



Gedanken zu Kommunikation und Körperausdruck im Einzelunterricht

Abstract

Im Unterricht setzen wir neben der rein verbalen Kommunikation bewusst, aber eben auch unbewusst, unseren Körper, unsere Stimme, unsere innere Haltung als Ausdrucksmittel mit ein. Je mehr wir uns der Komplexität einer Kommunikationssituation bewusst sind, desto eher lassen sich Zweideutigkeiten vermeiden. Wichtig ist: Eine klare emotionale Abgrenzung von uns als private Personen hilft uns dabei, die notwendige Nähe im Unterricht positiv/ produktiv zu gestalten und Grenzen einzuhalten.

Vorab

Mit diesem Text möchte ich mich dem Thema Nähe und Distanz im Einzelunterricht widmen und einige meiner Gedanken teilen. Es geht um Kommunikation, Abgrenzung und Nähe- und Distanzverhalten beim Unterrichten.

Dabei greife ich einige Beispiele aus meiner Beobachtung auf und nehme drei Perspektiven ein: Einerseits spreche ich allgemein für uns als Unterrichtende, dann für mich als Professorin für Sprecherziehung und stütze mich zudem auf meine Expertise, die ich mit meinen drei Berufen erworben habe.

Als Sprecherzieherin bin ich darin geschult, kommunikative Prozesse zu beobachten, den Körperausdruck ins Verhältnis zum gesprochenen Inhalt zu setzen und den eigenen Körper als künstlerisches Instrument zu gebrauchen.

Als Atem- und Bewegungspädagogin (Psychotonik) ist es mir vertraut, den Körperausdruck differenziert wahrzunehmen, körperliches Verhalten bewusst zu machen, zu reflektieren zu schulen und in die Kommunikation zu bringen.

Als Life- und Businesscoach (IHK-Zertifikat) nehme ich Individuen in ihrem jeweiligen Kontext wahr. Aus diesen drei Perspektiven werfe ich als Involvierte einen Blick auf einige ausgewählte Aspekte der praktischen Kommunikation sowie auf das große Thema Nähe und Distanz, mit dem wir als Dozent*innen täglich zu tun haben.

Dabei versuche ich beschreibend zu bleiben und das, was wir häufig instinktiv und z.T. unbewusst beim Unterrichten machen und was wir, in Abgrenzung zur bewusst gewählten Unterrichtsmethode, auch „inneres Handwerkszeug“ nennen könnten, in Worte zu fassen.

„Darf ich Sie anfassen?“ – das korrekte Fragen allein schafft und vermittelt nur bedingt Sicherheit

Seit Beginn der *Me-too*-Debatte thematisieren wir als Dozierende vermehrt das Thema: „Berührungen im Unterricht“. Es ist bei vielen Kolleg*innen inzwischen üblich, eine geplante körperliche Berührung den Studierenden gegenüber anzukündigen bzw. sie zu erfragen. Dabei gibt es unterschiedliche Vorgehensweisen. Einige Dozierende klären diese Frage grundsätzlich bei Studienbeginn oder am Anfang des Semesters. Andere fragen regelmäßig bei jedem geplanten Kontakt. Das hängt zum Teil auch vom Studienfach ab und wird individuell gehandhabt.

In zahlreichen Lehrproben, die ich als Kommissionsmitglied angesehen habe, konnte ich ein breites Verhaltensspektrum beobachten, was dieses Thema angeht. Ich beschreibe vier Beispiele.

Beispiel 1: Dozent A sagte: „Ich fasse sie jetzt an.“, während er schon die Hand am Nacken der erstarrten Studentin hatte. Sie nahm zur Kommission Blickkontakt auf. Selbst erschrocken, nickten wir ihr aufmunternd zu, der Dozent setzte die Übung fort und lobte die Studentin.

Danach lief die Lehrprobe an der Oberfläche weiter. Allerdings stellte sich auf der Beziehungsebene keine Resonanz mehr ein. Die Studentin blieb reserviert. Der Dozent unterrichtete „wie an der Studentin vorbei“. Sie ließ sich nicht auf die Arbeit ein, schützte sich während der Unterrichtseinheit und war meiner Beobachtung nach froh, als die Lehrprobe vorbei war.

Beispiel 2: Dozentin B sagte: „Ich darf doch, oder?“ Der Student antwortete: „Ja, klar!“

Auch hier schien der Körper schon vorwegzunehmen, was die Frage sehr suggestiv noch nachträglich formulierte. Da ihre „Anfassqualität“ offenbar für den Studenten gestimmt hat, gab es keine Trübung der Atmosphäre. Es lief alles munter weiter, die Berührung wurde von dem Studenten als hilfreich und unterstützend wahrgenommen.

Beispiel 3: Dozent C fragte: „Ist es für Sie okay, wenn ich Sie anfasse?“ Sein Körper ließ noch keinerlei Bewegungsimpuls erkennen. Er blieb wo er war. Die Studentin antwortete: „Ja, das ist ok.“ Ihr Körper aber zögerte. Der Dozent fragte noch einmal nach, und es stellte sich heraus,

dass es ihr eigentlich unangenehm sei. Daraufhin fand der Dozent eine Alternative zur körperlichen Berührung. Er war aufmerksam, nahm den Widerspruch zwischen der gesprochenen Sprache und dem Körperausdruck wahr und zeigte die Bereitschaft, sich flexibel auf die Studentin einzustellen. Er hätte ihren Körperausdruck leicht ignorieren können, aber er folgte diesem etwas unsicheren „Nein“. Es war interessant zu beobachten, denn mit diesem kurzen Dialog gelang es dem Dozenten, eine Basis des Vertrauens zu schaffen und die Lehrprobe in positiver Weise weiter zu gestalten.

Beispiel 4: Dozentin D fragte die Studentin: „Ich mache jetzt eine Übung, bei der ich Sie gerne anfassen möchte. Ist das für Sie in Ordnung“. Die Studentin sagte: „Ja, klar. Warum nicht?“ Dozentin: „Sagen Sie bitte, wenn Sie das nicht wollen. Studentin: „Nein, nein, nur zu.“ Jetzt hatte die Dozentin zwei Mal die Erlaubnis eingeholt, kam sehr langsam auf die Studentin zu, berührte sie am Rücken und hielt selbst recht viel Abstand.

Von außen betrachtet wirkte das sehr bemüht. Der Fokus lag nicht mehr auf der Übung, sondern auf dem Bemühen der Dozentin, sich richtig zu verhalten. Der Berührung fehlte das Instinktive, Unmittelbare, Direkte. Es war zu beobachten, dass sich eine Unsicherheit breitmachte, die sich von der Dozentin auf die Studentin übertrug.

Alle vier Studierenden bestätigten übrigens die Beobachtungen, die ich hier beschrieben habe. Bei den Dozierenden, die auch alle auf das Thema Berührung angesprochen wurden, verstand A gar nicht, was die Frage sollte, B lachte und sagte, „Ach, das merke ich schon, wenn es nicht stimmig ist“, C schien sehr reflektiert und sich des Themas wohl bewusst zu sein. D meinte, „Ich habe doch vorher zwei Mal gefragt!“

Die Dozierenden schienen sich über ihre körperliche Wirkung nur bedingt im Klaren zu sein und wählten Einverständnis voraussetzende Formulierungen. Es „passierte“ ihnen mehr oder weniger unbewusst. Die Frage „Darf ich Sie anfassen?“ ist eine Alternativfrage und gleichzeitig suggestiv, denn die Erwartung, dass die*der Student*in mit „ja“ antwortet, schwingt deutlich mit.

Diese Beispiele zeigen: eine positive Absicht allein gewährleistet nicht, dass sich die Studierenden mit unserem Verhalten wohlfühlen. Es genügt auch nicht, alles richtig oder besser gesagt korrekt zu machen. Wenn das geschieht, stellt sich mitunter etwas Bemühtes, etwas Künstliches oder Befangenes ein, das die Situation belasten kann.

Nähe und Distanz versus Räumlicher Abstand – Emotionale Klarheit ermöglicht produktive räumliche Nähe

Die gerade genannten Beispiele, die sich alle auf eine Berührung bezogen, zeigen Nähe und Distanz in unterschiedlichen Qualitäten:

Beispiel 1: körperlich zu nah, grenzüberschreitend

Beispiel 2: körperlich nah, klar und angenehm empfunden

Beispiel 3: körperlich weit, emotional klar und nah

Beispiel 4: körperlich unklar, nah, emotional unsicher

Hier kann man erkennen, dass Nähe und Distanz jeweils unterschiedlich empfunden werden und sich nicht in Zentimetern messen lassen. Der konkrete Abstand gewährleistet keine Stimmigkeit – weder in die eine noch in die andere Richtung. Und sowohl wir als auch die Studierenden sind alle sehr verschieden.

Weitere Beispiele dazu aus meinem Sprecherziehungsunterricht:

Studentin A liebt es, mit einem Ball im Rücken an der Wand zu stehen und ihre Atembewegung wahrzunehmen. Student B möchte gerne am Rücken angefasst werden, um genau zu spüren, WO er etwas fühlen sollte. Student C genügt es, wenn er hört, er könne doch versuchen, seine Rückseite zu entspannen und die Atembewegung dort wahrzunehmen. Studentin D fragt: „Darf ich bei Ihnen mal fühlen?“

Wir haben hier vier sehr unterschiedliche Bedürfnisse, was Berührung oder Abstand angeht. Ich als Lehrerin aber, fühlte bei allen vier Studierenden etwa den gleichen Grad an Nähe. Meine Einstellung und Haltung, mein Nähe- und Distanzempfinden veränderte sich durch den räumlichen Abstand oder die Berührung nicht.

Nähe und Distanzempfinden kann aber im räumlichen Abstand unterstützt werden. Es gibt dazu allgemeine kulturell bedingte Grundvereinbarungen. Die räumliche Entfernung geht mit Nähe und Distanzempfinden oft Hand in Hand.

Wir haben auf der körperlich-kommunikativen Ebene verschiedene Möglichkeiten, Signale der Distanz zu geben, indem wir z.B.

- uns zurücklehnen oder ein paar Schritte zurücktreten
- den Körper entspannen
- Mimik und Gestik verkleinern
- den Blick abwenden
- uns seitlich drehen
- verbal Raum anbieten

Signale für räumliche Nähe geben wir in umgekehrter Richtung, in dem wir z.B.

- näherkommen
- uns nach vorne lehnen
- Mimik und Gestik vergrößern
- Blickkontakt intensivieren
- mehr Körperspannung aufbauen
- uns verbal ankündigen

Bei all diesen Möglichkeiten das Empfinden von Nähe und Distanz auch durch die körperliche Bewegung im Raum, durch Mimik und Gestik positiv zu beeinflussen, erscheinen mir die innere Abgrenzung und Klarheit noch entscheidendere Faktoren zu sein: Wenn wir emotional klar voneinander abgegrenzt sind, ist die räumliche Nähe im Unterricht viel einfacher zu gestalten.

Kommunikation und Körperausdruck – zur Komplexität der Kommunikationssituation

Unsere kommunikative Wirkung nach außen setzt sich aus dem Zusammenspiel vieler verschiedener Parameter zusammen, von denen ich zunächst drei nennen möchte:

Die verbale Ebene. Das sind Worte und Sätze, die wir sprechen, also alles, was als Text notiert werden könnte.

Die paraverbale Ebene. Das sind alle dem Text beigegeben stimmlichen, sprecherischen, gestalterischen Ausdrucksmittel wie Stimmklang, Tonhöhe, Sprechmelodie, Lautstärke, Tempo, Pausengestaltung, Artikulation, Sprechspannung, Füllwörter, stimmliche begleitende Laute, wie z.B. „Ähm“. Ohne alle diese Parameter könnten wir gar nicht sprechen, wir gestalten das, was wir sagen, mit dem Klang und der „Stimmung“ unseres Körperinstrumentes.

Die extraverbale Ebene. Hier geht es um Körpersprache oder auch den Körperausdruck, mit dem wir Stimme und Sprache tragen und begleiten. Parameter sind z.B. Mimik, Gestik, Blickkontakt, Posen, die Muskelspannung, Bewegungen und die Proxemik, also unsere Position im Raum und in Bezug zu den Studierenden; unsere Bewegungen im Zimmer, unser Umgang mit den Instrumenten oder sonstigen Gegenständen.

In der mündlichen Kommunikation reagieren wir allgemein sehr stark auf den paraverbalen und extraverbale Ausdruck. Zum Teil bewusst, meistens aber unbewusst. Und beide Seiten interpretieren sich gegenseitig!

Wenn der Körperausdruck, der Stimmklang und der gesprochene Text zusammenklingen und „an einem Strang ziehen“, werden wir besser verstanden – wir wirken klarer und authentisch.

Professionelle Authentizität – wie finden wir zu ihr, wie wirkt sie?

Als Profis haben wir gelernt, eine Art „professionelle Authentizität“ auszustrahlen. Das meint, dass wir uns innerhalb unserer jeweiligen Rolle als Künstler*innen oder auch als Pädagog*innen als eine authentische Persönlichkeit zeigen, die in ihrem Verhalten und Auftreten wiedererkennbar, individuell, präsent und glaubwürdig ist. Wir wirken über uns selbst hinaus, entfalten und vergrößern uns und bewegen uns innerhalb eines der Situation angepassten Verhaltensrahmens. Auf der körperlichen Ebene drücken wir das mit unserer Haltung aus, mit der Körperspannung, dem Atemgeschehen, der stimmlichen Verfasstheit und mit den Worten, die wir sprechen. Professionelle Authentizität meint auch, dass unsere private Befindlichkeit und alles, was damit zusammenhängt, in den Hintergrund tritt.



Es ist offensichtlich, dass die verbale Ebene nur die Spitze des Eisbergs darstellt. Die restlichen Parameter unserer Körperlichkeit tragen diese Spitze. Der Körper spricht immer mit, drückt aus, was wir mit dem Gesagten meinen, was wir fühlen, wie wir gestimmt sind, welche unausgesprochenen Gedanken uns parallel beschäftigen. Wir müssen uns bewusstmachen, dass wir schon ein großes Feld der Interpretation anbieten, indem wir allein körperlich da sind. Um unserer Rede Klarheit und Eindeutigkeit zu verleihen, sollten alle Schichten unterhalb des Textes stimmig übereinanderliegen. Dann sind wir klar zu verstehen. Schwieriger wird es, wenn der Körperausdruck unsere Rede konterkariert. Wenn ein*e Dozent*in zu einer*einem Student*in z.B. sagt: „Nehmen Sie sich mehr Zeit für diese Phrase“, gleichzeitig aber selbst muskulär stark angespannt ist, sie*ihn erwartungsvoll anschaut und dabei näher kommt, wird das vermutlich den Druck eher erhöhen und die*der Student*in wird es schwer haben, sich Zeit zu nehmen. Hier würde eine entspanntere Muskulatur, ein ruhiger Blick und ein Schritt zurück auf glaubhaftere Art und Weise einen Raum anbieten.

Wenn wir es als Unterrichtende verstehen, unseren Lehrkörper im ganz wörtlichen Sinne wie ein Instrument zu spielen, finden wir in den Parametern Haltung, Spannung, Atem und Stimme gute Ansatzpunkte, uns je nach Situation umzustimmen und anzupassen. Wir machen das auch alle mehr oder weniger automatisch. Unser Verhalten folgt in der Regel unserer Haltung, unserer Einstellung. Ich muss also gar nicht permanent überlegen, was ich mache. Der oben kurz angesprochene Verhaltensrahmen, die Art und Weise meiner Anwesenheit und meine innere Einstellung prägen meine Handlungen. Von dieser Sichtweise her erscheint es vielleicht plausibel, dass Nähe und Distanz nicht nur direkt an Handlungen geknüpft werden können. Unsere Haltung und unsere Absicht können sich auch dann vermitteln, wenn wir auf der Handlungsebene nicht immer stilsicher sind.

Klare Abgrenzung gibt Raum für angemessene Nähe

Das Thema Grenze ist im Zusammenhang mit Nähe- und Distanzverhalten ganz besonders wichtig.

Ich möchte auf drei Aspekte eingehen:

1. Physische Grenze

Auf die Lehrperson bezogen bedeutet das, dass sie ihre eigenen Grenzen klar definiert und das über die Körperlichkeit auch ausstrahlt. Das eigene physische Grenzempfinden repräsentiert sich im Rücken, an der Außenseite der Beine und Arme und an den Fußsohlen. Wenn wir diese Orte im Körper gezielt wahrnehmen, wird uns der eigene Standpunkt bewusst, der Rücken streckt sich ein wenig, die Außenseite der Arme und Beine kommen ins Bewusstsein und schon ist die eigene Körpergrenze deutlicher wahrzunehmen. Vermutlich ist uns das auch anzusehen und anzuspüren. Aus dieser Grundhaltung heraus nehmen wir die Studierenden klarer wahr und treten mit Übersicht in Interaktion mit ihnen.

Das bewusste Gefühl für die eigene Körpergrenze unterstützt das Gefühl für Nähe und Distanz zu den Studierenden.

2. Schnittmenge

Zwischen Studierenden und Lehrenden existiert während des Unterrichtes eine Art Schnittmenge. Sie ist räumlich und zeitlich begrenzt, die Inhalte sind z.T. durch den Lehrplan oder durch die sich ergebenden Themen oder Vereinbarungen bestimmt. Die Lehrzeit gehört den Studierenden. Als Dozierende könnten wir für uns eine Grenze zwischen den Begriffen „privat“ und „persönlich“ ziehen und somit bewusster entscheiden, was ich von mir als Privatperson in die Schnittmenge einfließen lasse.

3. Emotionale Abgrenzung

Wir reagieren unterschiedlich auf unsere Studierenden, einige sind uns in ihrem Wesen und als Persönlichkeit näher als andere. Das können wir als Privatperson wahrnehmen, aber als Lehrpersönlichkeit treffen wir immer auch eine Entscheidung darüber, wie wir mit diesen Empfindungen umgehen. Hier ist es besonders wichtig, das Überschreiten einer Grenze wahrzunehmen. In der Arbeit geht es nicht um unsere eigenen Bedürfnisse, sondern um die künstlerische Entwicklung der Studierenden, ihr Fortkommen; deshalb ist es legitim und notwendig, dass ihre Anteile in der begrenzten Unterrichtszeit vorkommen und ihr Bedürfnis

wahrgenommen zu werden, gesehen zu werden, gefördert zu werden, von uns erfüllt wird. Wenn die Schnittmenge klar definiert ist, kann dann sehr viel Nähe über die Arbeit entstehen, ohne dass sie von Privatheit belastet ist. Eine freie Nähe ohne Verstrickung, ohne sexuelle Absichten, ohne Bedrängung ist ein Segen im Unterricht. Denn diese Nähe fördert bei den Studierenden Offenheit, Hingabe an eine Sache, Mut, sich zu zeigen, Risikobereitschaft in geschütztem Rahmen, Freiheit, menschliche Gleichwertigkeit in der Begegnung und eine eigene künstlerische Profilierung. Diese Intensität der Begegnung im Unterricht muss durch klare Regeln begrenzt sein, sonst besteht die Gefahr, dass Nähe und Distanz verschwimmen und ungute Verstrickungen entstehen.

Die Schnittmenge und das, was wir hineingeben, ist also stark kontextbezogen, inhaltlich und zeitlich klar begrenzt. Über einen längeren Zeitraum regelmäßig in intensiven Austausch zu gehen, schafft Nähe. Dozierende und Studierende wissen viel voneinander. Dieses Wissen befördert Bindung und eine Beziehung, mit der wir als Dozierende sehr verantwortungsvoll umgehen müssen. Es ist eine temporäre professionelle Nähe, die uns privat nicht zu wichtig werden darf. Das ist ein schwieriger Grad, denn es geht im Unterricht meistens um etwas Essenzielles, etwas Künstlerisches, etwas Besonderes. Studierende bei ihrer Entwicklung zu begleiten ist toll und auch aufregend.

Da die Lehrperson einen großen Erfahrungsvorsprung hat, weiß sie, dass sie selbst zwar an der Begeisterung teilhaben darf, sich selbst aber nie als Gegenstand der Begeisterung begreifen sollte.

Nachwirkungen von Nähe im Unterricht auf Studierende und Dozierende

Über die Arbeit im Unterricht kann zwischen Dozierenden und Studierenden sehr große Nähe entstehen. Innerhalb der Stunde ist der Kontakt persönlich, intensiv, sehr verbindend über das Medium der Unterrichtsinhalte. Dozierende fühlen sich in die Studierenden ein, versuchen zu antizipieren, was sie brauchen. Sie spüren, wo ihre Widerstände, Einschränkungen, Potenziale liegen. Sie dürfen da aber nicht bleiben, sondern treten immer wieder innerlich zurück, um das Erfühlte, Gesehene einzuordnen und die nächsten Schritte zu bedenken. Sie wenden dabei die FAB Methode an, vermutlich ohne sie auch so zu nennen. FAB steht für Fühlen mit alternierendem Bewusstsein. Das heißt, sie bringen sich ganz in den Arbeitsprozess ein und wechseln zwischendurch immer wieder in die Beobachtung dessen, was gerade geschieht. Dann begeben sie sich innerlich auf eine Metaebene, überblicken die Situation, nehmen sich selbst

wahr, überlegen, was sie als nächstes tun. Welche Anweisung, Rückmeldung jetzt sinnvoll, zielführend ist. Sie nehmen auch die Studentin oder den Studenten genau wahr. Sie denken z.B.: „Was braucht sie*er?“, „Welche Infos kann sie*er im Moment verarbeiten?“, „Wo sind wir inhaltlich?“, „Mit welchem technischen oder gestalterischen Aspekt gehen wir weiter?“ etc. Sie müssen entscheiden: „kommt sie*er alleine weiter oder braucht sie*er noch mehr von mir?“ Auf dieser Metaebene fragen sie auch: „Braucht es mehr Nähe oder mehr Distanz?“, „Bin ich mit meiner Anforderung noch in einem verkraftbaren Rahmen?“ Die FAB-Methode unterstützt Dozierende in der Gestaltung der Unterrichts Atmosphäre, in der Umstimmung ihres Lehrkörperinstrumentes, schärft die Aufmerksamkeit und gibt immer wieder Gelegenheit, wach und aufmerksam nach der*dem Studierenden zu sehen.

Die gemeinsame Unterrichtszeit ist dicht und intensiv, stellt aber nur ein Bruchteil der Zeit dar, in der die Studierenden mit dem Thema beschäftigt sind. Abseits davon sind sie alleine damit beschäftigt, bzw. wirkt die Arbeit und die Stunde in ihnen nach.

Positive Nachwirkungen für Studierende können sein: Involvierung ins Thema, effektives Üben, Freude am Üben, Enthusiasmus für das Studium, künstlerische Impulse verarbeiten, Sichtweisen und Impulse der Lehrperson aufgreifen, während die*der Dozent*in selbst als Person keine Rolle mehr spielt, Eigenbeobachtung, eigene tiefe Verknüpfung mit der Sache, zuversichtliches Arbeiten, Vorfreude auf die nächste Stunde.

Negative Nachwirkungen für Studierende können sein:

Beschäftigung mit der*dem Dozent*in, ungutes Gefühl was die Beziehungsebene angeht, im Nachhinein unangenehme Gedanken an den Unterricht, alle Gedanken, die mit der*dem Dozent*in als Privatperson zusammenhängen, Grübeln über missverständliche Bemerkungen, Unklarheit über die nächsten Schritte, Angst Fehler zu machen, freudloses Üben, Sorge vor der nächsten Stunde.

Aus der Sicht der Dozierenden können in der Nachbereitung positive Gedanken oder Nachwirkungen sein:

die Stunde ist auch mental abgeschlossen, Impulse wurden während der Stunde gegeben und aufgegriffen. An die*den Student*in denkt sie*er nur im Zusammenhang mit ihren*seinen eigenen Hausaufgaben, wie z.B. Literatur aussuchen, die nächsten Schritte bedenken, organisatorische Fragen beachten. Ein Ziel könnte sein, alles Inhaltliche innerhalb der Unterrichtszeit zu erledigen und außerhalb davon nur im Ausnahmefall zu kommunizieren.

Unterstützen kann dabei: eine klare Organisationsstruktur, Nachvollziehbare Planung, Verlässlichkeit bei allen Absprachen. Diese pragmatischen Aspekte fallen auch unter das Thema klare Grenzen, Absprachen, Erreichbarkeit, etc.

Ungünstige Nachwirkungen für Dozierende können sein:

Gedanken an die*den Student*in als Mensch, Phantasien, starke Beschäftigung mit der Persönlichkeit der*des Studierenden. (Wenn Dozierende eine übertriebene Anteilnahme am privaten Schicksal der Studierenden zeigen, die über eine fürsorgliche Unterstützung hinausgeht, kann es ein Zeichen dafür sein, dass sie zu sehr involviert sind, dass sie ihr*ihm zu nah gekommen sind.)

Kontaktaufnahme zur Unzeit, um inhaltliche Dinge weiter zu besprechen. Der Wunsch, von den Studierenden auch als Mensch stärker wahrgenommen zu werden. Die Sorge, ob bestimmte Bemerkungen auch richtig verstanden worden sind, übertriebene Beschäftigung mit dem, was die*der Student*in im Rahmen der Stunde erzählt hat.

Als Dozierende muss uns klar sein, dass Studierende manchmal etwas Privates von sich erzählen, was für sie relevant ist. Etwas, was sie hemmt oder beflügelt oder einfach nur beschäftigt. Das ist für ihre Persönlichkeitsentwicklung wichtig und essentiell. Sie vertrauen sich an und öffnen sich. Aber hier sollte die Lehrperson eine offene, gewährende Haltung einnehmen. Die*der Student*in darf sich mitteilen. Die*der Dozent*in bietet dafür Raum an, hält sich selbst aber zurück. Vor allem muss sie*er mit dem, was sie*er erfährt, verantwortungsvoll umgehen. Diese Öffnung der Studierenden oder ihr Angebot an Nähe ist selbstverständlich nicht mit gleicher Öffnung zu beantworten. Es ist eben kein Gespräch unter Gleichen.

Selbstfürsorge – was unterstützt, was gefährdet meine Rollenklarheit als Dozent*in?

Naturgemäß ist es unmöglich stets ausreichend „selbstversorgt“ zu sein. Unsere Lebensumstände sind beständig im Wandel und alle Faktoren, die damit zusammenhängen, beeinflussen unsere eigene Haltung im Unterricht. „Selbstfürsorge“ meint in diesem Zusammenhang, ein Gefühl dafür zu entwickeln, welche Faktoren sich positiv auf ein klares Rollenverhalten auswirken und welche Faktoren eine gute Balance zwischen den persönlichen Selbstbedürfnissen und der professionellen Rolle gefährden können.

Stärkende Faktoren könnten sein:

- private Kontakte jenseits von Arbeitszusammenhängen

- freundschaftliche Kontakte in Arbeitszusammenhängen mit Kolleg:innen
- Erfüllung elementarer Bedürfnisse außerhalb der Hochschule
- Klare Organisationsstruktur
- Individuelle Selbstfürsorge
- Stärken der eigenen Ressourcen
- Sport
- ausreichend Schlaf, Nahrung, Wohlbefinden, körperliche Fitness, emotionale Bindung
- Angebote abseits des Unterrichtes, gleichberechtigt für alle Studierenden der Klasse, wie z.B. Museumsbesuche
- etc.

Faktoren, die eine klare Abgrenzung im Rollenverhalten erschweren sind z.B.:

- die hoch emotionalen Inhalte
- die konzentrierte, intensive Nähe im Unterricht
- die eigene komplexe komplizierte Persönlichkeit
- der Zeit- und Erfolgsdruck
- hohe Arbeitsbelastung
- die durch Reisen oder mehrere Wohn- u. Arbeitsorte erschwerte private Beziehungspflege
- mangelndes Bewusstsein für die Situation, in der die Studierenden sind
- je nach eigenem Karriereverlauf rege Konzerttätigkeit
- Einsamkeitsgefühl nach dem Unterricht
- Arbeitsort ist nicht gleich Wohnort – manchmal entsteht unerwartete Freizeit, die dann ausgehalten werden muss. Da kann es naheliegend scheinen, mit der*dem Student*in, die*der zur letzten Stunde kommt, noch auszugehen.
- Gemeinsam verbrachte Pausen zwischen Proben
- Gemeinschaftsgefühl während einer Probenphase – von Produktionen kennt man das intensive Zusammensein mit der Zweckgemeinschaft der Mitspielenden. Man verbringt „Tag und Nacht“ miteinander
- der Vorsprung an Können, Wissen, Lebenserfahrung
- ein evtl. angehimmelter Vorbild sein
- als selbstbestimmte künstlerische Persönlichkeit eigene Bedürfnisse ausleben wollen
- individuelle Beziehungskultur, die nicht mehr hinterfragt wird.
- zu wenig Zeit, die Studierenden individuell kennenzulernen.

- angenommene Verständigung darüber, wie die Dinge laufen oder zu laufen haben.
- Erwartungen von Anpassung seitens der Studierenden
- schnelles intensives Eintauchen in den Arbeitsprozess ohne sich wirklich zu kennen.
Das klappt oft sehr gut bei Meisterkursen, aber nach dem dritten Tag wird es auch da erfahrungsgemäß schwierig
- Beziehungsarbeit scheint aufwendig und nicht nötig zu sein.
- Der Erfolg bei den Ergebnissen scheint eine sorgfältige Investition in die Beziehungsebene nicht zu erfordern.
- wenig Widerspruch oder Korrektiv
- etc.

Der blinde Fleck

Feedback, Supervision, Kollegiale Fallbesprechung – für Lehrende

Etwas salopp gesagt: wenn für Lehrende im Unterricht alles stimmt, fällt ihnen selbst gar nichts Besonders auf. Alles scheint einfach, organisch, im stimmigen Wohlgefühl, im Flow abzulaufen. Viele von uns kennen dieses angenehme Gefühl. Wir fühlen uns psychisch, seelisch und körperlich wohl, die Unterrichtsatmosphäre ist angenehm, konzentriert, der*die Student*in ist „dabei“, lernt, wir haben ein gutes Verbindungsgefühl, eine freie Nähe, eine intensive Arbeitsbeziehung. Oft bestätigen Studierende die Stimmigkeit des gemeinsamen Arbeitens. Manchmal stellt sich aber im Nachhinein heraus, dass sie die Situation ganz anders erlebt und wahrgenommen haben und während des Unterrichts ihr Unwohlsein entweder nicht mitteilen konnten oder sogar durch oberflächlich zustimmendes Verhalten die Situation noch positiv zu bestätigen schienen.

Wie groß ist also unser blinder Fleck?

Niemand von uns wird unreflektiert unterrichten. Wir machen uns Gedanken über Inhalte, Abläufe, über unsere Studierenden. Aus der Forschung wissen wir, dass viele unserer Handlungen dennoch unbewusst ablaufen.

Wir unterrichten, agieren und nehmen uns nicht immer genügend Zeit, von einer Metaebene aus, unsere Handlungen zu reflektieren. Selbst wenn wir das tun, bleibt uns Einiges verborgen. Um den blinden Fleck zu verkleinern, braucht es eine Rückmeldung von außen. Wie wir auf andere wirken, können wir aus uns heraus im Grunde nicht beurteilen.

Um also über uns, unsere blinden Flecken und unser Verhalten als Lehrer*in etwas herauszufinden, müssen wir jemanden fragen. Vielleicht können wir von den Studierenden

Antworten bekommen. Viele Studierende scheuen sich allerdings davor, ein ehrliches Feedback zu geben. Sie befürchten – leider oft zu Recht – dass ihre Meinung nicht zählt oder dass ihnen die Hierarchie keine Rückmeldung erlaubt. Manche befürchten, als „unverschämt“ wahrgenommen zu werden, wenn sie eine klarere Kommunikation, mehr Unterstützung oder menschliche Augenhöhe einfordern.

Lehrende sind aber auf ein ehrliches Feedback der Studierenden angewiesen. Es gibt die Möglichkeit, über anonyme Feedbackbögen hilfreiche Rückmeldungen einzuholen. Auch kann ein*e Supervisor*in, die*den wir zu einer Unterrichtsstunde dazu bitten, einen Einblick in unser Wirken bekommen. Hier ist nur ein zeitlich begrenzter Einblick möglich, aber wir können damit bestimmt viel über uns erfahren. Wir erfahren auch viel im institutionalisierten Austausch mit Kolleg:innen. Die „Kollegiale Fallsupervision“ kann ein bereicherndes interessantes Instrument darstellen, um in vertraulichem Rahmen anhand konkreter Beispiele eigenes Verhalten zu reflektieren und Ideen und Anregungen von anderen aufzugreifen und auszuprobieren.

„Was mache ich da eigentlich??“ - Bewusstheit durch Selbstbefragung

Die einzige Person, die immer da ist und die uns schonungslos Rückmeldung geben kann, sind wir selbst – vorausgesetzt, dass wir uns mutig und ehrlich befragen und bereit sind, uns den Antworten zu stellen.

Es kann sein, dass etwas auftaucht, was uns unangenehm ist, was wir lieber nicht wahrhaben möchten. Was machen wir dann mit dieser offengelegten Schwäche? Wie gehen wir damit um? Wollen wir etwas ändern? Sind wir dazu in der Lage? Unter Umständen schämen wir uns, weil wir plötzlich verunsichert sind, weil wir Verhaltensweisen erkennen, die uns befremden, weil wir ratlos sind, wir uns unbeholfen fühlen oder zugeben müssen, dass wir mitunter mit den Studierenden nicht gut umgehen. Vielleicht erhalten wir aber auch einen besseren Einblick in unser „inneres Handwerkszeug“ und können leichter benennen und identifizieren, was wir evtl. verändern oder anpassen möchten. Auf jeden Fall wäre es ein Schritt Richtung Bewusstheit.

Im Coaching ist es ein empfohlenes Mittel, über eine Art „Selbst-Check“ durch Selbstbefragung die eigene Rolle als Coach zu reflektieren. Man könnte versuchen, etwas davon auf unsere Rolle als Dozierende zu übertragen und Fragen sammeln. Die Antworten zeigen uns vielleicht etwas über unsere Unterrichtsphilosophie, unser „inneres Handwerkszeug“. Etwas, worüber wir uns selten mit anderen austauschen, was wir meist vor uns selbst noch nicht aktiv formuliert haben. Ich habe zu verschiedenen Themen ein paar Fragen zusammengestellt, die nach Belieben ergänzt werden können:

Nähe und Distanz im Unterricht

Wie bewege ich mich im Unterrichtsraum?

Wie ist mein räumlicher Abstand zu den Studierenden?

Welche Rolle spielt für mich meine Körperhaltung in der Kommunikation?

Inwieweit verändert sich mit wechselnden Studierenden mein eigenes Nähe- und Distanzverhalten?

Woran merke ich, dass ich zu weit von den Studierenden weg bin?

Woran merke ich, dass ich zu nah gekommen bin?

Inwieweit thematisiere ich körperliche Nähe im Unterricht mit den Studierenden?

Welche Nähe ist mir angenehm?

Wieviel erzähle ich von mir privat im Unterricht?

Was ist dabei meine Motivation?

Welche Fragen stelle ich den Studierenden?

Was mache ich, wenn ich Gefühle für eine*einen Student*in wahrnehme, die mich privat berühren?

Kommunikation mit den Studierenden

Wann und auf welchen Kanälen kommuniziere ich mit den Studierenden?

Woran erkenne ich, dass die Studierenden gerne zum Unterricht kommen?

Was gefällt mir an meinem kommunikativen Verhalten, wenn ich eine Tonbandaufnahme meines Unterrichts höre?

Was gefällt mir nicht?

Welche Arten von Fragen stelle ich?

Wie offen bin ich für die Antworten der Studierenden?

Wie hoch ist der Redeanteil der Studierenden?

Inwieweit möchte ich mit den Studierenden auf menschlicher Augenhöhe sein?

Inwieweit bin ich aus meiner Sicht für die Studierenden passend?

Woran merken die Studierenden, dass ich für sie passend bin?

Woran merken sie, dass ich unpassend bin? Wie wichtig ist es mir, dass die Studierenden gerne zum Unterricht kommen?

Meine Haltung zum Unterrichten

Welche Werte sind mir beim Unterrichten wichtig?

Durch welche Handlungen drücken sich diese Werte aus?
Was ist mein „inneres Handwerkszeug“?
In welcher Weise füllt mich das Unterrichten aus?
Wie bereite ich meinen Unterricht vor?
Wer ist in pädagogischer Hinsicht ein Vorbild für mich?
Welche Qualitäten beeindruckten mich dabei besonders?
Was gefällt mir an meinem eigenen Unterricht?
Was gefällt mir nicht?
Was würde XY über meinen Unterricht sagen?
Wie würde ich meinen pädagogischen Ansatz formulieren?
Welche Rolle spielen für mich Instrumente wie Supervision, kollegiale Fallbesprechung und Evaluation?
Was gefällt mir daran?
Was gefällt mir daran nicht?

Mein Selbstanspruch

Was muss ich als Lehrer*in tun, um mein Gehalt zu verdienen?
Woran merke ich, dass mein Unterricht gut ist?
Woran merkt die*der Student*in, dass mein Unterricht gut ist?
Inwieweit kann ich einer*einem Student*in ihre*seine Kompetenz beweisen?
Wie wohl fühle ich mich auf einer Skala von 1-10 beim Unterrichten?
Was müsste ich tun, um auf der Skala einen Punkt nach unten zu kommen?
Was müsste ich tun, um auf der Skala einen Punkt nach oben zu kommen?

Die neue Generation

Inwieweit haben sich die Studierenden in den letzten Jahren generell verändert?
Wie stehe ich dazu?
Was gefällt mir an den Veränderungen der Studierenden?
Was gefällt mir an dieser Veränderung nicht?
Inwieweit habe ich mich selbst in den letzten Jahren verändert?
Was gefällt mir an meiner Veränderung?
Was gefällt mir nicht an meiner Veränderung?
Welche Veränderungen ergeben sich konkret durch die Mee-Too-Debatte?
Inwieweit verändert die Mee-too-Debatte meinen eigenen Unterricht?

Inwieweit tausche ich mich mit den Studierenden darüber aus?

Was folgt daraus?

Bei der Betrachtung dieser Aspekte wird vielleicht noch einmal bewusster, wie komplex die Themen Nähe und Distanz sowie das große Thema Kommunikation in Bezug auf das Unterrichten sind. Als ganzheitliche Wesen schleppen wir unsere Haltung und Einstellung, unseren ganzen individuellen Kosmos von Gefühlen, Erfahrungen, Persönlichkeitsstruktur beständig mit uns. Alles das fließt in unser Verhalten ein und bildet unsere hochkomplexe Art zu kommunizieren.

Obwohl der verbale Anteil unseres kommunikativen Gesamtausdrucks nur einen geringen Teil ausmacht, ist es längst überfällig, ihn zu hinterfragen und sich um die „richtigen“ Worte ehrlich zu bemühen.

Das eigene kommunikative Verhalten (inklusive der eigenen Körpersprache) zu hinterfragen, selbst zur Disposition zu stehen, sich der Kritik zu stellen, sich an dem aktuellen Diskurs zu beteiligen, sich darauf einzulassen und neu zu sortieren – das alles verlangt viel Mut und Bereitschaft zur Veränderung und stellt letztlich nur das dar, was wir Lehrende von unseren Studierenden tagtäglich ganz selbstverständlich erwarten und einfordern.