

Im Gegensatz dazu wäre der Extremfall aufseiten des FDV-Prozesses ein Stillstand auf Grund permanenter Änderungen von Änderungen.²⁰

Die aus dem Argumentierten folgende Notwendigkeit des Ausgleichs dieser Gegensätze weist über die einzelne Lehrveranstaltung hinaus auf die Lehrorganisation und beinhaltet deshalb einen politischen Aspekt. Im nächsten Abschnitt wird dieser Aspekt im Detail betrachtet.

12.3 Der politische Aspekt der dargelegten praktischen Anwendung

Die hier getroffene Annahme ist, dass neben der normativen Komponente der Lehre das Üben und Weiterentwickeln des menschlichen Fühl-, Denk- und Verhaltensprozesses (FDV-Prozesses) notwendig ist, um Studierende für ein unbekanntes Morgen auszubilden (vgl. Kraler et al. 2012, S. 8). Eine Voraussetzung dafür ist, die implizite Wirkung von Emotion zu erfassen, ohne dabei in expliziten Beispielen verhaftet zu bleiben und damit das Konzept des FDV-Prozesses durch die gelebte Praxis zu konterkarieren.

Um die implizite Wirkung von Emotion didaktisch zu erfassen, müssen²¹ Lehrende die unweigerlich bestehenden, latenten Interessenskonflikte innerhalb der Lehrorganisation²² im Hier und Jetzt der Lehrsituation adressieren und gemeinsam mit den Studierenden reflektieren. Dies deshalb, weil sonst lediglich die normative Komponente²³ der Lehre im Vordergrund steht und dadurch die Anpassung der Persönlichkeiten der Studierenden an die (Lehr-)Organisation bzw. an normative Organisationsvorstellungen überbetont ist. Devereux (1992, S. 191) formuliert dazu:

»Die Zeit ist reif für die Erkenntnis, daß eine Gesellschaft und eine Kultur, die mit der Spontaneität lebender Wesen nur fertig werden, indem sie sie brutal beschneiden, so selbstzerstörerisch sind wie eine Wissenschaft, die Objektivität in Bezug auf den Menschen zu erreichen sucht, indem sie ihn entpersönlicht«.

Die Voraussetzung, die Lehrorganisation zu reflektieren, benötigt politischen²⁴ Willen und ist sehr heikel, weil es um Macht- bzw. Herrschaftsaspekte geht (vgl. Schuster 2016c). Meines Erachtens spielt hier insbesondere die Angst eine Rolle, und zwar in einem doppelten Sinn: einerseits die Angst davor, sich Emotionen zu stellen, andererseits die Angst davor, durch Relativieren von Emotionen – einschließlich Angst –

20 Das bedeutet: Das Ziel wird nicht gefunden oder es gibt keine Einigung zwischen unterschiedlichen, einander ausschließenden Zielen.

21 Eine detaillierte Darlegung über den Sinn der Relativierung der Lehrorganisation findet sich bei Schuster (2016a, 42ff.).

22 Dies schließt auch die latenten Interessenskonflikte zwischen Lektor:innen und Studierenden mit ein.

23 Für eine detaillierte Betrachtung von normativer und explorativer Lehre siehe Schuster und Radel 2018.

24 Das Politische beginnt dort, wo über indirekte, mittelbare Kommunikation gemeinsames Leben geregelt wird (vgl. Heintel 1977b, 93).

ein Herrschaftsinstrument aufzugeben, die Beherrschung zu verlieren. In diesem Zusammenhang argumentiert Böhme (2009, S. 176f.), dass

»[d]ie Macht, in deren Schutz die Angstvollen [²⁵, R. J. S.] sich flüchten, [...] dieselbe [ist], welche Furcht und Zittern hervorruft. [...] Es ist ein probates Mittel von Herrschaft, die Angstentlastung, welche die Identifikation mit dem Aggressor bietet, zu normalisieren. Diese Doppelfalle lässt in jener Unmündigkeit verharren, [...] aus der sich zu befreien das Programm der Aufklärung war.«

Ein Lehrsystem, das die normative Komponente von Wissen zu stark betont und dann auch noch Prüfungen unreflektiert dazu verwendet, zu selektieren, läuft Gefahr, zu eben jenem Aggressor zu werden, dessen Prüfungen lediglich von den Studierenden bestanden werden, die sich mit dem Lehrsystem identifizieren und dabei ihre eigene Persönlichkeit beschädigen. Das spiegelt genau jene »Entpersönlichung« wider, die Devereux (siehe oben) kritisiert.

Aus dem Argumentierten ergeben sich stark vereinfacht zwei idealtypische Konstellationen innerhalb einer Lehrorganisation, nämlich

- (1) die verantwortlichen Personen(gruppen) haben bewusst und/oder unbewusst Angst, sich den Reflexionen und den damit verbundenen Emotionen zu stellen, und wehren diese deshalb bewusst und/oder unbewusst ab;
- (2) den verantwortlichen Personen(gruppen) geht es bewusst um Macht und darum, eine Herrschaftsposition unter Einsatz des oben dargelegten Machtmittels Angst zu halten und aufklärende Reflexion abzuwehren.

Lektor:innen, die Lehrkonzepte von der hier beschriebenen Art verwenden wollen, sollten für beide Konstellationen gerüstet sein. Im Fall der Angst davor, sich Emotionen zu stellen, wäre eine mögliche Intervention, diese Angst vorsichtig zu adressieren²⁶ und gemeinsam mit den Beteiligten zu bearbeiten. Im Fall des Machterhalts wäre eine mögliche Intervention, eine entsprechende Gegenmacht²⁷ zu mobilisieren, um sich durchzusetzen. Konfliktfrei geht es keinesfalls, und zwar weder innerhalb der Lehrorganisation noch innerhalb der Lehrveranstaltung selbst, weil das hier dargelegte Konzept an und mit unauflösbaren Grundwidersprüchen arbeitet (vgl. Schwarz 2014, S. 101ff.).

25 Auf Studierende bezogen und überspitzt formuliert: Menschen, die Angst davor haben, keinen Arbeitsplatz zu finden, einen wenig zufriedenstellenden Arbeitsplatz befürchten, den Stillstand ihrer Karriere befürchten etc., flüchten sich angstvoll in die Institution Fachhochschule, die wiederum bei Informationsveranstaltungen mit Arbeitsplatz- und Karriereversprechungen implizit eigentlich jene Ängste in dem Sinne bestärkt, dass jemand, der nicht studiert, auf der Strecke bleibt.

26 Die Angst zu adressieren heißt nicht unbedingt, diese explizit zu thematisieren. Aus der Erfahrung des Autors kann das explizite Thematisieren der Angst zu heftiger Abwehr führen. Diese Abwehr kann sich z.B. dadurch äußern, dass der Lehrauftrag entzogen wird.

27 Ein von Personen(gruppen) aktiv betriebener Machterhalt lässt sich nicht argumentativ bearbeiten, sondern lediglich durch Gegenmacht verändern, wie dies z.B. Alinsky (1989) eindrucksvoll schildert und mit praktischen Beispielen belegt.