

# **Die unsichtbare Teilnahme: Angestrengt-passives Seminarverhalten als Bewältigung von Schamangst verstehen**

**Fay C. M. Geisler, Amelie Möhring und Anette Hiemisch**

Das Psychologiestudium kann in spezifischer Weise Angst vor Beschämung bei Studierenden auslösen, da es mit der Verunsicherung alltagspsychologischer Erklärungsmuster einhergeht und so die Begrenztheit subjektiver Erfahrungen verdeutlicht. Durch Konkurrenzdruck im Studium wird die Verunsicherung verstärkt, besonders in einer Generation, deren soziales Leben oft im digitalen Raum über den Austausch idealisierter, persönlicher Inhalte stattfindet. Eine mögliche Folge ist die „angestrengt-passive“ Teilnahme an Lehrveranstaltungen, durch die weitere Beschämung vermieden werden soll. Im Beitrag wird dieses Verhalten psychodynamisch verstanden, wobei auf die Beziehungsebene fokussiert wird. Damit wollen wir zur Diskussion stellen, ob die Gestaltung des Psychologiestudiums von einer psychodynamischen Perspektive profitieren kann, indem Hürden einer unangestregten-aktiven Teilnahme an Lehrveranstaltungen aufgezeigt werden, die dann abgebaut werden können.

In unserer Tätigkeit als Dozentinnen der Psychologie sind wir in manchen Lehrveranstaltungen mit einem Verhaltensmuster von Studierenden konfrontiert, welches sich exemplarisch im Meiden der vorderen Sitzreihen, der Einladung zu Sprechen nur zögerlich nachzukommen oder in der Weigerung die Kamera in der Online-Lehre anzuschalten zeigt (Kirchmeier, 2020). Überspitzt formuliert entsteht der Eindruck, als wird von den Studierenden eine möglichst unsichtbare Teilnahme am Seminar angestrebt.

Im vorliegenden Beitrag stellen wir ein psychodynamisches Verständnis dieses Verhaltensmusters vor und fokussieren dabei auf die Beziehungsebene. Dabei werden die Bemühungen um unsichtbare Teilnahme als Ausdruck unbewusster Bewältigung begriffen. Was genau bewältigt werden muss, warum in dieser Form und mit welcher stabilisierenden, aber dem Wachstum abträglichen Konsequenz, wird vor dem Hintergrund der Besonderheiten des Psychologiestudiums und nicht aus individuellen studentischen Biographien heraus definiert (vgl. Karagiannopoulou, 2011). Zentral scheint uns dabei, dass wir Dozierenden mit unserem affektiven Erleben Teil haben an den Bewältigungsversuchen unserer Studierenden (Broucek, 1991).

Mit diesem Beitrag beabsichtigen wir vor allem die Existenz und die Relevanz dieses Verhaltensmusters zur Diskussion zu stellen. In diesem Sinne formulieren wir Verallgemeinerungen und bleiben empirische Belege für Aussagen mit empirischem Gehalt schuldig. Nichtsdestotrotz bieten wir basierend auf dem dargelegten psychodynamischen Verständnis konkrete Vorschläge an, um den Umgang mit dem postulierten angestrengt-passiven Seminarverhalten von Studierenden zu erleichtern (Mosse, 1994). Die „unsichtbare Teilnahme“ ist eines von ganz unterschiedlichen Verhaltensmustern und das angebotene psychodynamische Verständnis nur eine mögliche Herangehensweise. Zur Diskussion stellen möchten wir die These, dass die Berücksichtigung der Psychodynamik auf individueller und auch auf Beziehungsebene neue Impulse für die Gestaltung von Lehrveranstaltungen geben kann, indem Hürden und Konflikte herausgearbeitet werden, die einer effektiven Teilnahme gerade an psychologischen Lehrveranstaltungen im Wege stehen können.

### **Studierende und Dozierende: Angst vor Beschämung entsteht**

Studieren bedeutet, Kenntnisse auf einem bestimmten Fachgebiet zu erwerben, also Inhalte zu lernen auf der Basis der herrschenden Erkenntnismethode. Auf der einen Seite ist Lernen an sich verunsichernd, da vorübergehende Zustände von Verwirrung und Verlorenheit ausgehalten werden müssen. Auf der anderen Seite kann Wissenserwerb und akademischer Erfolg einhergehen mit dem Gefühl der Überlegenheit. In dieser Atmosphäre der Überlegenheit wird „Wissen haben“ idealisiert und der Lernprozess an sich birgt die Gefahr beschämend zu sein, da ein wesentlicher, unvermeidbarer Aspekt des Lernprozesses das Erkennen von Nicht-Wissen und demnach Unterlegenheit bedeutet.

Im Fach Psychologie mit der bestimmenden epistemologischen Tugend der Objektivität müssen Studierende zudem die ihnen zur Verfügung stehende persönliche Erfahrung als inadäquat für den Erkenntnisgewinn einstufen. Mit der stetigen Hinterfragung eigener alltagspsychologischer Annahmen wird allerdings eine wichtige Navigationsgrundlage alltäglichen Erlebens und Handelns entzogen. In dieser Hinsicht stellt das Studium der Psychologie eine weitere potentielle Quelle der Beschämung dar.

Von der Dozierenden hingegen wird erwartet, dass sie im Besitz der überlegenen „objektiven“ Wahrheit ist. Zudem bestimmt die Dozierende, welches Wissen vom Studierenden erworben werden soll und bei Prüfungen gibt es oft eine von ihrer vordefinierten richtigen Antwort. Auch wenn von Studierenden erwartet wird, über die gegebene Information hinaus Antworten zu liefern, so soll doch die Antwort von der Perspektive der Dozierenden aus

verständlich sein. Die Dozierende wird somit für den Studierenden zu einem mächtigen Anderen, die mich in eine Situation stoßen kann, in der Nicht-Wissen und Unzulänglichkeit im eigenen Denken und Empfinden offenbart wird (Conroy, 2003).

Es ist also ein Strukturmoment geschaffen, der Angst vor Beschämung (Schamangst) in Form des pudor denudationis (Scham der passiven Enthüllung) begünstigt (Schüttauf, Specht, & Wachenhausen, 2003; Wurmser, 1981).

### **Studierende unter sich: Angst vor Beschämung wird verstärkt**

Im günstigen Fall dient der Schamaffekt der Klein-Gruppen-Homöostase (Schonnebeck, 2019). Mittels des Schamaffekts wird den Gruppenmitgliedern vor allem visuell (im Erröten) kommuniziert, dass eine Norm nicht erfüllt wurde, diese Norm jedoch anerkannt und nicht in Frage gestellt wird. Im günstigsten Fall verzichten die Gruppenmitglieder ihrerseits auf der Grundlage ihrer Fähigkeit und Willen zur Empathie auf Verachtungsreaktionen. Im ungünstigen Fall, wenn sich nicht auf die empathische Reaktion der anderen Gruppenmitglieder verlassen werden kann, steigt die Schamangst zum Schutze des Individuums. Im Fach Psychologie gilt es nun zwei Normen zu erfüllen. Zum einen eine Kompetenznorm, zum anderen die Darstellung der normativen, als funktional geltenden Denk- und Empfindungsweise.

Wir behaupten, dass Studierende in der Regel nicht erleben, dass sie sich auf eine ausbleibende Verachtungsreaktion seitens ihrer Kommilitonen bei Normabweichung verlassen können. Der gesellschaftlich und im Psychologiestudium strukturell geförderte Konkurrenzdruck spielt hier sicherlich eine Rolle. Zudem findet das heutige soziale Dasein der Studierenden vorwiegend in digitalen Räumen anhand des Austauschs und der Bewertung idealisierter Bilder statt. Das Zeigen eigener Fotos bspw. auf der populären App Instagram folgt einem aufwendigen System der perfektionistischen Präsentation des eigenen Lebens mit dem Ziel andere zu beeindrucken (Baker, Ferszt & Breines, 2019). Das Private darf also nur auf eine bestimmte Art öffentlich werden: In seiner makellosen Form. Abweichungen davon werden sozial sanktioniert (keine Likes, abwertende Kommentare, usw.).

### **Der Studierende für sich: Angst vor Beschämung wird bewältigt**

Konfrontiert mit drohender Beschämung durch die Dozierende und ohne Verlass auf die empathische Reaktion der Kommilitonen, schützen sich die Studierenden, indem sie die Trennung zwischen öffentlich und privat beibehalten: Sie beteiligen sich nicht sichtbar im

Seminar. Das Bedürfnis gesehen zu werden und ein möglicher Nutzen der Beteiligung wird geleugnet. Mit dieser Bewältigungsform bleibt jedoch die drohende Beschämung durch Enthüllung und damit die Schamangst weiterhin bestehen.

Um die unbewusste Motivationsebene und sich daraus möglicherweise ergebenden Konsequenzen zu verstehen, dient nun die Denkfigur der paranoid-schizoiden Position nach Melanie Klein (Halton, 1994). In dieser Position spaltet die Person die Welt in Gut und Böse (schizoid) und das Böse kommt von außen (paranoide). Ob Gut oder Böse wird also durch die Herkunft bestimmt und das Gute muss vom Bösen getrennt gehalten werden, damit es gut bleibt. Daraus folgt, dass erlebte Bedrohung ihren Ursprung in der Dozierenden hat. Zudem bleiben die Wissensbereiche „privates Verständnis psychologischer Zusammenhänge“ und „akademisches Wissen“ getrennt, wobei das „gute“ private Verständnis favorisiert wird. Dies fördert den Rückzug in sichere private Bedeutungsräume und eine Ablehnung gegenüber der methodisch fundierten Wahrheitsproduktion der Wissenschaft. Das ist keine gute Vorbereitung auf einen reflektierten Einsatz von psychologischem Fachwissen in der späteren (therapeutischen) Praxis.

### **Die Dozierende: Anteil haben an der (Bewältigung der) Schamangst**

In der paranoid-schizoide Position wird die Angst vor Beschämung durch den unreifen Abwehrmechanismus der projektiven Identifikation in Schach gehalten (für eine Schulen übergreifende aktuelle Darstellung des Konzepts siehe Bohleber, Fonagy, Jiménez et al., 2013). Das unerwünschte Bedrohungserleben wird wie eben beschrieben in die Dozierende hineinprojiziert. Die Dozierende identifiziert sich unbewusst damit, empfindet und handelt dementsprechend subtil bedrohlich und bestätigt damit die erlebte Bedrohung von außen. An dieser Stelle kann man sich als Dozierende fragen: Was fühle ich in der Konfrontation mit einer schweigenden Seminargruppe? (Angst vor beschämenden Scheitern? Wut und Aggression?) Und wie offen und wohlwollend kann ich auf Seminarbeiträge reagiert, die nicht objektives Fachwissen, sondern persönliches Verständnis beinhalten, das weniger gut argumentativ strukturiert ist, als im akademischen Diskurs üblich, und eher dem Alltagsdenken nahesteht?

Wir Dozierenden können, so unser Vorschlag, die erlebte Frustration als eine in uns hineinprojizierte Schamangst und damit als unbewusst kommuniziertes Erleben unserer Studierenden begreifen. Wir können insofern bei der Bewältigung dieser Schamangst behilflich sein, indem wir sie nicht „ausagieren“ und stattdessen stellvertretend „verdauen“. Das bedeutet zu zeigen, wie wir bei (eigenem) Fehlverhalten auf Verachtungsreaktionen (uns selbst

gegenüber) verzichten und stattdessen (uns selbst gegenüber) empathisch und wohlwollend sind. Wir können zudem versuchen Strukturmomente der Schamangst abzubauen, indem wir signalisieren, dass uns der Weg zum Wissenserwerb mehr begeistert als die richtige Antwort zu erhalten und unser Interesse für das subjektive Erleben unserer Studierenden mindestens genauso groß ist wie unser Interesse an objektivem Fachwissen. Schließlich können wir unsere Position des mächtigen Anderen entkräften und trotzdem unsere fachliche Autorität hervorheben, indem wir auf Zugänge zum behandelten Gegenstand aus anderen fachlichen Disziplinen hinweisen und dabei eigene Unwissenheit eingestehen.

## **Fazit**

Davon ausgehend, dass es das studentische Verhaltensmuster der angestrengt-passiven Teilnahme gibt, bietet die dargelegte psychodynamische Konzeptualisierung die Möglichkeit, die das Individuum schützende Funktion dieses Verhaltens zu verstehen. Langfristig könnte die Persönlichkeitsentwicklung und das Wohlbefinden aller Beteiligten durch einen reflektierten Umgang mit der Schamangst und sie fördernden Kontextbedingungen positiv beeinflusst werden.

Empirisch zu überprüfen bleibt, ob und unter welche Bedingungen dieses Verhaltensmuster objektiv beobachtbar ist, welches subjektive Erleben der Studierenden und der Dozierenden damit assoziiert ist und ob aus der dargelegten psychodynamischen Konzeptualisierung abgeleitete Maßnahmen auf welche Weise wirksam sind.

## **Literatur**

- Baker, N., Ferszt, G., & Breines, J. G. (2019). A qualitative study exploring female college students' Instagram use and body image. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22, 277-282.
- Bohleber, W., Fonagy, P., Jiménez, J. P., Scarfone, D., Varvin, S. & Zysman, S. (2013). Für einen besseren Umgang mit psychoanalytischen Konzepten, modellhaft illustriert am Konzept »Enactment«. *Psyche*, 67, 1212-1250.
- Broucek, F. J. (1991). *Shame and the self*. New York: Guilford Press.
- Conroy, D. E. (2003). Representational models associated with fear of failure in adolescents and young adults. *Journal of Personality*, 71, 757-783.

- Halton, W. (1994). Some unconscious aspects of organizational life. Contributions from psychoanalysis. In A. Obholzer & V. Z. Roberts (Eds.), *The unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services* (pp. 11-18). London: Routledge.
- Kirchmeier, C. (2020). Generation unsichtbar. Warum wollen viele Studierende in Videokonferenzen kein Gesicht zeigen? *Süddeutsche Zeitung* vom 05.06.2020.
- Karagiannopoulou, E. (2011). Revisiting learning and teaching in higher education: A psychodynamic perspective. *Psychodynamic Practice*, 17, 5-21.
- Külz, A. K. (2014). Die Funktionsanalyse in der Verhaltenstherapie. *Verhaltenstherapie*, 24, 211-220.
- Schonnebeck, M. (2019). Zwischen Stammesgeschichte und Psychogenese: Evolutionspsychologie und Psychodynamik von Scham, Schuld und Verachtung. *Forum der Psychoanalyse*, 35, 175-192.
- Schüttauf, K., Specht, E. K. & Wachenhausen, G. (2003). *Das Drama der Scham. Ursprung und Entfaltung eines Gefühls*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Mosse, J. (1994). Introduction. The institutional roots of consulting to institutions. In A. Obholzer & V. Z. Roberts (Eds.), *The unconscious at work. Individual and organizational stress in the human services* (pp. 1-8). London: Routledge.
- Wurmser, L. (1981). Das Problem der Scham. *Jahrbuch der Psychoanalyse*, 13, 11-36.