sind voll stark das
539 ist so voll eine eine feste Gruppe das is einglich wie a Freundeskreis die sehn sich einfach
540 regelmäßig arbeiten innerhalb der Uni zusammen außerhalb irgendwie sind sie auch
541 teilweise befreundet und es=is so eine (2) ja ein Belonging oder halt irgendwie ein (2) eine
542 Gruppe Menschen @(die sich ing-)@ die viel Zeit mit einander verbringt und so und ich
543 find beim Psychostudium ist des halt es (.) e- wie du vorhin gesagt hast Massenabfertigung
544 oder halt irgendwie so n=sehr Massenstudiengang aber auch (.) du kannst echt durch das
545 Studium gehn und keine einzige Freundschaft knüpfen ich glaub dis ist echt möglich so und
546 E: |°ja°
547 V: dieses (.) dieses von dieses Gefühl von okey hier gehör ich dazu und irgendwie auch eine
548 Identität als Psychologiestudentin zu entwickeln und qua- quasi so seine Gruppe zu finden
549 so ((atmet ein)) okey hier d- ich bin hier grade richtich so hier (.) so dieses (.) dieses Gefühl,
550 (.) des des hat=s Seminar einfach so: (.) äh ja au- (.) keine Ahnung herstellen können das hat
551 E: |ja (.) ich bin
552 V: hats geschafft und des hat davor (.) und danach kein anderes Seminar mehr bei mir so
553 geschafft (.) wei- weil eben die Gruppe so wichtig war und aber es=is=ja=s- so verrückt
554 weil=so große Auswirkungen hatte also ich mein jetzt wie viel Jahre ist des her? ich f- des
555 war glaube ich Zweitausendsechzehn, Zweitausendsiebzehn, so
556 E: |Alter ja: das war Zweitausends:- siebzehn
557 V: |Es ist es ist jetzt
558 sechs Jahre her ich kann mich noch so gut dran erinnern ich kenn (.) noch so viele Personen
559 aus dem Seminar und bin mit einigen auch echt noch befreundet und f- freu mich über alle
560 E: |ja
561 V: wenn ich sie seh oder wenn man irgendwie sich ma- sich doch einmal trifft oder irgendwie
562 in Kontakt zueinander tritt ((atmet ein)) so das hat so ein Gefühl von hier gehör ich hin in
563 E: |°ja°

564 V: mir ausgelöst stell dir vor es gäb irgendwie noch also (.) natürlich ist das auch nicht immer
565 möglich aber wenn=das bei @(allen Seminarn)@ die ich in meinem Studium gehabt hätte
566 E: lja

567 V: (.) die Tendenz gegeben hätte oder irgendwie mehr davon (.) wie oarg wär dieses Studium
568 also was für ne andere (.) Erf- Studienerfahrung wär des gewesen, und nicht ein von irg- n-
569 E: lja

570 V: weil ich f- habs Studium schon oft einfach auch als so (.) irgendwie kalt wissenschaftlich
571 ((dumpfes Geräusch von Hand die auf dem Tisch auftrifft)) distanziert ((dumpfes Geräusch
572 von Hand die auf dem Tisch auftrifft)) eigentlich juckts eh niemand so ob du jetzt mitmachst
573 oder nicht so weil (.) du bist sch- du bist halt ein kleiner Fisch und schwimm jetzt im Strom
574 E: lja

575 V: mit weil wenn=s abs- also wenn wenn halt verlorn gehst juckts niemanden; und des hat ich
576 E: l((leises Stöhnen))

577 V: in dem Seminar nicht da wars ne Gruppe und da warn wir irgendwie (2) alle wichtich
578 E: lJa

579 E: D- total lustig dass du das sagst weil ich hab diesen Namen noch nie reflektiert @(.)@ also
580 (.) ich hab noch nie: über den Namen Identity and Belonging nachgedacht (.) und hab das
581 irgendwie beziehungsweise (.) we:nn ich ihn irgendwie wahrgenommen hab dann hab ich
582 ihn halt immer irgendwie eher als (.) ehm (2) als quasi (2) nicht als Namen der beschreibt
583 was da in mir passiert, sondern als Namen des Inhalts irgendwie gesehen aber es stimmt total
584 V: lmhm lmh

585 E: also es war auf jeden Fall (.) ein Belonging, das auf jeden Fall also so in der Gruppe (.) und
586 wenn ich aber so drüber nachdenk äh=halt auch zu hundert Prozent Identitäts- shapend
587 V: lja:

588 E: zumindest also: (.) eben wenn ich reflektier irgendwie wie viele Dinge daraus auch resultiert
589 sind, und wie ich irgendwie in meinem Studium (.) ab dann ehm (.) versucht hab halt mir
590 V: lmhm

591 E: Inhalte reinzuholen (.) die: (.) feministische Inhalte warn und ich hab ma=in also (.) wie du ja
592 V: lmhm

593 E: auch eben i=hab=mein ganzes (.) Erweiterungscurriculum in den Gender Studies gemacht
594 (.) ich hab irgendwie angefangen auch mich abseits vom Studium (.) noch viel intensiver mit
595 Feminismus auseinander zu setzen und auch eben da (2) halt so diesen Grundstein gelegt zu
596 bekommen von oke: (.) *das sind so die Theoretikerinnen da können wir irgendwie*
597 V: lmhm

598 E: *reintauchen* und das also so das sind alles Namen die hätt ich sonst halt einfach @(nich-)@
599 V: lja
600 E: ich hätt sie nicht gekannt so (.) ehm (.) und hätt auch kein Interesse entwickelt
601 V: lja lja. lja des war=s- dis
602 Ja es war so irgendwie (.) ja der Grundstein war einfach gelegt so man hatte so die die
603 entrycard und auf- von wos dann=halt weiterging konnte man sich eh (.) irgendwie nochmal
604 selber was einen genau interessiert aber es war so der der erste Schritt war gemacht mal so
605 ins Rollen zu kommen und irgendwie auch mal zu lernen das=es so ja du kannst dir aktiv
606 E: lja
607 V: aussuchen (.) womit du dich beschäftigst so ds- hast du hast Wahlmöglichkeiten auch in in
608 E: lja
609 V: dem irgendwie recht starren Studiengang so nimm irgendwie so dieses du hast das Recht dir
610 E: lja
611
612 V: das einzufordern so (.) bemüh dich drum des war irgendwie (.) und ja auch w- so ä- ä- womit
613 E: lja °ja° lvoll
614 V: willst du dich auseinander setzen irgendwie so der der (.) der erste Schritt für alles
615 Kommende es war f- mega prägend es echt eigentlich arg wenn man so drüber °nachdenkt°
616 E: lja total lich glaub
617 was mir (.) was mir da auch noch einfällt ist halt so dieses (.) wir ham ja damals auch (.) ehm
618 ich=weiß gar nicht mehr ob das i- im: doch das war glaub ich auch im Semina:r dass wir da
619 auch einfach kritisch reflektiert haben über andere Studieninhalte (.) und da teilweise auch
620 in Aktion gegangen sind und dann ehm auch uä- ((kurzes Prusten)) Emails geschrieben
621 haben an Lehrpersonen die halt irgendwie sehr (2) geschlechterbinär ((atmet aus)) ehm (.)
622 unterrichtet haben und solche Sachen also (.) das war ja auch ein Teil davon also es war
623 sogar wirklich (.) im Seminar beziehungsweise auch in dem Kollektiv was sich daraus dann
624 ergeben hat ein Teil davon sich mit anderen Studieninhalten kritisch auseinanderzusetzen (.)
625 und es hat mir auf jeden Fall extrem dabei geholfen auch n bisschen so diese (2) °mh° ich
626 würd fast sagen die Resilienz @(.)@ Resilienz gegenübe:r (.) weißen alten Psychologen
627 aufzubauen und irgendwie da: nicht alles was gesagt wird für bare Münze zu nehmen
628 sondern halt irgendwie kritischer durch dieses Studium zu gehn und da auch irgendwie auch
629 V: lmhm lja
630 E: auch mehr an Wert darauf zu legen ehm (2) das eben zum Beispiel Frauen meine
631 Vortragenden sind oder innerhalb des Studiums dass ich mich mehr mit Frauen connecte

632 oder mit Flinta Personen also (.) weiblich gelesenen Personen (2) ähm (2) voll also das hat
 633 auf jeden Fall (.) extrem viel gemacht für wie ich dieses Studium dann (.) also ich hatte
 634 wirklich das Gefühl dit- so ich ich kann mich halt auch noch an diese STEOP Phase erinnern
 635 V: l@(.)@
 636 E: wo: (2) das warn halt vorallendingen einfach die weißen alten Männer die da vorne gestanden
 637 V: l((hustet))
 638 E: sind und uns irgendwelche Inhalte präsentiert haben und ich hab das noch so: (2) unkritisch
 639 halt hingenommen (.) ähm (.) und dann irgendwie da: gestärkt rauszugehen und zu merken
 640 V: l°mhm°
 641 E: oke andere Personen hinterfragen das auch (.) und ich muss nicht alles was mir hier (.) halt
 642 beigebracht wird (.) einfach so (.) ohne Widerspruch oder ohne Kommenta:r oder sowas
 643 hinnehmen. so ich darf das hinterfragen ich muss es auch nicht öffentlich machen aber ich
 644 kann das für mich hinterfragen (.) u:nd hab auch mein: meine Gruppe in der ich das:
 645 anbringen kann oder in der ich verstanden werde und ich glaub grade eben auch als als (.)
 646 V: l_{mh}
 647 E: weiblich gelesene Perso:n oder auch für queere Personen ehm (2) ist das halt einfach (.) a
 648 ride or die @ (so) @ also des=is halt so: essenziell (.) zu wissen dass es da: ein Backup gibt
 649 und dass es da Leute gibt die halt irgendwie in deinem Boot sitzen und dich da: stützen wenn
 650 V: l(°mh°)
 651 E: irgendwie was passieren sollte und das ist es also es=is immer irgendwas passiert (.) dann
 652 V: Ja (.) und vorallem dass=es irgendwie halt auch auf der Ebene von den von den Vortragenden
 653 E: l°voll°
 654 V: von also auch (.) nich nich (.) der Support zwischen den Studis sondern irgendwie den
 655 E: l_{ja}
 656 V: Support halt eine (.) also i- ei- a- (.) der halt aus der Lehre kommt der von der Uni selber
 657 kommt so dass die Pro- das=es auf einmal halt ja ((druckst)) also [Vorname LV-Leitung]
 658 war ja keine Professorin aber irgendwie so dieses (.) °mh° (.) ja; des d- a- aus der Lehre (.)
 659 E: l_{ja}
 660 V: dis (.) auch jemand scheiße findet oder auch jemand sagt ja da=mach dann mach was
 661 dagegen oder dann dann ich finds auch als- ((schnalzt)) ja; (.) ((atmet ein))
 662 E: Ja
 663 V: Alternativen aufgezeigt zu bekommen °voll°
 664 E: Ja; und ich weiß noch dass es mir (.) auch mega viel Selbstbewusstsein gegeben hat dann (.)
 665 mich auch kritisch zu äußern in Seminaren wie zum Beispiel also (.) ich hab ehm (.) dann

666 V: |mh

667 E: im ich glaub sogar im Semester danach ein Seminar gehabt (.) da=es war=a komplett anderes

668 Thema es ging halt um (.) ach ich glaub es war positive Psychologie ((Würge-Geräusch))

669 @(.)@ also es ging da halt die ganze Zeit um so (.) es=es ging fast so ein: bisschen in die

670 Richtung: so toxisch positiv und das hat mich eh teilweise schon sehr genervt (.) ähm und

671 V: |mh

672 E: dann war da damals eine Situation in der irgendwie in der verschiedene Studien: äh

673 präsentiert worden sind, so und die=halt vergleichen also es war eigentlich eine s=glaub es

674 war eine Metaanalyse ((atmet ein)) u:nd ehm (2) die vortragende Perso:n hat halt irgendwie

675 so übe:r (.) also dis=is jetzt vielleicht nicht zu hundert Prozent korrekt aber es ging in meiner

676 Erinnerung so=um England Neuseeland USA (.) ehm Australien und Afrika @(.)@ und ich

677 (.) war also ich glaube auch wirklich dass Identity and Belonging dieses Seminar bei der

678 [Vorname LV-Leitung] da auf jeden Fall m=wichtig war weil ich hab dann halt da mich

679 V: |°mh°

680 E: getraut aufzuzeigen und zu sagen *Entschuldigung was ist eigentlich Afrika?*@(so)@ und (.)

681 V: |mh

682 E: hab auch da gemerkt wie so die vortragende Person mega in den ha he:ä:e: also so gar nicht

683 genau wusste was sie irgendwie jetzt sagen soll (.) ah=naja da war ich ganz stolz auf mich

684 (.) i=hab ehrlich gedacht au- also grade sich da auch irgendwie hinzustellen (.) als weiblich

685 gelesene Perso:n und so: und da seine Meinung kundzutun (.) ah=hat ja oft auch was

686 vulnerables, (.) aber (.) da halt zu wissen dass da Leute in meinem Boot sind und wenn ich

687 V: |mh

688 E: äh: mein also wenn ich dich da dabei gehabt hätte oder sonst irgendwelche anderen Personen

689 ((atmet ein)) dann wärt ihr halt da mit mir gemeinsam in die Bresche gesprungen so: (.) und

690 V: |ja

691 E: das wa:r (2) ja; also das hat auf jeden Fall auch einen großen Teil dazu beigetragen dass ich

692 mich (.) da in der Zukunft getraut hab auch kritische Dinge zu äußern und Dinge zu

693 hinterfragen (.) u:nd Vortragende auch mal=n bisschen auflaufen zu lassen (°unv.°)

694 V: |mh (.) ja (.) ja

695 E: |vielen

696 Ebenen sehr wichtig (2) °auf jeden Fall° (2)

697 V: Arg (3) ja ich überleg grade noch ich glaub aber wir haben e- eh über alles gesprochen jetzt

698 irgendwie (.) wenn (.) ((kurzes Stöhnen)) (.) ich finds voll also irgendwie keine Ahnung

699 ich=hab mir natürlich kurz jetzt bevor (.) ich=e zu dem Zoommeeting gegangen bin
 700 Gedanken darüber gemacht weil=ja irgendwie dacht mir auch ja es wird=sch- wär- während
 701 E: l_{mhm}
 702 V: unserem Gespräch jetzt irgendwie auch noch was kommen und ich finds grade eigentlich
 703 voll arg wie: was f- was für eigentlich ne große Rolle das gespielt hat so also was: wie a-
 704 E: l_{voll ja voll mhm}
 705 V: wie anders @(wär)@ vermutlich mein Studium und mein L- mein Leben überhaupt und ich
 706 ich als Mensch wie anders wär ich wenns dieses Seminar nicht gegeben hät- also sicherlich
 707 hätt ich vielleicht auch irgendwie eine andere (.) entry card gefunden in (.) e- in ja so wie ich
 708 E: l_{lähä}
 709 V: jetzt bin oder quasi in in die Inhalte aber dis war wirklich es war einfach so: fü:r (.) für die
 710 Anfänge von politischer Auseinandersetzung und feministischer An- Auseinandersetzung
 711 war das so wholesome und so wichtich und und (.) und prägend (3)
 712 E: Absolut
 713 V: Voll voll a- also r- richtig krass
 714 E: Ja voll also geh ich total mit (.) also auch bei dem bei dem Ausmaß was es eigentlich hatte
 715 @(.)@
 716 V: l_{mhm (.) voll und ja}
 717 E: l_{und auch abseits der Uni °ja°}
 718 V: Ja und du bist halt irgendwie im zweiten Semester keine Ahnung kennst dich nicht aus und:
 719 hörst halt währenddessen noch Kog Emo eins (.)
 720 E: @(.)@
 721 V: l_{@(so)@}
 722 E: l_{@(.)@}
 723 V: l_{@(und dann hast du so den Vergleich von Kog Emo eins und und (.) ja}
 724 [Vorname LV-Leitung])@
 725 E: Dis ist vorallingen nicht mal so wie Tag und Nacht das ist so wie keine Ahnung (.) so (.) ä-
 726 (.) Äpfel und und Wasser also es ist einfach so (.) es=ist ga:r nicht vergleichbar es hat auch
 727 V: l_{@(.)@} l_{mhm}
 728 E: nichts miteinander zu tu:n es ist einfach so diametral unterschiedlich, °richtig krass° (.) ich
 729 hatte das auch gan- also lustiger Weise (.) ehm (.) auch noch bei nem andern also als ich das
 730 eben bei der [Name LV Leitung 3. I&B] zu Antipsychiatrie: hat ich (.) silmulta:n auch noch
 731 so ein anderes AE was halt (.) leichte drei ECTS warn weil es war halt irgendwie zwei: zwei

7.3.3. Exemplarische Formulierende Interpretation

Formulierende Interpretation Gruppe Feministinnen Passage Grundstein

500-533 OT: Seminarstruktur & Lehrmethoden

500-507 UT: Rückmeldung der Seminarteilnehmenden: Im zweiten besuchten I&B-Seminar, wurde oft die Rückmeldung gehört, dass es unbekannt und ungewohnt ist, im Seminar zusammen in Kleingruppen und im Plenum zu diskutieren, dass man alles sagen darf und es lange Diskussionen gibt.

508-524 UT: Parallele der I&B-Seminare: Die Methodik des I&B ist seminarübergreifend. Sie sind diskussionsbasiert und die Gruppe spielt eine wichtige Rolle. Teilnehmende waren erstaunt, dass es etwas abseits der Lehrmethoden gibt, die ansonsten im Psychologiestudium zur Anwendung kommen. Bei dem I&B-Seminar über die Coronaprotekte gab es die Parallele, dass auch hier die Gruppe und die Kommunikation in der Gruppe herausragte. Es war schön einfach, mal zu reden.

525-533 UT: I&B online: Bei dem Seminar von [Name der LV-Leitung des dritten I&Bs von E] war es etwas anders. Da war Covid. Wenn es live gewesen wäre, hätte die LV-Leiterin auch Diskussionen angeregt. Es ist also nicht vollständig ihre Schuld. Wenn die Kamera aus ist und das Internet stockt, dann er gibt sich nicht die gleiche Diskussionskultur.

534-554 OT: Community & Zugehörigkeit

534-543 UT: Belonging: Eine Bekannte studiert Social Design im Master, ein Kreativstudiengang. Dort geht es viel um Projektarbeit und die ‚Community‘. Die Personen in dem Jahrgang sind eine feste Gruppe, wie ein Freundeskreis. Sie sehen einander regelmäßig, arbeiten in der Uni zusammen und einige sind befreundet. Es ist ein ‚Belonging‘, eine Gruppe Menschen, die viel Zeit miteinander verbringt.

543-546 UT: Massenabfertigung: Das Psychologiestudium ist Massenabfertigung, ein Massensstudiengang. Du kannst durch das Studium gehen und keine einzige Freundschaft knüpfen.

547-553 UT: Identity: Das I&B-Seminar hat, dadurch, dass die Gruppe im Mittelpunkt stand, ein Zugehörigkeitsgefühl herstellen können. Es hat geholfen, eine Identität als Psychologiestudentin zu entwickeln. Davor und danach hat das kein anderes Seminar geschafft.

554-591 OT: Auswirkungen des Seminars auf die Studienerfahrung

554-563 UT: *Auswirkung des Seminars*: Es ist verrückt, dass das Seminar so große Auswirkungen hatte. Die erste Teilnahme ist sechs Jahre her und wird trotzdem noch gut erinnert. Es werden noch sehr viele Personen aus dem Seminar gekannt, mit einigen bestehen auch noch Freundschaften, über alle wird sich gefreut, wenn man einander sieht. Es hat ein Zugehörigkeitsgefühl ausgelöst.

564-578 UT: *Studienerfahrung (kleiner Fisch im Strom)*: Wären alle Seminare so gewesen oder hätte mehr davon gegeben, wäre es eine andere Studienerfahrung gewesen. Das Studium ist wissenschaftlich, kalt und distanziert. Es interessiert niemanden, ob du mitmachst, du bist ein kleiner Fisch, der im Strom mitschwimmen soll. Wenn du verloren gehst, interessiert es niemanden. Im Seminar war das nicht so, da waren sie eine Gruppe und jede Person war wichtig.

579-591 UT: *Bedeutung des Namens „Identity & Belonging“*: Der Name „Identity & Belonging“ wurde noch nie reflektiert, es wurde noch nie drüber nachgedacht. Wenn er wahrgenommen wurde, dann nicht als Beschreibung dessen, was in einem selbst passiert, sondern als Beschreibung des Inhalts des Seminars. Jetzt aber wird bewusst: das Seminar war selbst eine Form von Belonging in der Gruppe und war identitätsformend. Es sind sehr viele Dinge daraus resultiert.

591-606 OT: *Einstieg in den Feminismus*

592-596 UT: *feministische Studieninhalte*: Nach der Teilnahme am I&B wurde aktiv versucht feministische Inhalte ins eigene Studium zu holen. Das gesamte Erweiterungscurriculum wurde in Gender Studies gemacht. Auch abseits des Studiums wurde sich intensiver mit Feminismus auseinandergesetzt.

596-606 UT: *Grundstein*: Durch das Seminar wurde ein Grundstein gelegt. Dort wurden Theoretikerinnen und Namen genannt, in die reingetaucht werden konnte. Die hätten sie sonst nicht gekannt und es hätte sich auch kein Interesse entwickelt. Der Grundstein war die Eintrittskarte, der erste Schritt. Von da aus konnte eine ins Rollen kommen, sich selbst aussuchen, was eine interessiert.

607-698 OT: *Studieninhalte mitbestimmen*

607-616 UT: *Selbst entscheiden*: Es wurde gelernt: du kannst dir aktiv aussuchen, womit du dich beschäftigst und es einfordern. Es gibt Wahlmöglichkeiten in einem recht starren Studium. Es muss sich drum bemüht werden. Die Frage danach, womit eine sich auseinandersetzen will, war der erste Schritt für alles Kommende, das war sehr prägend.

617-629 UT: *Aktive Kritik an anderen Studieninhalten*: Im Seminar wurde über andere Studieninhalte kritisch reflektiert. Teilweise wurde auch in Aktion getreten und Emails an Lehrpersonen geschrieben, die geschlechterbinär unterrichteten. Diese kritische Auseinandersetzung mit anderen Studieninhalten hat Resilienz gegenüber „weißen alten Psychologen“ (Z. 626) aufgebaut und den Blick dafür geschärft, dass nicht alles, was gesagt wird, wahr ist, es wird kritischer durch das Studium gegangen.

630-633 UT: *Frauen im Studium*: Es wurde mehr Wert darauf gelegt, dass im weiteren Verlauf des Studiums die LV-Leiter*innen Frauen sind. Im Studium wurde mehr mit Frauen & FLINTA verbunden. Frauen & FLINTA sind Personen, die als weiblich gelesen werden. Das hat viel mit dem Gefühl in Bezug auf das Studium gemacht.

634-646 UT: *Eine Gruppe zum Kritisieren*: In der Studieneingangsorientierungsphase standen vor allem „weißen alte Männer“ (Z. 636) vorne und haben „irgendwelche Inhalte“ (Z. 638) präsentiert. Das wurde noch sehr unkritisch hingenommen. Im I&B-Seminar gab es Personen, die das Studium auch hinterfragen, das hat gestärkt. Dadurch wurde bemerkt: nicht alles, was beigebracht wird, muss ohne Widerspruch und Kommentar hingenommen werden. Es darf auch hinterfragt werden, das muss nicht öffentlich geschehen, aber für sich selbst. Mit dem I&B-Seminar gab es eine Gruppe, in der das angebracht werden durfte und verstanden wurde.

647-651 UT: *Unterstützung für FLINTAs & Queers*: Für weiblich gelesene & queere Personen ist es essenziell zu wissen, dass sie Unterstützung haben, falls etwas passiert, und es ist immer etwas passiert.

652-663 UT: *Vortragende als Verbündete*: Es gab nicht nur zwischen den Studierenden Unterstützung, sondern auch von den Vortragenden, also aus der Lehre, von der Uni selbst. Die LV-Leiterin des I&B war keine Professorin aber aus der Lehre. Es gab damit auch aus der Lehre eine Person, die die Situation scheiße findet, dir sagt, du sollst was dagegen tun und Alternativen aufzeigt.

664-683 UT: *Selbstbewusstsein*: Das I&B-Seminar hat sehr viel Selbstbewusstsein gegeben, sich in Seminaren kritisch zu äußern, z.B. in einem Seminar zu ‚positiver Psychologie‘ in dem die Lehrperson die Bezeichnung ‚Afrika‘ unreflektiert verwendete. Das I&B-Seminar war wichtig, um sich zu trauen, da nachzuhaken. Die vortragende Person wurde dadurch aus dem Konzept gebracht. Es wurde Stolz empfunden.

684-696 UT: *Vulnerabilität*: Als weiblich gelesene Person seine Meinung kundzutun, bringt Vulnerabilität mit sich. Aber wenn es Leute gibt, die im selben Boot sind, dann ist es möglich, weil die eine unterstützen und auch etwas sagen. Das hat viel dazu beigetragen, sich zu trauen,

kritische Dinge zu äußern, Dinge zu hinterfragen und Vortragende ein bisschen auflaufen zu lassen. Das Seminar war auf vielen Ebenen sehr wichtig.

697-817 OT: Auswirkungen des Seminars auf die Studienerfahrung II

697-717 UT: Ausmaß des Seminars: Das Seminar hat eine sehr große Rolle gespielt im Studium und im Leben. Sie wären andere Menschen, wenn es das Seminar nicht gegeben hätte. Sie hätten auch einen anderen Einstieg gefunden, so zu werden wie sie jetzt sind und in die Inhalte. Für die Anfänge politischer und feministischer Auseinandersetzung war es jedoch wichtig und prägend, auch außerhalb der Uni.

718-728 UT: Ein Vergleich wie Äpfel und Wasser: Im zweiten Semester kennt man sich nicht aus und besucht auch LVs, die nicht vergleichbar mit dem I&B Seminar bei [Vorname der LV-Leiterin] sind. Sie sind wie „Äpfel und Wasser“ (Z. 726), haben nichts miteinander zu tun, sind gegensätzlich.

729-784 UT: Katastrophe: Es wurde parallel zu einem I&B-Seminar zum Thema Antipsychiatrie an einer LV als Wahlfach teilgenommen, bei der es um ‚geistig abnorme Rechtsbrecher‘ ging. Dieses Seminar war vom Umfang und den Anforderungen her leicht, aber inhaltlich, wie schon befürchtet, eine „Katastrophe“ (Z. 733). Der Vortragende sprach über seine Patienten, das muss nicht geändert werden, denn es wurde nur über Männer gesprochen. FLINTA Personen waren für den Vortragenden Frauen. Frauen kamen nur als Opfer in den Erzählungen vor. Im gleichzeitig besuchten I&B-Seminar hätte es unterschiedlicher nicht sein können. Dort wurde gelernt, wie Psychiatrie anders gestaltet werden kann. Zeitgleich brachte der andere LV-Leiter, ein praktizierender Psychiater, veraltetes Wissen. Es gab eine Reform, der zufolge das lange verwendete ‚geistig abnorm‘ keine korrekte Bezeichnung mehr ist. Dies wurde von Alma Zadić (Anm.: österreichische Justizministerin) abgeschafft. Der LV-Leiter hat sich darauf rausgeredet, dass ‚geistig abnorm‘ im Gesetz so verwendet wird. Das stimmt nicht. Als praktizierender Psychologe müsste er am neusten Stand sein. Er hat nichts mitgekriegt.

785-797 UT: Ein Korrektiv: Die beiden LV-Leitungen waren sehr unterschiedlich. Es ist gut, dass es einen Ausgleich, ein Korrektiv gab. Es gab auch andere Personen, die zeitgleich diese LVs besuchten, sodass dies im I&B-Seminar behandelt wurde. Es herrschte ein kollektives Schrecken. Es konnte drüber gesprochen werden und wurde gut abgefangen.

798-817 UT: Zusammenfassung: Das erste I&B war besonders prägend auf Grund der Gruppe als sicherer Rahmen. Es war das einzige Mal im Studium, dass Kreativität möglich war. Es konnte ohne Leistungsdruck und Zwang kreativ geschrieben werden. Das gab es in den anderen Seminaren nicht. Das gab es nur bei [Vorname LV-Leitung]. Das hat sehr viel gegeben. Die

I&B-Seminare waren immer ein Kontrastprogramm zum restlichen Studium. Sie haben alle komplett neue Perspektiven eröffnet. Es wurde etwas Neues und alternative, linke, feministische und kritische Wege gelernt. Es wurde sich mit der Psychologie und konkreten Lehrpersonen auseinandergesetzt. Alle drei Seminare waren persönlich sehr wichtig.

Diskursbewegungen (Teil der Reflektierenden Interpretation)

500-507 Proposition Emma in Form einer Exemplifizierung

508-519 Elaboration Vanessa in Form

520-533 Elaboration Emma in Form einer Exemplifizierung

534-551 Elaboration Vanessa in Form einer Exemplifizierung

552-563 Fortführung Elaboration Vanessa

564-569 Argumentative Elaboration Vanessa in Form einer Imagination

570-578 Argumentative Elaboration Vanessa

579-587 Transposition Emma in Form einer Theoretisierung

588-600 Argumentative Elaboration in Form einer Exemplifizierung

601-615 Validierung & Differenzierung Vanessa

616-629 Zwischenkonklusion & Elaboration Emma in Form einer argumentativen Exemplifizierung

630-651 Fortführung argumentative Elaboration Emma in Form einer Bewertung

652-663 Elaboration (Differenzierung?) Vanessa

664-671 Validierung & Elaboration Emma in Form einer Exemplifizierung

672-681 Exemplifizierung Emma

682-696 argumentative Elaboration Emma

697-717 Zwischenkonklusion Vanessa in Form einer Metakommunikation und Theoretisierung, Validierung Emma

7.3.4. Gruppe Studienvertretung: Eingangspassage

Gruppe Studienvertretung am 30.01.2023 – Eingangspassage

Timecode: 0:00:03 – 0:05:49 (Dauer: 05:46 min.)

Teilnehmende: **Y**: Interviewerin: Katia Young (sie), **A**: Alex (keine/genderneutrale), **T**: Tobi (er)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 1 Y: Ok also eh:m ich sag euch worums heute geht ich schaun bisschen auf meinen @(Spickzettel
2 eing soll ichs frei vortragn)@ äh:m genau also ich interessier mich schon länger für ehm wie
3 Studierende einfach Lehrveranstaltun- staltungen wahrnehmen und vor allem äh halt eben des
4 Identity and Belonging Seminar also wie sie des halt so erlebt habn und fanden ähm genau
5 also mich würds voll interessieren wenn ihr euch einfach darüber austauscht heute wie ihr
6 das Identity and Belonging Seminar wahrgenommen habt wie ihr=es erlebt habt u:nd ähm:
7 voll vor allem auch wie ihr überhaupt zu dem Seminar gefunden habt ehm was dann dort so
8 für euch passiert ist im Seminar ehm: (.) ä- wies dann so weitergegangen ist was ihr ausm
9 Seminar mitgenommen habt fürs Studium aber auch generell (.) ehm ja. voll mich interessiert
10 eigentlich so alles was ihr zu erzählen habt ihr könnt auch von: konkreten Erlebnissen oder
11 Erinnerungen oder sowas erzählen ehm: voll so ganz persönlich wie ihrs halt einfach
12 wahrgenommen habt u:nd ehm:: ja ich werd mich ganz raushalten dis ist vielleicht ein
13 bisschen wierd weil ich dann einfach nur so zuschaue aber das ist normal fü-
14 =Gruppendiskussionen; und wenn ich dann noch ehm Fragen hab dann stell ich die ganz am
15 Ende; voll also hab ich jetzt keine konkreten Fragen aber würd=euch einfach einladen dazu
16 (.) euch auszutauschen wies für euch war; im Identity and Belonging S- äh Seminar (.) voll.
17 genau. Wie war des=denn so für euch? @(.)@
- 18 A: Solls zu nem bestimmten Seminar sein? oder (.) allgemein
- 19 Y: |ne eigentlich so all- also einfach allgemein
20 und w- es kann aber auch zu nem bestimmten sein also wenn dir irgendwas zu nem
- 21 A: |ja |ja
- 22 Y: bestimmten Seminar einfällt -n kannst du schon auch darüber reden °voll°
- 23 A: |ja ja ja
- 24 A: Welche hast du denn gemacht Tobi?
- 25 T: Ehm ich hab jetzt glaub ich vier angekreuzt aber ich glaub (.) es warn doch fünf ich hab
26 zweimal bei (.) ehm ((atmet ein)) [Vor- & Nachname LP 1] über: feministische Psychologien
- 27 A: |mhmm
- 28 T: (2) äh das war zweimal hintereinander dann bei ehm ((atmet aus)) äh [Nachname LP 2] über
29 kritische Theorie und Psychoanalyse glaub ich,
- 30 A: Ä- ja

31 T: Dann: ehm war bei [Vorname LP 3] und [Vorname LP 4] äh über ((atmet ein))
32 A: lja
33 T: Antipsychiatrie:ansätze in der Psychologie (.) und bei [Vor- & Nachname LP 5] über ehm
34 die (.) äh (2) Coronasituation ah und ä- (2) Politisierung der Coronasituation und äh über
35 Antisemitismus bei den Verschwörungstheoretiker(.)innen
36 A: °Mhm°
37 T: Und du?
38 A: Ähm ich hab die die letzten drei die du gemacht hast auch gemacht wobei ich das bei der
39 [Nachname LP 2] ehm (.) dann quasi abgebrochen hab einfach weil ich kein Bock hatte die
40 Arbeit zu schreiben @(.)@ äh:m genau also ich habs schon bis zum Ende gemacht glaub ich
41 aber ich habs dann halt keine Note (.) ähm bekommen u:nd sonst hab ich noch bei (.) bei
42 [Vorname LP 6] das eine gemacht über irgendwie so (.) Intersektionalität und Körper das
43 war auch sehr (.) allgemein irgendwie ehm (2) sehr viel verschiedene Themen angerissen (.)
44 und dieses Semester halt noch °joa° Rassismus °Antirassismus° (.) °joa°
45 T: Bei der [Nachname LP 2] hab ich auch das: Seminar nicht vervollständigt aber ich würd
46 mich schon als (.) Teilnehmer davon zählen weil ich die ganzen Veranstaltungen besucht
47 A: lja
48 T: hab und die Note war mir auch egal weil ich einfach eh schon genug (.) Credits gesammelt
49 A: lja
50 T: hatte und das war rein interessehalber ich fand das Seminar auch nicht sonderlich gelungen
51 A: lja ja l@(.)@ l@(voll dis
52 wa:r des schlechteste)@ ich mein ich hab da n: n Referat gehalten weiß nicht ob du eins
53 T: l(unv.)
54 A: gehalten hast ja (.) u:nd da fand ich den Text eigentlich (.) sehr inspirierend s- also (2) ich
55 T: lmhm
56 A: glaube es war auch das einzige Mal in Identity and Belonging dass ich mich so wirklich
57 tiefer mit einem Text auseinander setzen musste halt n Referat aus- arbeiten so (.) oder ja (.)
58 ehm und also von dem Text war ich sehr inspiriert; aber ihre ja sie war halt sehr unstrukturiert
59 und °so°
60 T: Mh wießt du noch welcher Text das war?
61 A: Mh: ja ehm (.) ehm warte mal (.) ich glaub (.) der Vorname ist mir jetzt- ich ich glaub Jessica
62 Benjamin, ehm es ging um Sadomasochismus u:nd halt ne (.) psychoanalytische Theorie
63 davon
64 T: °Voll (.) cool°

65 A: Ehm ja voll ich fand das ur inspirierend hab da mit ur viel Leuten auch drüber geredet, wollt
66 auch das ganze Buch lesen aber ich habs leider nie gemacht (.) ehm: (.) joa (.) °voll°
67 T: Ja ich hab damals auch=n ziemlich coolen Text gelesen mir ist die Autorin entfallen da gings
68 A: lja?
69 T: aber um kritische Theorie und (.) ehm was Erkenntnistheorie eigentlich leisten könnte ehm
70 A: lja
71 T: aber es war einfach relativ (2) mh: ne coole Textpassage ehm und ja ich war mit=ner
72 Partnerin m=der ich eigentlich das Referat machen sollte hat sich dann sehr stark
73 rausgezogen und (.) ich hab dann irgendwie so (.) sehr viel überflogen und dann halt noch
74 A: lmh:
75 T: ihren Part noch so=n=bissl übernommen (.) was auch nicht so ((schnalzt)) (.) viel Erkenntnis
76 bei @(mir ausgelöst hat)@ weil ((atmet scharf ein))
77 A: l@(.)@ ja: in der Realität ist=es dann oft leider anders (.) ja
78 T: lund ich
79 dann sehr viel übernommen hatte und ja gabs auch nicht son (.)Diskurse aber an sich warns
80 A: lja: lja
81 T: echt coole Themen aber ich glaub ihre A- persönliche Art und Weise hat das Seminar
82 A: lja
83 T: irgendwie son bisschen unfruchtbar werden lassen
84 A: lvo:ll voll ja die Texte warn echt cool (.) ja
85 wo- ja bei dem Text den ich hatte wars halt auch irgendwie (2) teils gar nich so leicht zu
86 verstehn für mich deswegen hab ich mich dann schon (.) öfter damit auseinandergesetzt und
87 man ä- mein Referatspartner war auch (.) also wir haben auch bisschen drüber diskutiern
88 können so (.) °ja° (.) °ja° °mh°

7.3.5. Gruppe Studienvertretung: Passage ‚Uni könnte schöner sein‘

Gruppe Studienvertretung am 30.01.2023 – Uni könnte schöner sein

Timecode: 0:05:50 – 0:10:04 (Dauer: 04:14 min.)

Teilnehmende: **Y:** Interviewerin: Katia Young (sie), **A:** Alex (keine/genderneutrale), **T:** Tobi (er)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 89 T: lund wie bist du zu Identity & Belonging gekommen?
- 90 A: @(.)@ Äh:m ich gl-aube: ((schnalzt)) dass mir Maria Kowalski davon erzählt hat, (.) also
- 91 eine Krips Perso:n oder damals viel in der Krips aktiv und ich war noch nicht in der @(Krips
- 92 aktiv)@ ähm genau ähm ja; ich glaub das erste Seminar was ich gemacht hab war bei
- 93 [Vorname LP 6] und war auch mit Maria Kowalski °gemeinsam° (2) aber das war online
- 94 deswegen bin ich mir jetzt @(nicht mal mehr sicher ob Maria dabei war)@ @(.)@ (3) ja (2)
- 95 T: l°oh° lja ich
- 96 A: °k-° (.) °ja du o-°
- 97 T: bin damals (.) ä-äh auch durch die Krips dazugekommen aber ich war schon Teil der Krips
- 98 A: lja:
- 99 T: aber des war halt =n ziemlich diffuser (.) Zustand weil wir hatten halt diese Auflösung und
- 100 A: l((Schrauben des Flaschendeckels)) mhm l_{mhm}
- 101 T: (.) die Person: die Wissen drüber hatten äh ist kommentarlos gegangen und dann wars halt
- 102 A: l((Schrauben des Flaschendeckels))
- 103 T: einfach ok es findet statt aber halt weils halt Einzelperson immer ausrichtet (.) und dann
- 104 A: l((Schlucken
- 105 & Schrauben des Flaschendeckels)) mhm
- 106 T: ham=wars uns=so=n=bisschen wieder (.) angeeignet und organisiert und=ich habs dann auch
- 107 sehr oft (2) ehm ja mitgetragen u:nd ja
- 108 A: l_{mh} ja ((Abstellen der Flasche auf dem Tisch)) (.) habt ihr
- 109 dann quasi einfach von Null angefangen? so: einfach irgendwas gemacht und wusstet gar
- 110 T: lvoll
- 111 A: nicht wie (2) (°unv.°)
- 112 T: Öhm mir hat schon eine Person mal irgendwie so (2) Anfang Januar gesagt ja äh steht für
- 113 nächstes Jahr schon ne Person für das Seminar fest m- häh @(.)@ hab jetzt gar keine Ahnung
- 114 A: l@ (och scheiße)@
- 115 T: wovon du jetzt redest so und dann joa muss=man vielleicht n paar Tage @(.)@ (kannst du
- 116 A: l@ (oh Gott)@ l@ (2)@
- 117 T: ne Vorschulung) geben und dann hats die Person glaub ich: mir so=n- versucht bisschen zu
- 118 erklären aber halt nur in=nem Gespräch und ((atmet ein)) beim: weggehen von ner
- 119 A: lja lja

120 T: Vorlesung ehm (.) und ja=s war dann=n ziemlicher Chaoshaufen hatten echt noch Glück
121 A: l_{mhm},
122 T: dass wir sehr spontan irgndne Person auftreiben konnten ehm ich weiß gar nicht=mehr wer
123 das war irgend son Altkripsi auch glaub ich der dann spontan eingesprungen is
124 A: l_{okay}
125 A: °Ah: voll cool° (2) °ja° (2) spannend wie des äh so=so=n (2) n Kripsnetzwerk dann auch
126 °teils n bisschen is° @(.)@
127 T: l_{@(ja)@} (.) schon auch [Vorname LP 3] war ja oder zumindest
128 [Vorname LP 4] war Teil der Krips [Vorname LP 3] war immer
129 A: Ach echt ja °also=so° ich=habs eh grad überlegt äh hat [Vorname LP 3] Psychologie
130 T: l_{mhm} so [Vorname LP 3] nie so richtig
131 A: gemacht?
132 T: Ähö den Bachelor es war immer des Ding weil sie den (.) äh den Bachelor noch nicht mal
133 A: l_{ah} l_{Master}
134 T: abgeschlossen hatte @ (und dann)@ das SSC immer rumgestresst hat ja die soll=da
135 A: l_{ah}
136 T: wenigstens mal irgend=nen Abschluss haben im n f- facheinschlägigen (.) Abschluss haben
137 A: l_{ja}
138 T: und sie hat ja Gender Studies im Master und äh ich glaub Geschichte:° also schon qualifiziert
139 A: l_{ja}
140 T: aber halt nicht=halt für diese (.) Thematiken dann auch gepasst wenn [Vorname LP 4] die
141 A: l_{ja}
142 T: Qualikation: vorweist und sie halt als Ergänzung dimal dient ((atmet ein)) aber
143 A: l_{ja} (.) ja es muss ja
144 immer eine Person Master°abschluss haben° (.) in Psycho ja
145 T: l_{ja} ja aber (.) war dann nur so=n Stress weil
146 sie halt selber noch Studentin ist und (.) da des SSC ne gewisse Art von Befangenheit (.)
147 A: l_{ah} ja okay l_{ja}
148 T: gesehn hat @(.)@
149 l_{I see} (.) ja (.) ja
150 T: Und hats dir für das Studium irgendwas gebracht dis Ganze oder
151 A: Ehm (.) ja auf jeden Fall @(.)@ also (.) halt ja ganz andere Perspektiven so (.) auf die
152 Wissenschaft würd ich sagen (.) dir?
153 T: Mh: (.) ich fands immer so=n bisschen zu kurz also=es is halt schon recht cool dass man
154 A: l_{mhm}
155 T: so=n Seminar hat aber es gibt halt find ich mehr so Gedenkein- -dank ä- Gedankanst-
156 A: l_{mhm}
157 T: Anstöße bisschen zu früh sorry (.) äh und ich=hätt richtig Bock des mal irgendwie
158 A: l_{mhm} l_{mhm}

159 T: tiefergehend zu erörtern oder (.) vielleicht irgendwas was mehr Semester geht damit man
160 A: l°mh:°
161 T: vielleicht mal tiefer irgendwie reingeht aber is=halt glaub ich auch nicht so (.) cool weil
162 dann=ne relativ kleine Kerngruppe sich bildet (.) ähm aber ja es=hat mir schon auch mal so
163 (.) bisschen das (.) wieder zurück gebracht dass ich eigentlich Psychologie studieren wollte
164 wo ich mich eigentlich mehr mit Gesellschaft auseinandersetzen wollte (.) und des=is eine
165 A: l_{mh}
166 T: der wenigen (.) kleinen äh Einheiten wo man halt irgendwie (.) ((schnalzt)) bisschen mehr
167 von so ner Mainstreampsychologie wekommt und über andere Fragen diskutieren kann (4)
168 A: l_{ja} l_{mh} (.) ja
169 voll
170 T: und hat mir auch aufgezeigt die Uni könnt auch @(viel schöner sein)@
171 A: l_{@(.)@}
172 T: Ich fand das Format auch meistens dann relativ (.) ehm antiautoritär das=man mit Lehrenden
173 A: l_{ja}:
174 T: sich ausmacht wie das ganze abzulaufen hat welche Kommunikationskultur wir in dem
175 A: l_{ja}
176 T: Raum haben wollen ehm Benotung war meistens auch nich so: (.) der Faktor das man
177 A: l_{voll}
178 T: irgendwie zig Abgaben machen muss um irgendwie was nachzuweisen sondern halt
179 Auseinandersetzung mit ner Thematik und Diskussion darüber wird auch schon so als (.) ja
180 A: l_{ähä} l_{ja}
181 T: Leistung gewertet
182 A: l_{ja} (2) ja voll das=is eigentlich echt cool dass die Lehrenden das weil wir
183 schreiben das ja gar nicht so vor des=dis aber es kommt meistens (.) von ihnen ja also in in
184 T: l_{ja @(.)@}
185 A: KSA gibts auch n studentisch organisiertes Seminar (.) und da ist es halt echt so ((schnalzt))
186 ehm glaub ich das Konzept auch dass es partizipativ ist und dass man sich am Anfang (.)
187 gemeinsam alles ausmacht also da=is nochmal ein bisschen extremer da gabs auch ein
188 Semester wo (.) äh das hab ich nur gehört wo einfach gesagt wurde dass Anwesenheit halt
189 halt auch gar nicht zählt und dann ist niemand mehr gekommen @(auch mieß)@ @(.)@
190 T: l_{mh}
191 A: eh:m aber es ist schön dass es von den Lehrenden selber auch schon so ein bisschen (.)
192 passiert und das=es ja also=s: fand ich auch dieses Semester wieder voll die angenehme
193 Atmosphäre also einfach auch ne andere Art mit Studierenden zu reden irgendwie und selber
194 (.) ehm auch ein bisschen menschlicher und verletzlicher zu sein teils so (3) °ja° (3)
195 T: Uni könnte schöner sein @(.)@ ((atmet scharf ein))
196 A: l_{ja} (.) auf jeden Fall (2) ja (3) äh für mich is auch

7.3.6. Gruppe Studienvertretung: zusätzliche Transkriptstellen

- 197 T: |mh
198 A: irgendwie so das es sich in ändern Seminaren (.) mh: (2) ja die Inhalte halt ein bisschen leer
199 anfühlen ehm (2) nich nich also (2) nicht so viel Bedeutung halt so kleine Zahlen und (.)
200 ähm (.) ja keine Ahnung ich kann damit nicht so viel anfangen dann oft (.) ehm und es geht
201 T: |mhm
202 A: dann ja auch nicht so in ne Diskussion rein (2) ja (.) oder was ist=dis was dich so stört °an°
203 an anderen an der Mainstreamlehre sozusagen
204 T: Mh ja viele Dinge allein schon so die Art und wies vermittelt wird dass halt eine Person
205 vorne steht (.) schon klar dass es Wissenshierarchien gibt aber (.) auch da glaub ich
206 A: |ja
207 T: könnt=ma eher so nen (4) @(.)@ eher=ja so=n Marxschen Begriff so von Lehrer(.)innen
208 werden zu Schüler(.)innen und so weiter man kann sich gegenseitig auch was beibringen
209 A: |ja
210 T: oder Personen ham halt konkrete Erfahrungen die sie vielleicht auch da halt beisteuern
211 könnten und ich find da: das wird halt einfach dadurch so=n bisschen aufgeweicht dass man
212 einfach viel mehr (.) Inklusionsmöglichkeiten hat und ehm ja ich find im Rest der
213 Psychologie ist halt Gesellschaft halt immer so=n Faktor der irgendwie vielleicht so=am
214 Rande mal erwähnt wird oder es hat den und den Einfluss aber halt die konkrete
215 Positionierung der Psychologie welchen Einfluss (.) ehm man selber auch irgendwie
216 gestalten kann und was irgendwie Menschen (.) gemacht is (.) und was dadurch ehm entsteht
217 A: |mhm
218 T: oder was man irgendwie auch unterbindet (.) oder welche Emanzipationsmöglichkeiten
219 irgendwie auch in der Psychologie liegen würden (.) kommen da eigentlich so gut wie nie
220 vor (2) ja und auch Gesellschaft- Gesellschaftsbild ist halt meistens sehr positivistisch dass
221 A: |mh=ja
222 T: man halt irgendwie den Status quo der da is (.) irgendwie beschreiben möchte (.) und
223 A: |mhm
224 T: organisieren möchte aber sich eigentlich auch nich (.) vorstellt irgendwas hin- auf irgendwas
225 hinzuarbeiten das vielleicht besser sein könnte (.) und ja ich find das=is zumindest so an
226 Denkanstößen bei den Seminaren dann so manchmal der Fall dass man auch wegkommen
227 möchte von so nem Status quo (.) und bei=den ändern Seminaren ist halt meistens eher so
228 A: |ja
229 T: das ist so man kann vielleicht so Interventionsmaßnahmen gegen individuelle Schicksale
230 machen aber halt gesamtgesellschaftlich (.) welche Strukturen damit irgendwie auch was (.)

7.3.7. Gruppe Psychoanalyse: Eingangspassage

Gruppe Psychoanalyse (Zoom) am 20.07.2023 – Eingangspassage

Timecode: 2:21 – 10:36 (Dauer: 8:15 min.)

Teilnehmende: **Y:** Diskussionsleiterin: Katia Young (sie), **J:** Justus (er), **I:** Ina (sie), **S:** Sam (dey)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 1 Y: Also ich sag euch worums geht ehm: ich mein ihr wisst ja eigentlich auch schon Bescheid
2 dass ich mich einfach dafür interessiere für die Perspektiven von (.) ähm Teilnehmenden von
3 Identity and Belonging also der Seminarreihe (.) ähm und im Prinzip ähm würd ich mir jetzt
4 I: lmhm
5 Y: einfach wünschen dass ihr euch eben darüber austauscht wie=s wie ihr die Seminarreihe
6 oder das Seminar was ihr belegt habt oder die verschiedenen Seminare erlebt habt und wie
7 das so für euch war was ihr daraus mitgenommen habt oder (.) einfach erzählen und ihr
8 könnt=dis euch gegenseitig erzählen oder (.) ja davon erzählen wies so für euch war (2) °in
9 dem Seminar° (.) genau und wie gesagt hab ich keine konkreten Fragen und falls mir noch
10 (.) i:rgendwas einfällt werd=ich dann am Ende nochmal nachfragen aber=i werd mich jetzt
11 erstmal zurückhalten (.) genau also wenn ihr wollt startet einfach damit wie=s so für euch
12 war in dem Seminar (4)
13 I: Ich hab mal ne kleine Frage noch vorweg (.) wart ihr in mehreren Seminaren als nur bei der
14 Frau [Nachname LP 6]? (.) also gibt es da=n n=weiteres Angebot erweitertes Angebot als
15 nur das? (4)
16 J: Äh:m: also d- dieses Identity and Belonging wird jedes Semester organisiert von der
17 Studivertretung (.) und bisher gabs=das die letzten Jahre jedes Semester immer und das
18 waren immer verschiedene Themen (.) ehm das mit der [Vor- & Nachname LP 6] war
19 I: laha
20 J: irgendwie vor (.) drei vier Jahren oder sowas hatte das Seminar schonmal darüber bei uns
21 gemacht (2) u:nd für mich wars jetzt das erste Mal bei Identity and Belonging mitzumachen
22 I: lmhm
23 S: lmh
24 J: (.) a:ber das Seminar das letztes Semester Identity and Belonging wa:r die ham sich
25 selbstständig gemacht (.) u:nd ähm: haben sich unabhängig von von der Studivertretung äh
26 (.) also bei beim SSC gemeldet und das hat dann dieses Semester auch stattgefunden das war
27 dieses racism and Bio social: (.) ps:- ä- psychology health oder irgendwie sowas ehm (.)
28 vielleicht hast du=s auch auf ufind gesehen (.) und dis
29 I: lne tatsächlich nich

30 J: Ah (.) ja und das hab ich dieses Semester auch gemacht also (.) rein theoretisch hab ich (.)
31 ehm hab ich nich zwei Mal Identity and Belonging gemacht aber praktisch eigentlich schon
32 @(.)@
33 I: Okay (2)
34 S: Mh: ich hab letztes Semester an dem das Justus jetzt dieses Semester gemacht hat (.) als
35 Identity and Belonging Seminar auch teilgenommen (.) also a- (.) ich glaub die sind
36 deckungsgleich oder? oder ähnlich zumindest (.)
37 J: Boah (.) ja doch sehr sehr ähnlich ja (2)
38 S: okay; (2)
39 I: Mhm
40 S: Und du?
41 I: lich war nur dieses Mal dabei ehm (.) ich wusste auch ehrlich gesagt gar nicht dass=des
42 von der Studienvertretung angeboten wird und ich wusste auch nicht dass=das jedes
43 Semester stattfindet also ich bin da irgendwie (.) recht blind und (.) wie sagt man denn das
44 so blauäugich reingelaufen ehm: (.) hatte das glaub ich als freies Fach: gewählt und bin aber
45 auch ehrlich gesagt noch gar nicht so richtig strukturiert wie man jetzt sich im Master
46 richtig navigiert ich bin erst im ersten Semester (.) und ehm fand das total spannend weil
47 das so (2) ja diametral und gegensätzlich ist zu allem was ich bisher ausm Bachelor kannte
48 und auch von den angebotenen Kursen die sich mir so ehm entgegengestellt haben im
49 Curriculum oder eben auf ufind dacht ich mir so ja jetzt endlich mal was anderes (.) dis
50 brauch ich (2) da möchte ich mitmachen (4)
51 J: Voll ehm (.) wenn du Bock hast kannst=du sogar mehr mitmachen @(.)@ äh und beim
52 nächsten Semester ehm (.) also soll das wieder stattfinden (.) und du könntest sogar in der
53 I: lmhm
54 J: Gruppe die halt des organisiert könntest du mit reinkommen und bei der Themenwahl
55 irgendwie mitmachen oder so=irgendein Thema vorschlagen oder whatever (.) also=es=ist
56 I: lach cool
57 J: voll crazy offen: ehm (.) einzige Voraussetzung ist das die Person die das Ding leitet (.) einen
58 Psychologiemaster hat @(.)@ aber:
59 I: ln abgeschlossenen?
60 J: Genau aber man kann auch i:rgendwen anderes finden der einen hat der=s dann Strohmänn
61 I: lah
62 J: mäßig Strohfrau mäßig sich da rein setzt aber (.) °naja° (.)

63 I: Achso derjenige der vorträgt (.) muss: nen Master haben achso ich dachte die Person die die
64 Gruppe leitet muss=n Master haben (.) okay

65 J: Ne °ne ne°

66 I: lja (2) und seid ihr da dabei? (4)

67 S: Also ich bin nicht in der Identity and Belonging Planung dabei (4)

68 J: l(unv.)

69 J: Äh ich hab beim letzten so=n bisschen mitgemacht (.) ehm (.) u:nd (.) i don't know f- für
70 mich war das so=n bisschen geil weil: (.) ich bin halt so in das Seminar reingegangen und
71 das war so=n bisschen so (.) hat sich so angefühlt wie (.) mal schaun was wir jetzt kriegen
72 was wir uns hier bestellt haben @(.)@ ehm (2)

73 I: Das war aber letztes Semester nicht dieses Mal

74 J: Äh d- doch doch also dieses bei bei=der [Nachname LP 6] dann und ich fand's extrem geil

75 I: lachso lachso:

76 J: also ich war richtig happy @(.)@

77 I: Also du hast mitgewirkt dass die [Nachname LP 6] bei uns nochmal spricht? (.)

78 J: Genau voll also mit mit den andern in der (.) ehm in der Gruppe ja (2) ich=ha- vorher hatte

79 I: lach witzich lokay

80 J: ich auch immer so EMailkontakt mit ihr und (.) dachte dann schon so ah ja die wird ganz nett
81 @(.)@ wah (2) ja aber

82 I: lschö:n lja ich fand die auch generell ne tolle Lehrende (.) also (.) die Person hat
83 mir irgendwie (.) zugesagt (3)

84 S: Voll (.) auch schon allein dass=sie=sich so am Tisch setzte und irgendwie auf du war und so
85 hat schon (2) fand ich n ganz anderes Verhältnis zwischen Lehrperson und (.) ähm Studiern-
86 Studierenden so (.) also ich fand das war (.) schon mehr so=n (.) ja wahrscheinlich auch
87 weil=s=ne jüngere Person war und ne externe Person (.) hat ich jetzt nicht so das Gefühl (2)

88 I: lmh

89 S: wie bei andern Lehrpersonen dass=es irgendwie so=n (.) hierarchischeres Verhältnis is
90 obwohl sie ja doch sehr bestimmt war in den Aussagen (2) ehm (.) aber sie war trotzdem

91 I: lmhm

92 S: irgendwie (.) ich weiß nich ich hab besser zu ihr connecten können als zu anderen
93 Lehrpersonen aber das war bei (.) [Vorname LP 7] und [Vorname LP 8], den beiden von
94 dem Semester davor (.) auch schon so (2) ja; (4)

95 J: Wobei ich f- wenn ich jetzt das so: wenn ich den Vergleich ziehe ehm (2) find ich das die
96 schon also vom letzten Identity und Belonging (.) äh dann doch schon so=n bisschen mehr

97 halt in diesem Unist- Strukturen halt quasi so in dieses ehm (.) ne Abgabe ist an diesem und
 98 diesem Termin und wenn das da nicht hast dann kriegste=nen halben Punkt abgezogen oder
 99 sowas ehm also diese Art von Hierarchie äh (.) voll und das hab ich bei ihr jetzt auch nicht
 100 I: lhm,
 101 J: (.) gefühlt weil sie ja auch (.) glaub ich schon also jetzt die [Nachname LP 6] (.) schon lange
 102 nicht mehr (.) ehm unterrichtet oder so glaube ich (.) und man hat so gemerkt ihr ist das alles
 103 so=n bisschen wumpe (.) wie=des jetzt hier an der Uni läuft und so und das Thema ist jetzt
 104 I: l@(.)@
 105 J: für sie wichtig was du dann mit den bestimmten Aussagen irgendwie da dacht ich grad so (.)
 106 die Hierarchie war eher so dass das halt so ihre Themen und (.) ich glaub der Großteil von
 107 I: lhm
 108 J: uns (.) eher wenich Ahnung von den Psychoanalysethemen hatte oder?
 109 I: Mhm (3)
 110 S: Voll keine Ah- (5) keine Ahnung hatte von den Themen aber (.) auch also ich war
 111 I: lja also sie war schon sehr (.) sorry
 112 S: ursprünglich zumindest so bisschen abgeschreckt auch von den psychoanalytischen
 113 Konzepten aber irgendwie hat sie (3) hat sie=s schon irgendwie geschafft so=n nicht so=n
 114 (.) nich so=n (3) Ultim- mative? als- oder so=n Wahrheitsanspruch irgendwie ehm von der
 115 Psychoanalyse durchzusetzen sondern hats eh=eh eh so bisschen belächelt (.) oder war so ja
 116 (.) *keine Ahnung was dis bedeuten sollte: und so* und dis versteht sie selber nich (.) das fand
 117 I: l@(.)@
 118 S: ich eigentlich voll (.) sympathisch so (.) ja (3)
 119 I: Ja ich also ich seh ich seh da den (.) Sympathieeffekt total und dass sie auch gewisse Sachen
 120 so=n bisschen flapsich erwähnt hat oder irgendwie darüber gelächelt hat (.) hab ich jetzt auch
 121 nochmal ich hab vorhin mein Protokoll nochmal durchgelesen und (.) hab da=n paar Sachen
 122 auch einfach m- mit geschrieben die sie gesagt hat (.) ehm und während sie die gesagt hat (.)
 123 mh (.) und musste da auch immer wieder grinsen weil sie schon einfach auch (.) lustige
 124 Sachen erwähnt hat und gleichermaßen weiß=ich nich (.) mh ob ich da so mitgehe mit dem
 125 Wahrheitsanspruch weil ich schon das Gefühl hatte dass=sie das so wie (.) die höchste Klasse
 126 von Therapie ansie:ht und auch so die Tiefen- na=ne Quatsch die Analyse über die
 127 Tiefenpsychologie stellt und auch ihre Art von Therapie da: nachdrücklich betont hat dass
 128 das so (2) der Weg ist wenn man sich für die Psychoanalyse interessiert dass man den Weg
 129 gehn sollte dass man das (.) also dass man in die in die analyte- ne wie sagt man das in die
 130 analytische Ausbildung gehen soll und nicht in die tiefenpsychoanalytische (2) und dass es

7.3.8. Gruppe Psychoanalyse: Passage Daseinsberechtigung

Gruppe Psychoanalyse (Zoom) am 20.07.2023 – Passage Daseinsberechtigung

Timecode: 17:53 – 27:55 (Dauer: 10:02 min. mit Unterbrechungen der Analyse)

Teilnehmende: **Y:** Diskussionsleiterin: Katia Young (sie), **J:** Justus (er), **I:** Ina (sie), **S:** Sam (dey)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 217 J: Aber i-
- 218 I: Was ich vorhin noch sagen ah Verzeihung @(wir unterbrechen uns die ganze Zeit)@
- 219 J: Nei:n sag
- 220 I: tschuldigung (.) ich wollte vorhin noch was dazu sagen ehm (.) weil wir=s von ihrem starken
- 221 Standpunkt in der Analyse hatten mh dass ich das (3) in dem Fall total positiv fand (.) weil
- 222 ä- ich das Gefühl habe in unserm: in so den klinischen: Seminarn im Bachelor und jetzt auch
- 223 in den wenigen die ich schon im Master mitbekommen habe sind doch einfach auch sehr
- 224 viele Therapeut(.)innen oder lehrende Personen da die (.) wahnsinnig viel Fokus auf
- 225 Verhaltenstherapie legen und (.) mh meistens nicht mal in nem Wort die Psychoanalyse
- 226 irgendwie erwähnen dass=es die gibt oder dass=es da ne alternative Form der Behandlung
- 227 geben könnte (.) und ehm mal=ne Person sprechen zu hören (.) ehm die da einfach sehr stark
- 228 in ihrem Fach (.) steckt und die da für brennt und die da ihre ganz klare Meinung hat (.) das
- 229 J: mh
- 230 I: hat mir glaub=ich das das war so der (.) größte Punkt den ich mitgenommen habe aus dem
- 231 J: ja
- 232 I: Seminar das=war wahnsinnig wichtich mal ne alternative klare Sicht zu hören von ner
- 233 Person die praktiziert (.) zu eben dem was man sonst so vermittelt bekommt (.)
- 234 J: voll ja
- 235 S: Joa und des eben auch von ner Richtung die sonst eigentlich nie gutgeredet wird sondern
- 236 immer (.) ab- abgewertet w- also (.) zu- doch schon also von universitärer Seite ja schon
- 237 I: mh mh
- 238 S: belächelt wird zumindest von den Lehrpersonen (.) mh: (.) und das war echt n starker
- 239 I: ja
- 240 S: Kontrast zu=ma ne Person zu haben die wirklich sagt so hey (.) es=is gut und (.) äh:m (.) es
- 241 hat seine Daseinsberechtigung (2) und es hilft Leuten so mh: (.) fand ich schonmal wichtig
- 242 um aus dem (.) Tunnelblick rauszukommen (2)
- 243 J: Voll jetzt wo ihr das so sagt irgendwie=weil (.) ich glaub merk ich das nochmal genau mir
- 244 war das eigentlich so=n bisschen ega:l also ich hab schon so gemerkt so so=n bisschen
- 245 Unbehagen dass=sie da=jetzt (.) voll: das so pusht (.) aber ich war dann a=dem an: dem
- 246 Punkt so=n bisschen so (.) ja gut das=is jetzt so=n special case im gesamten Studium @(.)@
- 247 jetzt ich nehm jetzt mal alles mit was hier geht und (.) muss mir keinen Kopf machen das
- 248 wird mich hier jetzt nicht beeinflussen im Vergleich zum Rest des @(Studiiums)@ °so° (.)

249 I: |mh

250 J: °ehm° (.) oder=es war halt so gleich klar oke es gibt auch ga:nz ganz andere Sichtweisen so

251 (.) die ich auch gut genug kenne aus dem Studium so (2)

252 S: Voll (.) meintest du (.) und (.) lässt dich davon nicht beeinflussen? oder wie hast du=das grad

253 genannt? (.) oder es wi- (unv.) beeinflussen?

254 J: |ja: |Also ich bin jetzt nich ich dachte mir so oke:

255 ich werd jetzt nicht aus diesem Seminar raus gehn und denken (.) Psychoanalyse ist das beste

256 auf der Welt und alles andere ist Quatsch @(.also)@ (.) oder wenn: dann geh ich raus und

257 I: |@(.@)

258 J: denk das aber weiß oke aber es gibt auch viele Leute die sehn das ganz anders und deren

259 I: |mh

260 J: Sichtweise kenn ich auf jeden Fall auch (.) °und=ehm° (.) so (.) das ist halt ihr Leben so

261 natürlich steht die da und sagt nich (.) *naja: so krass gut ist das hier alles jetzt eigentlich*

262 *nich @(.@)@ (.) °ehm° (2)*

263 I: |@(.@)

264 S: Mh (2) habt ihr das Gefühl es hat euch so bisschen beeinflusst? oder ihr habt jetzt so

265 Gedanken daraus mitgenommen? (2)

266 I: Ja auf jeden Fall (.) ich bin ähm am selbigen Ta:g als das @(Blockseminar)@ vorbei war zu

267 Thalia gefahren (.) und hab mir Bücher gekauft (.) ehm von Yalom nochmal n paar weitere

268 (.) ehm (.) und dann noch von Gottlieb das sprang mir so ins Auge wahrscheinlich kennt ihr

269 das auch? das heißt so ungefähr sowas wie vielleicht solltet ihr mal mit jemanden darüber

270 reden ich weiß nicht genau ob=s das (.) ob das der korrekte Titel ist aber sie heißt Lori

271 Gottlieb (.) ehm (.) phänomenales Bu:ch und ich wollte irgendwie unbedingt mehr von

272 diesen Inhalten die [Nachname LP 6] vorgestellt hatte erfahren weil ich auch das Gefühl

273 hatte dass (2) zum ersten Mal in meinem Kopf die Psychoanalyse aus dieser verstaubten

274 Ecke rausgeholt worden ist wo wo sie immer hingesteckt wird (.) wo jemand aufm Sofa liegt

275 und (.) die ganze Zeit um Kinder geht und klar das war bei ihr auch der Fall aber ich hatte

276 das Gefühl ich konnte das (.) wie sie das kontextualisiert hat und durch die Texte schon noch

277 so=n bisschen relativieren (.) und hab gemerkt mh (.) klar s- es geht viel um die Kindheit

278 und da wurden da werden viele Steine gesetzt und die haben=nen Einfluss auf dein späteres

279 Leben, (.) ehm und da lässt sich ganz viel mit Freud und co immer noch (.) rum (.)

280 interpretieren und das hat glaube ich auch seine Daseinsberechtigung aber es (.) gibt auch

281 ganz viele tolle neue modernere Denker dahingehend und °ehm° (2) das also das (.) Seminar

282 hat glaub ich mich wie kein anderes bisher im Master geprägt aber es ist auch wie gesagt

283 mein erstes Semester (3) genau (3)

284 J: Mh @(mh)@ also ich glaub die andern @(Seminare)@ im Master sind schon eher nich so

285 @(.@)@ also die können bestimmt auch noch einen voll prägen aber dann eher (.) nich so in

286 in die Richtung dass die andern da sowas v- verrücktes wie die Psychoanalyse (.) und deren

287 crazy Ideen ehm aufzeigen sondern (.) kei- ich hatte jetzt zum Bei- also ich ich hab den
 288 Bachelor an der Uni Wien gema:cht und (.) halt diese ganzen Standardprüfungen und
 289 Standardseminare do:rt und dann (.) hab ich jetzt dieses Semester im Master zum ersten Mal
 290 zwei klinische Seminare gehabt (.) ehm oder nicht Seminare sondern VUs also (.) nicht
 291 mal=n ganzes Seminar sondern nur ne VU (.) und es war (.) das war auch ne crazy experience
 292 I: └mhm
 293 J: für mich ehm (2) weil: äh (.) weil ich das erste Mal so klinische Inhalte so richtig hatte ich
 294 musste so=n so=n (.) Behandlungsplan für ne Therapie schreiben (.) ich war so what the fuck
 295 @(wie wie geht das)@ wie kann man Leute therapieren ich weiß nichts @(.)@ ich kenn gar
 296 I: └mhm
 297 J: keine Therapiemethoden so kam im Bachelor nie so wirklich vor wenn=dann nur so ganz
 298 entfernt am Rande (.) also al=das war für mich jetzt auch nochmal ne spannende experience
 299 I: └mhm
 300 J: aber (.) voll das Psychoanalyseding fand ich auch nochmal geiler also genau auf auf deine
 301 Frage vorhin Sam ehm (.) ich ich bin auch aus dem Seminar raus und war so ah oke ja (.) die
 302 Psychoanalyse ist nicht nur problematisches (.) Gedankengut von so nem wa- alten
 303 sexistischen Mann sondern ehm (3) keine Ahnung als mein (.) mein Gedanke danach war so
 304 wenn ich jetzt so geerbt hätte und nie in meinem Leben arbeiten müsste (.) dann würd ich
 305 voll gerne Psychoanalyse so als Hobby betreiben @(.)@ weil ich @(.)@ ich find es sind halt
 306 I: └@(.)@
 307 J: so ga:nz viele (.) verrückte nette Ideen irgendwie dabei so Theorien die man sich so=schön
 308 durchdenken kann und die so schön lo:gisch sind und so und (.) aber=au- voll ich (.) i- ich
 309 I: └mhm
 310 J: hab jetzt ich weiß nicht was habt ihr gemacht bei dieser Abschlussarbeit die wir schreiben
 311 mussten ehm (2) weil da fand ichs ganz spannend da hab ich einmal so=n Psychoanalysetext
 312 mit diesem Tronick Text über Beziehungen, (.) in Verbindung gesetzt der jetzt nicht so krass
 313 S: └w-
 314 J: psychonanalytisch ist
 315 S: └Was war der Erste?
 316 J: Der tote Mutter Komplex der extrem psychoanalytisch ist @(2)@ ehm und
 317 S: └ah

330 I: Wie hat ähm vielleicht noch vorweg ehm (.) bezüglich der Seminararbeiten was hast du de-

331 S: lmh

332 I: wie hats dich denn beeinflusst oder hat es dich beeinflusst? (.) in irgendner Art? (3)

333 S: Ist das grad die Rückfrage zu meiner Frage davor? (.) ah @(.)@

334 I: lja ldamit du auch darauf

335 antworten darfst @(.)@

336 S: Mh: (2) also mich hats (2) während der Seminartage erstmal (2) extrem viel zum Nachdenken

337 (.) gebracht so (.) wies (2) wies glaub ich s:elten war in anderen Kursen vor allem war=s

338 so=n ich bezogenes Nachdenken (.) und nicht so=n (.) nach außen oder auf andere Personen

339 I: lmhm

340 S: (.) oder über andere Personen nachdenken so wies (.) sonst vielleicht ist wenn ich jetzt in

341 I: lmhm

342 S: nem klinischen Seminar sitze oder so und ich mir vorstelle (3) wie (3) wie hängt der

343 copingstyle von bestimmten Leuten mit (.) ähm ihren (.) Erfahrungen zusammen sondern es

344 war so dis (2) also so (.) voll außen und weg von mir sondern es war wirklich so ich denk

345 über (2) mich nach und meine Kindheit und frühkindlichen Erfahrungen und die

346 Entwicklungen die ich irgendwie gemacht hab ähm (4)

347 I: lmhm

348 S: Und dis hat irgendwie echt v- voll viel also hat voll viel nachdenken angestiftet u:nd (2) ich

349 glaub nachhaltig hats mich eben schon in dem beeinflusst dass ich das es mir n=bisschen

350 klarer wurde (.) oder ich auch (.) viel mehr vers:tanden hab dadurch dass (.) jede Richtung

351 auch irgendwie Geschichten erzählt und ihr-e Erklärungsmodelle hat (.) ähm aber dass

352 und=da=hat mich glaube ich dann so=n bisschen bestärkt in der Ansicht dass halt irgendwie

353 I: lmhm

354 S: (.) alles seine Daseinsberechtigung (.) hat (.) ähm und irgendwie nutzen kann

355 S: Aber das gleichzeitig schon [atmet ein] man sich (2) wenn man sich glaub ich ausbilden lässt

356 in einer Richtung dann sich auch (.) dahin entwickelt wo (.) [Vor- & Nachname LP 6]

357 irgendwie dann war und komplett begeistert ist von ihrer Richtung ähm aber es: dann sicher

358 auch schwieriger ist sich auf die anderen ähm Ideen und Philosophien dahinter einzulassen

359 (.) ja (6)

360 I: Stimmt darüber hab=ich noch gar nicht so richtig nachgedacht (.) ich war jetzt immer so sehr

361 so ah pro Psychoanalyse ich bin jetzt voll hooked ich hab total Bock auf ehm: Therapie im

362 generellen (.) hatte ehm witzigerweise letz- vorletztes Jahr glaub ich noch extra n klinisches

363 Praktikum mal freiwillig gemacht um mich vom Gegenteil zu überzeugen (.) und bin

364 irgendwie doch wieder voll auf dem Trip und (2) würde eben jetzt eigentlich auch sagen oke

7.3.9. Gruppe Psychoanalyse: zusätzliche Transkriptstellen

Gruppe Psychoanalyse (Zoom) am 20.07.2023 – Passage Was Linkes (nicht analysiert)

Timecode: 1:02:37-1:06:37 (Dauer: 04:00 min.)

Teilnehmende: **Y:** Diskussionsleiterin: Katia Young (sie), **J:** Justus (er), **I:** Ina (sie), **S:** Sam (dey)

Transkription: Katia Young in MAXQDA

- 840 J: Ah ich bin schon sauer gespannt was nächstes Semester: r=ah=ehm das Thema bei Identity and
841 Belonging sein könnte (.) hab ich mir jetzt auch nochmal so=n bisschen grad während=dem
842 Gespräch gedacht (.) also=so=nen=bisschen=so=n (.) ich hab eigentlich richtig Bock zu
843 S: |°mhm°
844 J: wissen was da jetzt wieder kommt und wie geil ist=dis dass=es das gibt irgendwie dass man
845 I: |mhm
846 J: so (.) ein: jedes Semester so=n bisschen würzen kann mit irgendwas geilem also °ja°
847 I: |ja das
848 stimmt (.) aber wie läuft das kann man sich da ü- dann irgendwie bewerben? weil ich hab
849 das jetzt glaub ich für meine freien Fächer gemacht (.) und hab aber gar keine freien Fächer
850 mehr und kann man sich da einfach rein setzen oder wie läuft des? (.)
851 J: Vo:ll also du kannst dich reinsetzen aber das=Blöde ist du kannst die ECTS dann halt nicht
852 mehr verwenden also (unv.) (.) also (.) for nothing @(.)@
853 I: |ah ok |ja oke aber äh das: lohnt sich ahm
854 ich hab das Gefühl (.) dieses (.) ich find es gut wie du das sagst so=diese spicy Seminare die
855 peppen halt einfach das Semester auf (sind schon) (2)
856 J: Ich meine dis hat ich jetzt im Master (.) im Master auch als ich dann auf einmal gesehen hab
857 I: |ziemlich cool
858 J: dass=es ganz viele Seminare gibt die auch alle so Themen haben weil im Bachelor gabs
859 I: |mhm
860 J: °einfach° quasi (.) das eine: Diagnostikseminar und dann @(.)@ irgendwie die haben sich
861 untereinander auch vielleicht ein bisschen unterschieden aber (.) und=jetzt im Master gehst
862 auf ufind und siehst dann so irgendwie irgendwas Entwicklungspsychologie zu was passiert
863 I: |ja
864 J: wenn deine Eltern sich scheiden lassen oder dann irgendwas zu: äh:m wie funktioniert
865 Politisierung bei jungen Menschen oder so und (2) °crazy° aber alles genau aber alles
866 I: |das fand ich auch ziemlich cool (.) mhm
867 J: trotzdem immer noch so ein bisschen so sehr mehr oder weniger halt so (2) im=im eher liber-
868 politisch liberaleren (.) ähm (.) Duktus der der der Uni Wien und dann halt dieses eine
869 Seminar wo du weißt ok da kann jetzt auch so ne richtig radikale Person auftauchen (.) die

870 I: |mhm

871 J: dann einfach sowas verrücktes macht wie: äh (.) weiß ich nich (.) ehm (2) irgendne Theorie

872 psych- psychologische Theorie vorzustellen die auch Sinn macht für Menschen die jetzt

873 nicht irgendwie männlich oder weiblich sind oder whatever oder °keine Ahnung° irgendwas

874 I: |mhm

875 J: (.) also w- wo man noch so ein bisschen mehr das Gefühl hat ah oke das ist so mein Thema

876 irgendwie oder hier fühl ich mich jetzt ein bisschen irgendwie (2) °ehm° (2) was linkes halt

877 einfach irgendwie so=n bisschen

878 I: Mhm

879 S: Voll und irgendwie (3) hab ich zumindest auch so=n bisschen Vertrauen (.) darin gehabt (.)

880 aber wahrscheinlich auch durch das Identity and Belonging von davor dass halt (.) da sich

881 Leute anmelden: mit denen ich mich auch wohl fühl so und das hab ich sonst bei Seminaren

882 I: |mhm

883 S: (.) eigentlich nie so wirklich, (2) äh:m und das Vertrauen dass=eh gut wird das Seminar an

884 sich aber auch mit der Gruppe so ähm (2) ich fand des hat schon also einfach weil=s halt (2)

885 Themen sind die irgendwie auch gesellschaftlich (2) bedeutsam sind oder zumindest für

886 bestimmte (2) bestimmte Gruppen bedeutsam sind (2) ich fand (2) ja da hat ich irgendwie

887 I: |mhm

888 S: viel mehr Vertrauen darin dass=es irgendwie auch cool sein will und coole Leute da sein

889 werden und (.) ja (2) ähm (.) voll aber ich bin gespannt ob ich mich nächstes Semester

890 abmelden werde wenn ich keine ECTS mehr bekomme °dafür°

891 J: Aber ich denk mir so=n bisschen also mal gucken was das Thema ist @(.)@ eh:m und wenn

892 das Thema bockt (.) dann meld ich mich vielleicht trotzdem an und dann ist=es aber auch

893 ein bisschen chilliger weil ich mir dann sagen kann oke wenns am Ende ne Abschlussarbeit

894 gibt und ich hab kein Bock und keine Zeit dann mach ich die halt einfach nicht (.) ist egal

895 @(.)@ so was für ne Note oder ob ich da ne Note krieg (unv.) der Punkt dass es dann mies

896 I: |mhm

897 J: ist wenn ich da:durch dann Leuten halt nen Platz wegnehme dies grade bräuchten um die

898 ECTS zu kriegen so (.) muss ich nochmal durchdenken aber ich glaub ich werd das dann

899 I: |mhm

900 J: wenn ich weiß was d- [Ina fällt aus dem Meeting]

901 J&S: Oh no

7.4. Abstract (deutsch)

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit kollektiven Orientierungen und Handlungspraxen Studierender, die an der außercurricular und studentisch organisierten Seminarreihe ‚Identity and Belonging‘ im Wiener Psychologiestudium teilgenommen haben. Dem Forschungsinteresse wurde innerhalb eines praxeologischen und kulturpsychologischen paradigmatischen Rahmens nachgegangen. Grundlage der empirischen Beschäftigung waren Gruppendiskussionen, die nach der dokumentarischen Methode ausgewertet wurden. Die Studienerfahrung der Teilnehmenden im ‚I&B‘-Seminar ließ sich als ein kollektiver Erfahrungsraum rekonstruieren, der von geteiltem Handlungswissen geprägt ist. Das ‚I&B‘-Seminar stellt für die Teilnehmenden einen positiven Gegenhorizont – eine inhaltliche und strukturelle Alternative – zum ‚restlichen Psychologiestudium‘ dar. Handlungsleitend erscheinen dabei ein Fokus auf Lehrpersonen, eine Ablehnung universitärer Strukturen sowie eine hierarchische Verteilung von Deutungsmacht, die auf Erfahrungswissen bezüglich der Organisation und der Inhalte des Seminars beruht. Die Teilnahme am ‚I&B‘-Seminar ermöglichte den Studierenden innerhalb eines Massenstudiums Zugehörigkeit zu einer Gruppe und einen Platz innerhalb der Psychologie zu finden. Die dadurch entstandene Identifikation als kritische Psychologiestudierende ist an eine distinktive Studienerfahrung geknüpft, die mit einem Gewinn an Selbstbestimmung und Handlungsmacht einhergeht.

Schlüsselwörter: Studentisch organisierte Lehre, Hochschulpolitik, Hochschuldidaktik, Distinktionsgewinne, ‚Identity & Belonging‘, Psychologiestudium, feministische Psychologien, Kulturpsychologie, Gruppendiskussion, Dokumentarische Methode, Rekonstruktive Sozialforschung.

7.5. Abstract (English)

The present Master thesis encompasses collective orientations and practices of students who participated in the extracurricular and student-organized seminar series ‘Identity and Belonging’ in the psychology program at the University of Vienna. The research interest was pursued within a praxeological and cultural psychological paradigmatic framework. The basis of the empirical study were group discussions, which were analyzed according to the documentary method. The study experience of the participants in the ‘I&B’ seminar was reconstructed as a collective field of experience characterized by collectively shared knowledge. For the participants the ‘I&B’ seminar represents a positive counter-horizon – an alternative in terms of content and structure – to the ‘rest of the psychology program’. Guiding principles included a focus on teachers, rejection of the university structures, and a hierarchical distribution of interpretive power – based on incorporated practical knowledge regarding the organization and topics of the seminar. Participation in the ‘I&B’ seminar enabled students to find a sense of social belonging within a mass university program and in the field of psychology. The resulting identification as critical psychology students is linked to a distinctive study experience leading to gains in self-determination and agency.

Key words: Student organized teaching, higher education policy, higher education didactics, profit of distinction, ‘Identity & Belonging’, psychology studies, feminist psychologies, cultural psychology, group discussion, documentary method, reconstructive social research.