

12.4 Die praktische Anwendung des Faktors Emotion

In diesem Abschnitt ist eine praktische Anwendung des Faktors Emotion für das Üben und Weiterentwickeln des menschlichen Fühl-, Denk- und Verhaltensprozesses (FDV-Prozesses) dargestellt.

Die betreffende Lehrveranstaltung (LV) wird im fünften Semester eines berufs begleitenden Bachelorstudiengangs in englischer Sprache durchgeführt. Berufsbegleitend bedeutet, dass die Studierenden berufstätig sind und unter der Woche den Abend bzw. am Samstag oft den ganzen Tag an der Fachhochschule verbringen. Die LV wird innerhalb eines Wahlfachs angeboten, das bedeutet, die Studierenden haben im betreffenden Semester die Wahl zwischen zwei unterschiedlichen Lehrveranstaltungen. Im betreffenden Semester haben sich lediglich vier Studierende für die LV entschieden, und zwar:

- (1) eine männliche Person im Alter von 26 Jahren, kodiert mit A;
- (2) eine weibliche Person im Alter von 27 Jahren, kodiert mit B;
- (3) eine männliche Person im Alter von 22 Jahren, kodiert mit C;
- (4) eine männliche Person im Alter von 39 Jahren, kodiert mit D.

Die Studiengangsleiterin wirkte in dieser LV in ihrer Leitungsrolle mit²⁸ und war beim ersten und letzten Termin der LV anwesend. Didaktisch gesehen, ist das Diskutieren von Vertreter:innen der Organisation und Studierenden *hier und jetzt* dem Erzählen von Ereignissen *dort und dann* durch allein agierende Lektor:innen überlegen (vgl. Schuster 2015, S. 225f.). Außerdem ist für zwei Personen die Forderung, dass den Studierenden einerseits Orientierung und Halt²⁹ zu geben ist und diese andererseits konfrontativ emotional berühren³⁰ zu müssen, leichter zu erfüllen als von einer Lektorin allein. Agiert z. B. der Lektor konfrontativ und eine weitere Vertreterin der Lehrorganisation im Raum relativiert dies authentisch, dann ist die Konfrontation für die Studierenden leichter zu ertragen. Dabei ist jedoch unumgänglich, dass die Kollegen untereinander ebenfalls authentisch konfrontativ sind.

Die räumliche Anordnung, nämlich ein Sesselkreis, und die maximale Anzahl von zwölf Studierenden sind dabei wesentlich. Der Sesselkreis ist deshalb so wichtig, weil hier alle Beteiligten einander ganzkörperlich im Blickfeld haben und damit eine maximale gegenseitige Stimulanz gegeben ist. Dies zielt vor allem auf den körperlichen Aspekt von Kommunikation ab (Mimik und Gestik) und erhöht damit die Wahrscheinlichkeit, dass Emotionen bei allen Anwesenden auftreten. Die Begrenzung auf maximal

28 Dies war deshalb möglich und sinnvoll, weil zwischen dem Lektor und der Studiengangsleiterin eine über mehrere gemeinsame Forschungsprojekte entstandene solide Vertrauensbasis gegeben ist.

29 Salzberger-Wittenberg (1997, S. 85) argumentiert, dass Lehrende »als temporäre Behälter für die übermäßige Angst der Lernenden in Streßsituationen [fungieren]. Das bedeutet, daß sie den mit dem Lernen verbundenen geistigen Schmerz selbst miterleben, zugleich aber ein Beispiel dafür geben, wie man auch im Chaos wißbegierig bleibt, trotz der Angst vor dem Unbekannten nach der Wahrheit strebt und bei aller Verzweiflung Hoffnung bewahrt«.

30 Ciompi (1997, S. 302) z.B. stellt fest, dass es »[z]ur Veränderung von automatisierten Affekt-Kognitionsverbindungen [...] einer gewissen emotionalen Aufheizung [bedarf]«.

zwölf Studierende ergibt sich auf Grund der emotionalen Intensität der Kommunikation.

Theorie wird lediglich möglichst sparsam, auf die konkrete Situation bezogen und zur Festigung der fachlichen Autorität der Lektor:innen eingesetzt.³¹ Im Folgenden werden einige Handlungsabläufe, die dazugehörigen Leitgedanken und Erkenntnisse aus der dreieinhalbstündigen Einstiegsphase der LV beschrieben.

Handlung: Um im Allgemeinen in der Lehre nicht thematisierte Interessenskonflikte sichtbar zu machen, legte ich zu Beginn die Rollen der Studierenden, der Studiengangsleiterin und meine eigene Lektorenrolle sowie deren Verantwortlichkeiten, Weisungsbefugnisse und Folgepflichten dar. Unter Einbindung der Studierenden und der Studiengangsleiterin machte ich kritische Bemerkungen und kontrastierte Darlegungen zu den Rollen, mit dem Ziel der *moderaten* Emotionalisierung aller Beteiligten.

Nach dieser ca. 20 Minuten dauernden Einleitung vergab ich an die einzelnen Studierenden folgende Aufgabenstellung: Auf einem Flip-Chart-Blatt soll die Organisation der Fachhochschule dargestellt werden, und zwar so, wie die jeweilige Person dies für sich selbst wahrnimmt (a) bzw. darstellen will (b).

Leitgedanke: Durch die Art der Aufgabenstellung wird ein maximaler Möglichkeitsraum geschaffen, um unterschiedliche Darstellungen zu erhalten. Außerdem sind die Studierenden Teil der Fachhochschule und damit unweigerlich von der Darstellung betroffen.³²

Die Ambivalenz der Aufgabenstellung wird dabei gezielt eingesetzt, um den Studierenden eine Entscheidung aufzubürden. Ambivalent ist die Aufgabenstellung deshalb, weil (a) die Darstellung der jeweils eigenen Wahrnehmung aufgetragen ist und (b) es den Studierenden freigestellt wird, wie diese die Organisation darstellen. Das bedeutet: Wenn sich Studierende für (a) entscheiden und ihre eigene Wahrnehmung kreativ darstellen, dann handeln sie gemäß der autoritären Vorgabe. Entscheiden sich Studierende dafür, die Organisation mit den üblichen genormten Mitteln wie z.B. einem Funktionsorganigramm darzulegen, dann handeln sie ebenfalls gemäß der autoritären Vorgabe.

Die Erfahrung der letzten vier Jahre hat gezeigt, dass Studierende, die klare Arbeitsaufträge bevorzugen, mit dieser Art der Aufgabenstellung Probleme haben und beim Lektor Konkretisierung einfordern. Hier ist es wesentlich, *diese Konkretisierung zu verweigern* und die betreffenden Studierenden darauf hinzuweisen, dass sie *nichts falsch machen*

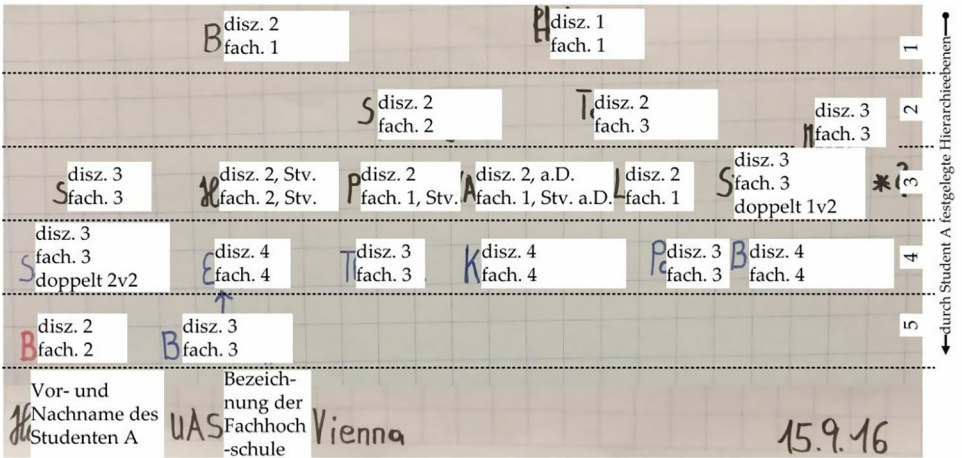
31 Das Verweigern von theoretischen Vorträgen ist oft mit großem Widerstand der Studierenden verbunden. Dies hat erfahrungsgemäß zwei Gründe: (1) Studierenden ist es unangenehm, wenn Lektor:innen eigene Emotionen aussprechen oder emotionale Befindlichkeiten nachfragen. Sie versuchen dem dadurch zu entgehen, dass sie die Lektor:innen zu einem Vortrag bewegen. (2) Die Studierenden haben die Illusion, dass die Lektor:innen im Besitz des Wissens sind und dieses lediglich mittels Theorievortrag zu übergeben ist (vgl. Salzberger-Wittenberg et al. 1997, S. 44).

32 Dies ist eine Tatsache, auch wenn in den studentischen Darstellungen keine Studierenden aufscheinen.

können.³³ Im Gegensatz dazu sind Studierende, die bei Aufgabenstellungen gerne möglichst viel Spielraum haben, erfreut darüber, dass ihnen dieser Spielraum geboten wird.

Handlung: Student A begann mit der Beschreibung seiner Darstellung. Dazu wurde das von ihm angefertigte Flip-Chart-Blatt für alle sichtbar angebracht (Abb. 80). Er erklärte, dass seine Skizze die für ihn relevanten Personen in der von ihm wahrgenommenen Position abbilde. Auf Nachfrage von mir erklärt Student A, dass die Zeilen Hierarchieebenen markieren, wobei die oberste Hierarchieebene mit der obersten Zeile korreliert usw. Indem ich sowohl die Studierenden als auch die Studiengangsleiterin moderierend einband, wurde einerseits die Komplexität der individuellen Darstellung Schritt für Schritt erweitert, andererseits wurde Student A in seiner Individualität deutlich sichtbar.

Abb. 80: Kommentierte studentische Darstellung (A) der Organisation der FH (UAS Vienna)



Quelle: Schuster 2018, S. 76³⁴

Den Vergleich der Skizze von Student A mit dem Funktionsorganigramm legte ich konfrontativ an und als Ausgleich betonte ich – haltend, siehe dazu Salzberger-Witten-

33 Dabei kann das studentische Einfordern einer Konkretisierung als das Verweigern einer eigenen Entscheidung und das Vorenthalten der Konkretisierung als das Beharren der Lektor:innen auf einer studentischen Entscheidung gesehen werden. Der Hinweis, es kann nichts falsch gemacht werden, dient zur Entlastung der Studierenden und bedeutet, dass es keine notenrelevante Bewertung der Darstellungen gibt.

34 Legende: disz.: tatsächliche disziplinäre Zuordnung; fach.: tatsächliche fachliche Zuordnung; Stv.: Stellvertretung (d.h. »fach. 1, Stv.« bedeutet, dass die betreffende Person als Stellvertreter:in fachlich der Hierarchieebene 1 zugeordnet ist.); a.D.: außer Dienst, d.h., zum Zeitpunkt der Erstellung dieser Darstellung war die betreffende Person bereits außer Dienst. UAS ist die Abkürzung für University of Applied Sciences (dt. Fachhochschule). Die Quelle für die Zuordnung ist das offizielle Funktionsorganigramm der betreffenden Fachhochschule. Die Details der fachlichen bzw. disziplinären Zuordnung sind im österreichischen Fachhochschul-Studiengesetz (FHStG § 10) geregelt.

berg (1997, S. 85) bzw. Fußnote 34 – die unweigerlich bei jedem Menschen vorhandene individuelle Wahrnehmung und die Notwendigkeit, diese zu berücksichtigen, zumindest dann, wenn das *Commitment* aller Beteiligten gewünscht wird.

Leitgedanke: Dadurch, dass in der Moderation ein Urteil im Sinne von: Das Funktionsorganigramm ist richtig und die studentische Darstellung ist falsch – oder umgekehrt – vermieden wird und gleichzeitig konfrontativ Emotionen geschürt werden, steigt die individuelle Spannung. Grund dafür ist die von mir verweigerte Konfliktlösung durch Unterwerfung unter³⁵ oder Delegation an³⁶ meine Autorität als Lektor (vgl. Schwarz 2014, S. 292ff.). Das Bedürfnis der Studierenden, die individuelle Spannung zu lösen, führt dazu, dass diese beginnen, ihre Meinung bezüglich richtiger oder falscher Darstellung einzubringen. Nun zeigt es sich, wie problematisch es ist, wenn eine Entscheidung zwischen mehreren hierarchisch gleichgestellten Personen gefunden werden muss und die divergierenden Meinungen emotional besetzt sind.

Handlung: Student C äußerte zur Skizze von A, dass diese nicht brauchbar sei, weil lediglich ein kleiner Teil der Organisation und dieser noch dazu verzerrt dargestellt sei. Diese Wortmeldung führte zu einer Diskussion über Sinn und Unsinn solcher Darstellungen. Dabei wurde auch der Sinn der Aufgabe an sich hinterfragt und Student C konfrontierte mich damit, dass er daran zweifle, daraus etwas lernen zu können.

Leitgedanke: Insgesamt zeigte sich, dass A und B eher eine personenzentrierte, gefühlsmäßige und C und D eher eine distanzierte, formale Sicht der Lehrorganisation hatten. Student C war von dieser Differenz emotional berührt und brachte dies entsprechend zum Ausdruck. Dieses Verhalten von C verhalf der Gruppe zum Einstieg in den FDV-Prozess.³⁷

Erkenntnisse: Die gemeinsame Reflexion der Skizze von Student A zeigte, dass sich Unterschiede zum Funktionsorganigramm daraus ergaben, dass z.B. ein und dieselbe Person eine Studiengangsleitung und gleichzeitig die Rolle einer stellvertretenden Kollegiumsleitung innehat (Abb. 80, P: disz. 2/fach. 1, Stv.). Aus Sicht des Studenten A stand die

35 Unterwerfung passiert dann, wenn Studierende anderer Meinung als Lektor:innen sind und diese Meinungsverschiedenheit nicht prozessiert, sondern dadurch befriedet wird, dass sich Studierende den Lektor:innen unterwerfen (dominieren lassen) oder von diesen unterworfen (dominiert) werden.

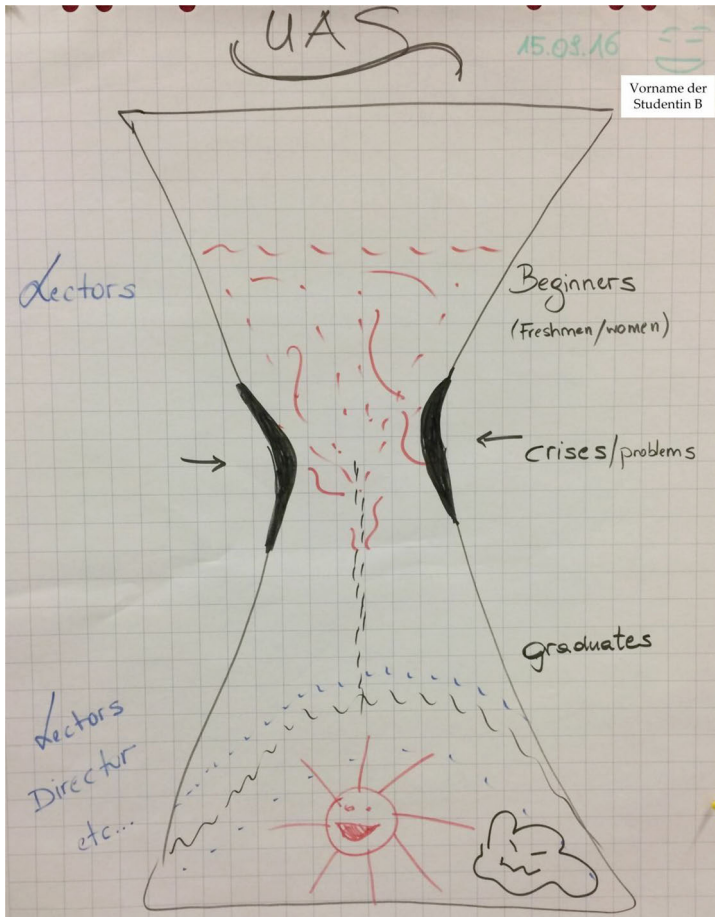
36 Delegation passiert dann, wenn zwei oder mehr Studierende Meinungsverschiedenheiten nicht austragen, sondern bei den Lektor:innen um deren Meinung oder deren Urteil nachfragen, diese Nachfrage beantwortet und die Antwort akzeptiert wird.

37 Im weiteren Verlauf der LV wurde ein bereits seit Längerem bestehender Konflikt zwischen den Studierenden A und C sichtbar, der durch gegenseitige Vermeidung kaltgestellt war. Diesen Umstand nutzte ich, um den Studierenden zu demonstrieren, von welchen Aspekten sachliche Diskussionen beeinflusst sein können.

Rolle der Studiengangsleitung³⁸ im Vordergrund und jene der stellvertretenden Kollegiumsleitung³⁹ – unsichtbar – im Hintergrund.

Ähnliches gilt für die Doppelnennung in Abb. 80, ganz rechts in der dritten und ganz links in der vierten Ebene von oben. Dabei konnte diese mittels der gemeinsamen Reflexion, ebenso wie im obigen Fall, auf die Doppelrolle der genannten Person zurückgeführt werden, nämlich auf die Fachbereichsleitungs- und Lektorenrolle. Dem Studenten A wurde außerdem erst während der Reflexion durch das Nachfragen von Kollegen bewusst, dass er einen Namen doppelt angeführt hat.

Abb. 81: Studentische Darstellung (B) der Organisation der FH



Quelle: Schuster 2018, S. 79

38 Es handelte sich dabei um die Leitung des vom Studenten A besuchten Studiengangs.

39 Dies deshalb, weil im Allgemeinen im studentischen Alltag die Rolle der stellvertretenden Kollegiumsleitung wenig aufscheint.

Insgesamt kann das Flip-Chart-Bild des Studenten A als eine Manifestation eines Vexierbildes Lehrorganisation gesehen werden, die auch andere Gestalt annehmen könnte. Beispielsweise gibt es Studierende, die im Kollegium vertreten sind; hier liegt die Vermutung nahe, dass die Position der stellvertretenden Kollegiumsleitung (Abb. 80 dritte Ebene von oben, P: disz. 2/fach 1, Stv.) für diese Studierenden deutlicher sichtbar wäre.

Das Wesentliche ist, dass auch die Flip-Chart-Bilder der Studierenden B, C und D als eine Manifestation des Vexierbildes Lehrorganisation gesehen werden können. Erst die Reflexion der unterschiedlichen Manifestationen führte zu einem gemeinsamen Bild der betrachteten Lehrorganisation. Um die Unterschiede der Darstellungen für die Leser:innen zu verdeutlichen, zeigt Abb. 81 das Flip-Chart-Blatt von Studentin B.

Es war für alle Beteiligten sehr interessant und auch mit Emotionen verbunden, zu erleben, wie unterschiedlich Studierende ein und dieselbe Lehrorganisation darstellen, an der diese seit ca. zweieinhalb Jahren gemeinsam im selben Studiengang studieren.

12.5 Diskussion

Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass das Eruiere individueller Zugänge zu einer Lehrorganisation, die allen beteiligten Studierenden bereits seit mehreren Jahren bekannt ist, ein ausgezeichnetes Mittel ist, einen Fühl-, Denk- und Verhaltensprozess (FDV-Prozess) einzuleiten. Durch diesen FDV-Prozess wird einerseits allgemein bewusst, wie groß die Unterschiede individueller Wahrnehmungen und individuellen Ausdrucks sind. Andererseits wird die Notwendigkeit erkennbar – und damit auch besser zu ertragen –, dass Organisation grundsätzlich bedeutet, Individualität einzuschränken.

Das Öffnen von und die kritische Auseinandersetzung mit individueller Kreativität in der Gruppe verhelfen – bei gelingender Moderation – allen Beteiligten dazu, Emotionen zu erleben, Emotionen zu zeigen und unter Einfluss von Emotionen miteinander einen Reflexionsprozess zu durchlaufen. Dabei hat dieser Prozess das Üben seiner selbst zum Zweck. Mit anderen Worten: Das Erleben des Prozesses ist die eigentliche Lernerfahrung. Außerdem wirkt der FDV-Prozess aufklärerisch und emanzipatorisch.

Die Studierenden haben insbesondere hervorgehoben, dass sie nun sensibilisierter für eigene und fremde persönliche Aspekte, Befindlichkeiten, Empfindlichkeiten und Vorlieben sind. Außerdem wurden schwer verständliche Konflikte über das Erleben von emotionsgeladener Kommunikation innerhalb der LV eher verstehbar.

Allgemein kann bei einer gelungenen LV⁴⁰ von einer jeweils individuell getönten Steigerung emotionaler Intelligenz ausgegangen werden.

Konkret wurde mittels der hier dargelegten praktischen Anwendung des Faktors Emotion (Abb. 79) die Fähigkeit, Emotion zur Anregung des Denkens zu verwenden und Emotion – sozial akzeptabel – direkt zu agieren, geübt und weiterentwickelt.

40 An dieser Stelle bedanke ich mich herzlich bei meiner lieben Forschungskollegin Vize-Rektorin (FH) Prof.in (FH) Mag.^a (FH) Ina Pircher für ihre aktive Unterstützung, die wesentlich dazu beigetragen hat, dass die LV entwickelt und verwirklicht werden konnte.