

**BEGEG-
NUNG.**

NÄHE.

Ein Handbuch
für den Hoch-
schulalltag

GRENZEN.

HfMDK

Es gibt keine Grauzonen ...

Dieses Handbuch beschäftigt sich mit Diskriminierung, mit Übergriffen, mit Gewalt. Es zeigt Erscheinungsformen auf, vom sublim Angedeuteten bis physisch Ausgeführten.

Dieses Handbuch stellt Beratungsangebote und Beschwerdewege vor. Es macht deutlich: Wer Diskriminierung, Übergriffe oder Gewalt erlebt, hat Handlungsmöglichkeiten, kann aktiv werden und findet Gehör, Hilfe und Unterstützung.

Wir tolerieren keine Diskriminierung, keine Übergriffe, keine Gewalt, egal von wem sie ausgeht. Denn angstfreie Kommunikation, Vertrauen in die Menschen, mit denen ich zusammenarbeite, die Gewissheit, dass sie Grenzen, die ich setze, respektieren – dies sind Voraussetzungen dafür, dass wir uns in den Künsten Musik, Tanz und Theater mit dem Menschsein in all seinen, auch extremen Ausformungen auseinandersetzen können.

Es gibt keine Grauzonen, keine Witze, die man doch „mal“ machen darf, Gesten, die nicht so „gemeint“ waren, Berührungen, die man eben „ertragen“ muss. Grauzonen, das sind häufig die Bereiche, in denen Täter*innen agieren, indem sie die eigene Perspektive mit der des Gegenübers gleichsetzen, Machtpositionen, Abhängigkeitsverhältnisse, Unsicherheit oder Unwissen ausnutzen und damit das Grundvertrauen zerstören, auf dem Hochschule aufbaut.

Dieses Handbuch setzt Klarheit gegen die Grauzonen – gerade, weil wir eine Kultur des Subtilen, der Augenblicke und feinen Gesten, des unausgesprochenen Einverständnisses schützen und bewahren wollen.

Deshalb ist es nichts weniger als die Freiheit des Denkens, Fühlens und Agierens, die Würde des Menschen, die wir hier verteidigen!

Ich danke sehr herzlich den Studierenden und Kolleg*innen, die sich engagiert mit diesen Themen auseinandersetzen und das vorliegende Handbuch erarbeitet haben. Es ist der Startpunkt für Diskussionen, die wir in allen Bereichen der HfMDK führen wollen.

Prof. Elmar Fulda
Präsident

.. die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Nähe und Distanz ...

Liebe Studierende,
liebe Kolleg*innen in Lehre und Verwaltung,
liebe Hochschulgemeinschaft,

die Antidiskriminierungsrichtlinie der HfMDK sieht als Maßnahme zur Verhinderung von Benachteiligung und Machtmissbrauch die Erstellung einer „Handreichung zum Umgang mit körperlicher Nähe“ vor.

Um diesem Auftrag gerecht zu werden, fand sich im Dezember 2020 ein Redaktionsteam zusammen, bestehend aus den beiden Antidiskriminierungsbeauftragten Florian Hölscher, Professor für Klavier und Ausbildungsdirektor für Künstlerische Instrumentalbildung, und Silke Rüdinger, Professorin für Sprechen und Dekanin des Fachbereichs Darstellende Kunst, Stefanie Köhler, Vertrauensdozentin und Professorin für Sprechen, Professor Dr. Thomas Schmidt, Leiter des Masterstudiengangs „Theater- und Orchestermanagement“ und der persönlichen Referentin des Präsidenten, Dr. Marie Wokalek.

Diese Handreichung hat mehrere Anliegen: Sie möchte für die Bandbreite möglicher Grenzverletzungen sensibilisieren, über Fakten informieren, Anlaufstellen für Betroffene benennen und konkrete Bedingungen für einen professionellen und angemessenen Umgang mit körperlicher Nähe im Unterricht und in Probenprozessen formulieren.

Sie ist Auftakt für eine aktive und fortlaufende Auseinandersetzung mit Grenzverletzungen, die an Kunsthochschulen vorkommen können.

Wir stellen unsere Beobachtungen, Kenntnisse, Überlegungen und offenen Fragen zur Diskussion. In vielen Aspekten gibt es Berührungspunkte mit einigen, derzeit wichtigen, kritischen Diskursen zu Themen wie z.B. Diversität, Inklusion, Transkulturalität, Intersektionalität, Rassismus oder dem Problem der „kulturellen Aneignung“. Alle diese Diskurse sind komplex, sie überschneiden und berühren sich. Das Redaktionsteam hat sich unter der Expertise von Professor Dr. Schmidt auch mit diesen weitergefassten Fragestellungen auseinandergesetzt. Es hat entschieden, sich in dieser Veröffentlichung zu fokussieren auf die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Nähe und Distanz in unserem Hochschulalltag.

In **Teil I** finden Sie eine knappe Darstellung der Maßnahmen der HfMDK gegen Diskriminierung. Sie erfahren alles Wichtige über die Beratungsangebote der HfMDK und den möglichen förmlichen Beschwerdeweg. Sie werden darüber informiert, in wie vielen unterschiedlichen Formen sexuelle Belästigung vorkommen kann. In der Empfehlung zum Umgang mit körperlicher Nähe für alle Unterrichte und Probenprozesse an der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main formuliert das Team klare Grundregeln des Umgangs miteinander. Über das Handbuch verteilt, finden Sie, farbig hinterlegt, Beispiele, die für ungute Situationen sensibilisieren sollen.

In **Teil II** der vorliegenden Handreichung legen Stefanie Köhler, Florian Hölscher und Dr. Thomas Schmidt, alle drei Lehrende an unserer Hochschule, ihre ganz persönliche Auseinandersetzung mit verschiedenen Themen dar, die alle im weiteren Sinne zum Komplex Antidiskriminierung sowie Nähe und Distanz im künstlerischen Unterricht gehören.

Jetzt kommt es auf Sie alle an! Lesen – informieren – sich selbst Fragen stellen – Fortbildungsangebote wahrnehmen – Inhalte ergänzen – mitdiskutieren! Wir freuen uns auf den Austausch mit Ihnen, auf Widerspruch und Ergänzung wie Zustimmung!

Mit herzlichen Grüßen

Prof. Silke Rüdinger und Prof. Florian Hölscher
Antidiskriminierungsbeauftragte der HfMDK

INHALT



6 **Umgang mit körperlicher Nähe in Unterricht und Probe**

Von: Redaktionsteam

8 **Die Anti-diskriminierungsrichtlinie der HfMDK**

Von: Silke Rüdinger

12 **Beratung oder Beschwerde**

Zwei Wege, wie Sie Hilfe finden können.

14 **Sexuelle Grenzverletzungen**

Von: Silke Rüdinger

20 **Meister, Guru – und Täter?**

Zwischen Lehrverständnis und Übergriff.

Von: Florian Hölscher

32 **Kommunikation und Körperausdruck im Einzelunterricht**

Von: Stefanie Köhler

54 **Macht und Verantwortung**

Von: Thomas Schmidt

60 **Anhang**

Beratungsstellen

UMGANG

MIT

KÖRPERLICHER

NÄHE

IN

UNTERRICHT UND PROBE

Als Lehrer*in bin ich mir meiner professionellen Rolle bewusst, reflektiere meine Machposition und gehe verantwortungsvoll mit ihr um. Als Student*in bringe ich ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit mit.

Auch in Hochschulkontexten außerhalb von Proben- und Unterrichtsprozessen bin ich mir der professionellen Beziehungsebene bewusst.

Eine gute Balance von Nähe und Distanz im künstlerischen Unterricht wird durch klare Verabredungen unterstützt.

Wir pflegen einen achtsamen Umgang mit Körperkontakt.

Jegliche Form sexueller Belästigung und sexuellen Missbrauchs ist verboten und wird geahndet.

Bei Lernprozessen, die über Berührung vermittelt werden, wird vorher um Erlaubnis gefragt.

Das Ergreifen von Instrumenten, Kostümen, Requisiten oder ähnlichen Gegenständen des Gegenübers erfolgt nicht ohne vorherige Bitte um Erlaubnis.

Alle Beteiligten haben zu jeder Zeit das Recht:

- Unbehagen zu äußern und Nein zu sagen
- einen größeren physischen Aktionsradius um sich herum zu erbitten
- auf die für sie notwendigen verbalen wie nonverbalen Grenzen hinzuweisen
- sich aus einer als zu intensiv empfundenen „Nähe“ zurückziehen – diese anzusprechen und gemeinsam mit der*dem Lehrenden eine Lösung zu finden.

Es ist immer möglich, auch nachträglich noch, Grenzverletzungen oder Unbehagen anzusprechen, denn wir sind alle nicht immer gleich schlagfertig und wir bringen alle unsere impliziten Einstellungen oder kulturellen Prägungen mit.

Kommentare über Aussehen, Frisur, Körper, Kleidungsstil, etc. dürfen nur im kontextualisierten Rahmen einer künstlerischen Darstellung fallen. Sie sollten zuvor verabredet sein und niemals auf die private Person abzielen.

Lehrende und Studierende pflegen eine klare und unmissverständliche Kommunikation:
→ verabredete Kommunikationskanäle
→ respektvoller Umgangston (auch schriftlich)

Unterricht in privaten Räumen ist nicht gestattet.

Außerplanmäßige Treffen haben ein klar kommuniziertes, sachbezogenes Ziel und finden nicht zu zweit in privaten Räumlichkeiten statt.

Wir füllen die Antidiskriminierungsrichtlinie der HfMDK „mit Leben“, in der es in § 5 heißt: „An der Hochschule sind, bedingt durch die Studieninhalte, körperliche Handlungen und körperliche Nähe im Unterricht sowie im Proben- und Vorstellungsprozess alltäglich. Die Studierenden und Lehrenden werden über den Umgang mit Körperlichkeit und über das Aufzeigen von Grenzen sensibilisiert. Dabei tragen Lehrende besondere Verantwortung, Grenzen zu thematisieren, zu setzen und zu akzeptieren.“

➤ ZUM NACH – UND WEITERLESEN

<https://www.hfmdk-frankfurt.de/thema/evaluation/>

<https://www.hfmdk-frankfurt.de/thema/hochschuldidaktik>

DIE ANTI-

SILKE RÜDINGER

DISKRIMINIERUNGSRICHTLINIE

DER HFMDK

Die HfMDK bekennt sich mit ihrer Antidiskriminierungsrichtlinie, die im Februar 2019 in Kraft getreten ist, zu einem von Achtung und Toleranz geprägten Arbeits- und Studienort.

In der Präambel der Antidiskriminierungsrichtlinie heißt es: „Die Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main fördert die gleichberechtigte Zusammenarbeit ihrer Mitglieder und Angehörigen auf allen Funktionsebenen in Dienstleistung, Studium, Lehre und Forschung. Sie legt Wert auf vertrauensvollen Umgang und respektvolles und wertschätzendes Handeln. Sie hat sich in ihrem Leitbild verpflichtet, aktiv gegen Diskriminierung, Mobbing und Machtmissbrauch vorzugehen. Die Hochschule setzt sich dafür ein, dass innerhalb des Hochschullebens keine Person insbesondere aus Gründen der ethnischen oder sozialen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder

Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zurückgesetzt wird oder einen Nachteil erfährt.“

Diese Antidiskriminierungsrichtlinie ermöglicht, dass die Diskriminierungsverbote des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) in allen Studien- und Arbeitskontexten unserer Hochschule angewendet werden können.

Im April 2019 richtete das Präsidium der HfMDK ein umfangreiches Angebot an hochschulinternen Beratungsstellen sowie eine Beschwerdestelle ein.

Hochschulinterne Beratungen werden von den Antidiskriminierungsbeauftragten, den zentralen und dezentralen Gleichstellungs- und Frauenbeauftragten, der Schwerbehindertenvertretung, der Vertrauensdozentin und den Vertrauensstudierenden angeboten.

Die Beschwerdestelle ist bei der Justiziarin angesiedelt.

Die Berater*innen geben den von Benachteiligung oder Übergriffen betroffenen Personen in einem geschützten Raum vertraulich die Möglichkeit zur Aussprache. Sie informieren außerdem über Möglichkeiten

der Unterstützung und über die Rechte von Betroffenen. Gemeinsam werden mögliche Handlungsschritte besprochen: zum Beispiel das Hinwirken auf eine gütliche Einigung zwischen den Parteien, das Aufsuchen einer externen Beratungsstelle oder die förmliche Beschwerde. Alle Schritte werden nur im Einvernehmen mit der betroffenen Person unternommen. Zur Wahrung der Anonymität kann auch ein Pseudonym verwendet werden oder eine dritte Person des Vertrauens hinzugeholt werden. Alle beratenden Personen unterliegen der Schweigepflicht, von der sie nur durch die Betroffenen entbunden werden können.

Das Erheben einer Beschwerde bei der Beschwerdestelle bleibt nicht anonym. Der Name der Person, welche die Beschwerde erhebt, sowie der Name der Person, gegen die sich die Beschwerde richtet, werden der Beschwerdestelle genannt. Die Beschwerdestelle stellt sicher, dass der beschwerdeführenden Person keine Nachteile aufgrund der Beschwerde entstehen. Ein förmliches Beschwerdeverfahren wird eingeleitet, in dem der Sachverhalt ermittelt, die Beschwerde

durch die*den Kanzler*in rechtlich geprüft und an die*den Präsident*in weiterleitet wird. Der*die Präsident*in entscheidet nach Sachlage über weitere Maßnahmen und Sanktionen (vgl. Kap. Beratung oder Beschwerde. Zwei Wege, wie Sie Hilfe finden können.).

➤ ZUM NACH – UND WEITERLESEN

Die Antidiskriminierungsrichtlinie finden Sie auf der HfMDK-Website als Download: <https://www.hfmdk-frankfurt.de/thema/antidiskriminierungsbeauftragte>

Umfassende Informationen, Materialien und Hinweise auf Beratungsstellen zum Thema Diskriminierung erhalten Sie auch beim **Deutschen Institut für Menschenrechte** (<https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/themen>), bei der **Antidiskriminierungsstelle des Bundes** (https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/Home/home_node.html), bei der **Antidiskriminierungsstelle des Landes** (<https://soziales.hessen.de/Soziales/Antidiskriminierung/Antidiskriminierungsstelle>), oder bei der **Antidiskriminierungsberatung in der Bildungsstätte Anne Frank (ADiBe)**: (<https://www.bs-anne-frank.de/>).

UNERWÜNSCHTE EINLADUNGEN

MIT

EINDEUTIGER/
ZWEIDEUTIGER

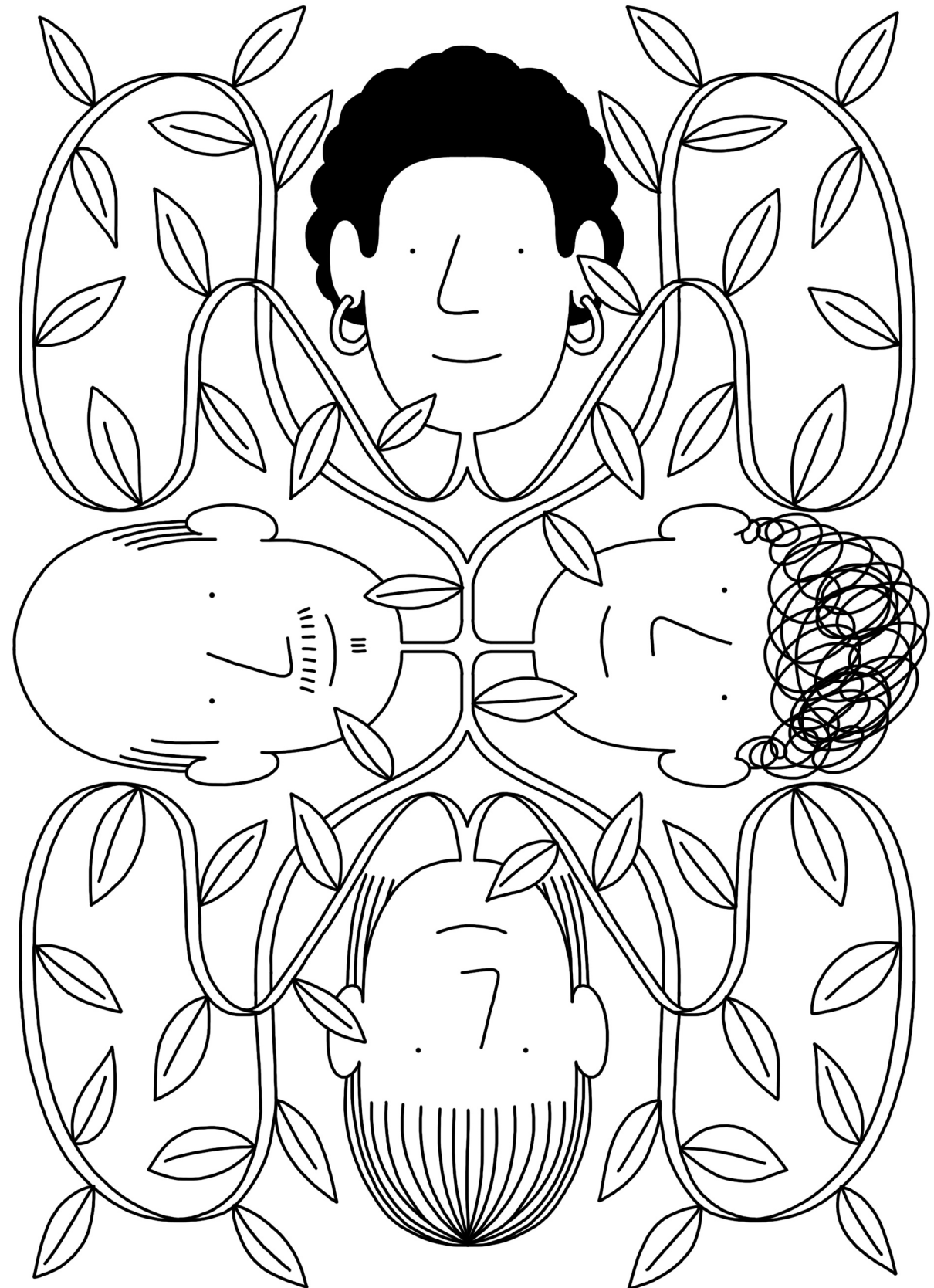
ABSICHT

→ „Für diese Rolle/dieses Konzert brauchen Sie andere Auftritts Kleidung. Statt Unterricht zu machen, gehen wir nächste Woche mal zusammen einkaufen.“

→ „Über diese Frage sollten wir mal ganz persönlich und in Ruhe sprechen. Kommen Sie doch heute Abend bei mir zum Essen vorbei, dann sind wir ungestört.“

→ „Sie müssen für das Verständnis dieser Epoche noch viel mehr über die europäische Kultur und über den Lebenskontext hier erfahren. Ich besorge uns beiden Theaterkarten für nächsten Sonntag.“

→ „Dieses Körpergefühl der totalen Freiheit sollten wir auch mal zusammen erleben und ausprobieren. Ich warte auf Sie heute um halb neun im Hotel XY.“

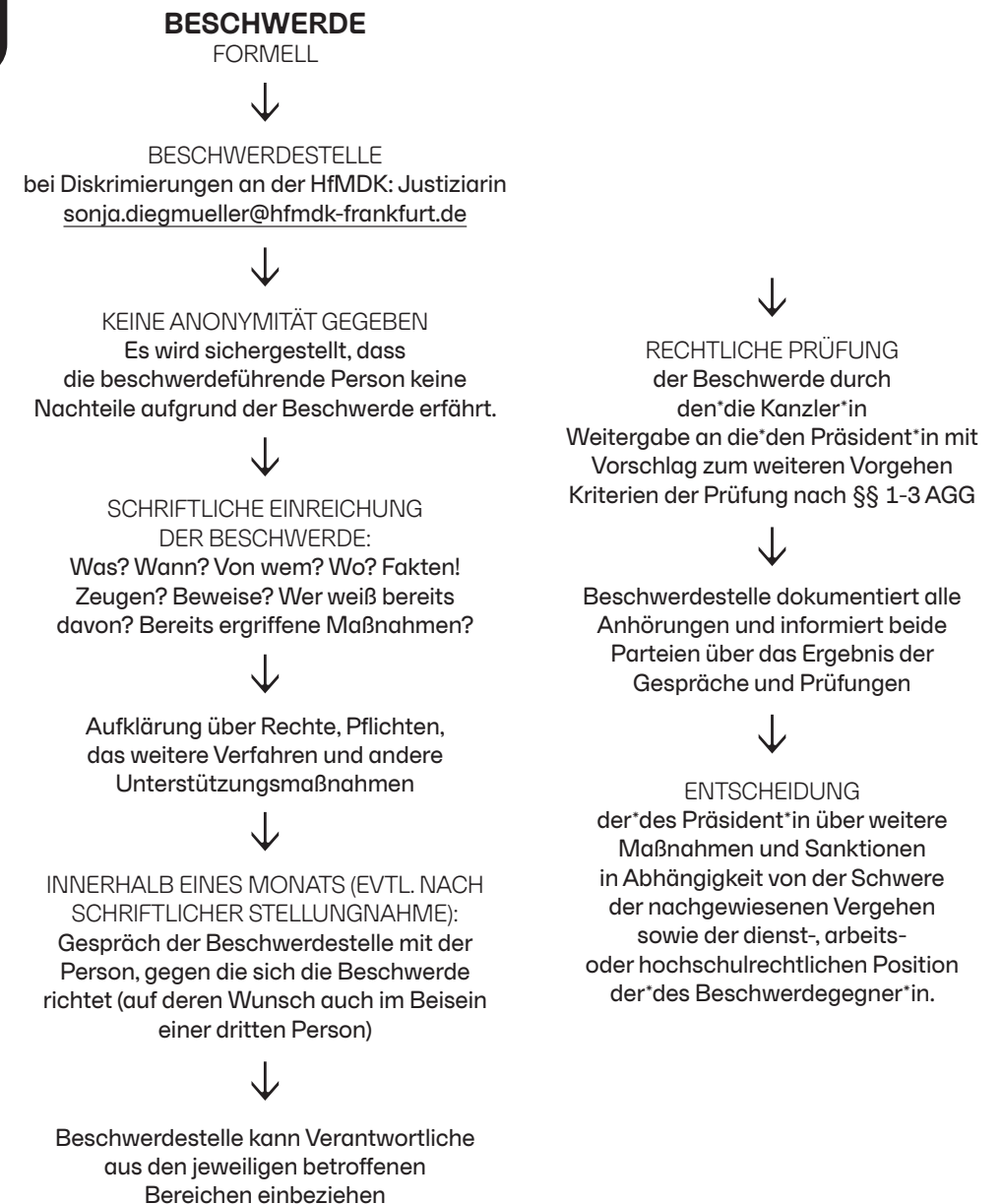


BERATUNG

ODER

Zwei Wege, wie
Sie Hilfe finden können.

BESCHWERDE



Sie erleben an der HfMDK eine Benachteiligung aus Gründen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität. An wen können Sie sich wenden, und wie geht es weiter?

SEXUELLE

GRENZ- VERLETZUNGEN

Sexueller Missbrauch und andere sexualisierte Straftaten werden in Deutschland durch die Vorschriften des Strafgesetzbuchs (StGB) geregelt. Beispiele hierfür sind § 174 Sexueller Missbrauch von Schutzbefohlenen und § 177 Sexueller Übergriff; sexuelle Nötigung; Vergewaltigung.

Sexuelle Belästigung wird als ein spezieller Fall von Diskriminierung behandelt. Sie geht mit Würdeverletzung und Unerwünschtheit einher und ist in § 3 Abs. 4 des **Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG)** folgendermaßen definiert:

„(.) ein unerwünschtes, sexuell bestimmtes Verhalten, wozu auch unerwünschte sexuelle Handlungen und Aufforderungen zu diesen, sexuell bestimmte körperliche Berührungen, Bemerkungen sexuellen Inhalts sowie unerwünschtes Zeigen und sichtbares Anbringen von pornografischen Darstellungen gehören, bezweckt oder bewirkt, dass die Würde der betreffenden Person verletzt wird,

insbesondere wenn ein von Einschüchterung, Anfeindungen, Erniedrigungen, Entwürdigungen oder Beleidigungen gekennzeichnetes Umfeld geschaffen wird.“

SEXUELLE BELÄSTIGUNG IST VERBOTEN.

Es gibt unterschiedliche Formen sexueller Belästigung, die sich nach der Antidiskriminierungsstelle des Bundes in die Kategorien verbale, non-verbale und physische Belästigung unterscheiden lassen.

VERBALE EBENE

- sexuell anzügliche Bemerkungen und Witze, bspw. über Figur und Aussehen
- aufdringliche und beleidigende Kommentare über die Kleidung, das Aussehen oder das Privatleben
- sexuell zweideutige Kommentare
- betont wohlwollender („jovialer“) Umgang mit in einer Hierarchie niedriger stehenden Person. Der joviale Ton geht meistens von Männern aus.
- Fragen mit sexuellem Inhalt, z.B. zum Privatleben oder zur Intimsphäre
- Aufforderungen zu intimen oder sexuellen

Handlungen, z.B.

- „Setz dich auf meinen Schoß!“
- sexualisierte oder unangemessene Einladungen zu einer Verabredung
- Versprechen von Vorteilen bei sexuellem Entgegenkommen
- Erpressung sexueller Gefälligkeiten

NON VERBALE EBENE

- aufdringliches oder einschüchterndes Starren oder anzügliche Blicke
- Hinterherpfeifen
- unerwünschte E-Mails, SMS, Fotos oder Videos mit sexuellem Bezug
- unangemessene und aufdringliche Annäherungsversuche in

sozialen Netzwerken

- Aufhängen oder Verbreiten pornografischer Materials
- unsittliches Entblößen

PHYSISCHE EBENE

- jede unerwünschte Berührung (Tätscheln, Streicheln, Kneifen, Umarmen, Küssen), auch wenn die Berührung scheinbar zufällig geschieht
- wiederholte körperliche Annäherung, wiederholtes Herandrängeln, wiederholt die übliche körperliche Distanz (ca. eine Armlänge) nicht wahren
- Körperliche Gewalt sowie jede Form sexualisierter Übergriffe bis hin zu Vergewaltigung

Auch auf digitaler Ebene können sexuelle Grenzverletzungen geschehen.

Die Grenze zwischen einem Flirt und einer sexuellen Belästigung ist dabei klar definiert. Flirts entstehen in beiderseitigem Einverständnis. Ein übergriffiges Verhalten geschieht ohne das Einverständnis der anderen Person.

Während ein Flirt unter Student*innen oder unter Dozent*innen Privatsache ist, sollte er zwischen Personen mit Aufsichtspflicht und Lehrbefugnissen bzw. Befugnissen, Noten zu geben und damit über die professionelle Zukunft von Studierenden zu entscheiden, niemals stattfinden. Dadurch entstehen Abhängigkeiten, welche die Arbeitsbeziehung belasten und sich meistens zum Nachteil der Studierenden auswirken.

Als Lehrperson sollte man sich bewusst darüber sein, dass man für Studierende auch Objekt einer Übertragung werden kann. Eventuelle Annäherungsversuche von Student*innen sind von Lehrenden abzuwehren.

Wenn ein einvernehmliches Liebesverhältnis zwischen Dozent*innen und Student*innen entsteht, muss ein etwaiges Lehr- oder Abhängigkeitsverhältnis sofort beendet werden. Die Lehrperson gilt dann als befangen und darf keine Beurteilungen der Leistung des/ der Student*in mehr vornehmen. Bewertungen oder Prüfungen von Dozierenden bei Studierenden, mit denen sie ein Verhältnis haben, sind eine Verletzung der Dienstpflicht (ggf. Vorteilsnahme) und können arbeits- oder dienstrechtliche Konsequenzen haben.

Handlungsmöglichkeiten

Es braucht viel Mut, sich als von sexueller Belästigung betroffene Person zu offenbaren – auch sich selbst gegenüber. Nehmen Sie Ihre Empfindung ernst, wenn Sie eine Situation als unangenehm, unangemessen oder beängstigend erleben.

→ Dokumentieren Sie den Hergang. Diese Dokumentation kann für das Einreichen einer möglichen förmlichen Beschwerde bei der Beschwerdestelle dienen. Notieren Sie auch, ob es Personen gab, die den Vorfall bezeugen können.

→ Wenden Sie sich an eine Person Ihres Vertrauens innerhalb oder außerhalb der HfMDK, auch wenn der Vorfall schon länger zurückliegt.

Sexuelle Belästigung kann in alle Richtungen und auf allen Ebenen einer Hierarchie geschehen. Sie kann für Betroffene schwere körperliche und/ oder psychische Folgen haben und sich gravierend auf Studium, Arbeitsverhältnisse und Lebenswege auswirken.

Junge Frauen sind an Hochschulen überdurchschnittlich häufig von sexueller Belästigung betroffen. Studienergebnissen zufolge sind die häufigsten Formen sexueller Belästigung das Nachpfeifen, unnötiges Nahekommen, Kommentare über Körper, Telefonanrufe, unfreiwilliges Betatschen/Küssen sowie Nachgehen/Verfolgen und obszöne Witze.

Sexuelle Belästigung kann in subtilsten Formen vorkommen. Manche Formen der sexuellen Belästigung werden aus unterschiedlichen Gründen kaum als solche wahrgenommen.

Anzüglichkeiten, taxierende Blicke, Komplimente, scheinbar zufällige Berührungen und Berührungen mit unklarer Absicht können der Beginn einer spiralförmigen Dynamik – und damit Beginn eines sexuellen Missbrauchs werden.

Gerade junge Menschen wissen in einer zweideutigen Situation oft nicht, wie sie reagieren sollen. Auch fällt es Betroffenen oft schwer über das Erlebte zu sprechen. Gründe hierfür sind beispielsweise Scham, das Gefühl eine Mitschuld zu tragen, Angst davor Benachteiligung zu erfahren oder Angst davor eine Lehrperson, Kolleg*in oder Kommiliton*in zu denunzieren.

→ Die Verschwiegenheit der Vertrauensperson ist dabei eine wichtige Voraussetzung, denn falls sie sich mit Dritten über den Vorfall austauscht, kann sie in den Verdacht kommen, „übler Nachrede“ Vorschub zu leisten.

→ Nutzen Sie das Beratungsangebot der HfMDK. Alle Berater*innen unterliegen der gesetzlichen Schweigepflicht. Sie haben hier die Möglichkeit, Diskriminierungen durch Kolleg*innen, Kommiliton*innen, Lehrer*innen oder Vorgesetzte im geschützten Rahmen zu thematisieren. Die Berater*innen unterstützen Sie dabei, das Geschehene einzuordnen und damit umzugehen. Sie können sich über Schutz- und Handlungsmöglichkeiten, sowie weitere Beratungsangebote informieren.

Außerdem finden Sie hier Hilfe bei der Entscheidung, ob eine förmliche Beschwerde eingereicht werden sollte. Eine förmliche Beschwerde kann bei der Beschwerdestelle eingereicht werden. Die Beschwerde eröffnet ein Verfahren, welches der Hochschulleitung bekannt wird. Es unterliegt dann also nicht mehr der Vertraulichkeit. Betroffene Personen werden namentlich genannt. Das Verfahren eröffnet die Möglichkeit, Sanktionen gegen die diskriminierenden Personen zu verhängen. Es wird Vorsorge getroffen, dass der*dem Beschwerdeführenden kein Nachteil entsteht.

→ Falls es Ihnen die Situation ermöglicht, setzen Sie der*dem Ausübenden sexueller Belästigung direkt eine Grenze. Je früher Sie eine Belästigung zurückweisen, umso größer ist die Chance, dass sie aufhört. Teilen Sie ihrem Gegenüber mit, welche Verhaltensweise Sie als belästigend empfunden haben. Beschreiben Sie dazu die Verhaltensweise, benennen Sie deren Wirkung und formulieren Sie Ihre Vorstellung für das zukünftige Verhalten Ihres Gegenübers. Versuchen Sie dabei mit energischer Stimme zu sprechen, damit kann einer Situation das „Vertrauliche“ oder „Geheimnisvolle“ genommen werden.

→ Betroffene haben ein Recht auf Schutz, auf umfassende medizinische, rechtsmedizinische und psychosoziale Versorgung und auf Strafverfolgung der Täter*innen. Der Staat ist verpflichtet, dies sicherzustellen. Eine umfassende Versorgung nach erlebter sexueller Gewalt kann gesundheitliche Folgen der Gewalt mindern oder vorbeugen.

Wenn Sie sexuelle Belästigung beobachten, können Sie Betroffene auf unterschiedliche Arten unterstützen. Seien Sie belästigendem Verhalten gegenüber grundsätzlich aufmerksam. Wenn Sie Anzeichen einer sexuellen Belästigung wahrnehmen, bieten Sie Ihre Hilfe an. Sie müssen hierbei nicht selber als Berater*in tätig werden.

Hilfreich für Betroffene ist der Verweis auf die internen oder externen Beratungsangebote. Eine Übersicht der internen und externen Beratungsmöglichkeiten finden Sie auf der Webseite der HfMDK und am schwarzen Brett der Beauftragten.

Falls es die Situation ermöglicht, intervenieren Sie direkt während des Vorfalls.

Bieten Sie Ihre Unterstützung an, wenn sich eine betroffene Person zur Wehr setzt.

Bieten Sie Ihre Begleitung an, wenn die betroffene Person eine Beratung aufsucht.

Stellen Sie sich als Zeug*in zur Verfügung.

Helfen Sie, die Notrufnummern rauszusuchen und ggf. zu kontaktieren. Notfallnummern, Beratungsmöglichkeiten finden Sie auf der Webseite der HfMDK, am schwarzen Brett der Beauftragten im Foyer sowie im Anhang dieser Broschüre.

➤ ZUM NACH – UND WEITERLESEN

Online-Handreichung der BuKoF-Kommission „Sexualisierte Diskriminierung und Gewalt an Hochschulen“: <https://bukof.de/online-handreichung-sdg/#1492510535259-69b4996e-6223>

„Was tun bei sexueller Belästigung am Arbeitsplatz?“ Leitfaden für Beschäftigte, Arbeitgeber und Betriebsräte. Hg. v. Antidiskriminierungsstelle des Bundes. 7. Auflage Mai 2020.

Frauen Musik Forum Schweiz/ Verena Naegele/ Regine Aeppli (Hg.). „Sexuelle Belästigung im Musikunterricht“. Broschüre zur in Buchform erschienenen Schweizer Nationalfonds-Studie: „Anmachen, Platzanweisen. Eine soziologische Untersuchung zu sexueller Belästigung in der höheren Ausbildung“ (Bern 2000).

Michael Herschelmann: Sexualisierte Gewalt an der Hochschule aus Sicht eines männlichen Hochschullehrenden- Handlungsmöglichkeiten zum Schutz. In: Zeitschrift für Hochschulwesen 1+2/2019.

Lisa Fischer: Akutversorgung nach sexualisierter Gewalt. Zur Umsetzung von Artikel 25 der Istanbul- Konvention in Deutschland. Herausgeber: Deutsches Institut für Menschenrechte Berlin. Analyse November 2020.

SCHEINBAR

→ „Er lässt mir beim Öffnen der Tür den Vortritt und berührt mich dabei an der Schulter. Diese Berührungen werden regelmäßiger und länger.“

→ „Der Dozent begrüßt mit Handschlag und hält meine Hand immer einen Moment länger als üblich fest.“

KÖRPER- BERÜHRUNGEN

→ „Ich tanze und bewege mich im Raum und plötzlich berührt mich jemand unangekündigt von hinten, um meine Haltung zu korrigieren. Ich bin darauf nicht vorbereitet, kann nicht sehen, woher die Hand kommt, das ist unangenehm.“

→ „Die Professorin verabschiedet sich immer mit Küsschen links und rechts - das ist mir unangenehm. Sie hatte das mit Verweis auf den Umgang in der Künstlerszene in Europa eingeführt und meinte lachend, ich könne dadurch lockerer werden.“

ZUFÄLLIGE

→ „Im Unterricht demonstriert er Fingersätze oder Handgelenksstellungen immer auf dem gleichen Klavier, an dem ich spiele. Dabei beugt er sich über mich und berührt mich scheinbar beiläufig an der Brust. Vielleicht merkt er das gar nicht, und wenn ich ihn darauf hinweisen würde, wäre unser Vertrauensverhältnis sicher gestört.“

→ „Im Gratulationstrubel nach einer Aufführung zieht mich ein Dozent sehr nah an sich. Das ist mir unangenehm. Gleichzeitig denke ich: Es herrscht schließlich ein persönlich-familiärer Umgang hier.“

→ „Im Tanz kann ich in Partnering-Bewegungsabläufen und bei Hebungen nicht alle Berührungen vorhersehen. Ich weiß, eindeutige Absprachen sind bei komplexen Bewegungsabläufen schwer zu treffen, aber sollte ich nicht ansprechen, dass ich die Hand meiner*meines Partner*in immer an einer Stelle spüre, die eigentlich in unserem Bewegungsablauf nicht unbedingt berührt werden muss?“

MEISTER,

GURU –

UND
TÄTER?

Zwischen Lehrverständnis
und Übergriff

In allen Lernsituationen und in allen Lehrverhältnissen gibt es Hierarchien. Diese können didaktisch begründet, aber auch institutionell oder durch Persönlichkeitsstrukturen bedingt sein oder aus dem Lehrgegenstand selbst hervorgehen. Beim Nachdenken über Machtmissbrauch und Übergriffe lohnt es, auch einen Blick auf diese Urbedingungen von Lehre und Lernen zu werfen. Ursächliche und notwendige Zusammenhänge zwischen bestimmten didaktischen Konstellationen und Machtmissbrauch gibt es nicht. Aber die gelebten Lehr- und Lernverständnisse können jeweils bestimmte Formen von Übergriffen begünstigen.

Die „didaktische Haltung“

Wenn es um Lehre an einer Hochschule oder Universität und ihre Grundbedingungen geht, wird an hervorgehobener Stelle nahezu immer die Fähigkeit der Dozierenden zur Reflexion des eigenen Handelns angemahnt. „Hochschuldidaktik beginnt beim Verhalten der Hochschullehrkräfte zu sich selbst: bei ihren Erfahrungen und bei ihrer Fähigkeit und Bereitschaft zur Reflexion des eigenen Tuns, Denkens, Fühlens; bei ihrer Beziehung zu Sachen und Menschen; und führt weiter zu der Bereitschaft, die ständige Selbstvergewisserung transparent zu machen.“¹ Im Leitbild der HfMDK klingt dies an zwei Stellen an: „Wir streben nach Verbesserung auf Basis kontinuierlicher Reflexion.“ und: „Wir reflektieren unser künstlerisches, pädagogisches und wissenschaftliches Handeln auf Grundlage der Sicherung, Pflege und Neudeutung des kulturellen Erbes.“²

Die genannte Forderung nach einer „didaktischen Haltung“³ bezieht sich auf alle Ebenen der Lehre. In diesem Versuch soll der Blick auf die Basisaspekte eines Lehr- und Lernverständnisses gerichtet werden: auf das Hierarchiegefälle, die Verteilung von Verantwortung zwischen Lehrenden und Studierenden im Lehr- und Lernprozess sowie den Grad der

Teilhabe an diesem; schließlich auf die Frage einer Führung von Studierenden und ihren Lernprozessen: Ob dies, wie es Ulrich Mahlerl nennt, etwa gemäß einer instruktivistischen Methode bzw. einem direktiven Unterrichtsstil im Sinne einer Erzeugungsdidaktik geschieht oder nach einer konstruktivistischen Methode, einem nicht-direktiven Unterrichtsstil, gemäß einer Ermöglichungsdidaktik.⁴

In einem zweiten Schritt sollen verschiedene Modelle der pädagogischen Führung daraufhin befragt werden, ob sie mehr als andere anfällig sind für einen Missbrauch seelischer oder körperlicher Art. Anders gesagt: Gibt es einen (notwendigen oder augenfälligen) Zusammenhang zwischen Lehrverständnis einerseits und Übergriffen oder Machtmissbrauch jeder Art andererseits?

1. Christoph Richter: Meister-Unterricht. Prinzipien der Meisterlehre früher und heute, in: *üben & musizieren* 03/2012, S. 6-11, hier S. 9.
2. Leitbild der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 2014.
3. Leitbild der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, Frankfurt am Main 2014.
4. Ulrich Mahlerl: *Wege zum Musizieren*. Mainz 2011, S.35ff.

Hierarchien in der Lehre früher und heute. Hochschuldidaktische Forderungen

Es ist nicht überraschend, dass im hochschuldidaktischen Diskurs verbreitet ein eher dialogisches Verhältnis mit meist flachen Hierarchien zwischen Lehrenden und Lernenden im Sinne einer konstruktivistischen Methode postuliert wird. Die Anleitung zum eigenverantwortlichen Lernen, die Anpassung eigener Methoden an individuelle Lern- und Studienziele der Studierenden und die Interaktion stehen dabei im Mittelpunkt der Überlegungen. Die Schweizer Vordenkerin Brigitta Pfäffli nennt unter den Kriterien für Qualität in der Lehre unter anderen folgende:

- „Dozierende verstehen Lernen als individuellen Prozess, ermöglichen deshalb verschiedene Zugänge zu den Lerninhalten und berücksichtigen so die Heterogenität der Studierenden,
- setzen verschiedene Methoden und Hilfsmittel [...] in Abhängigkeit von den Inhalten, Zielen und Ressourcen flexibel, situations- und niveaugerecht ein,
- involvieren die Studierenden durch authentische und interaktive Lernumgebungen in verstehende und problemlösende Lernprozesse,
- variieren ihre Rolle entsprechend der Lerngestaltung“.⁵

- Sie „konkretisieren Lernsituationen, in denen die Studierenden [...] eigene Ziele setzen und eigene Lernwege bestimmen,
- übernehmen Mitverantwortung für den Lernprozess der Studierenden,
- thematisieren den Aspekt der Eigenverantwortlichkeit für den Lernprozess“.⁶

Überlegungen dieser Art richten sich nicht nur gegen Lehrformen wie traditionell verstandene Vorlesungen, in denen nur eine Person spricht und in denen Lehre in erster Linie als Wissens-, Erkenntnis- oder Methodentransfer angesehen wird. Indem das Lernen in den Mittelpunkt gestellt wird (häufig auch unter dem Schlagwort „The shift from teaching to learning“), wird für alle Lehrformen bis hin zum künstlerischen Einzelunterricht ein auf Dialog und Kollegialität basierendes Verständnis des Lehr- und Lernverhältnisses begründet. Dieses will nicht nur dem Umstand Rechnung

tragen, dass man es in der Lehre mit einer großen Heterogenität und Vielfalt an Persönlichkeiten und ihren je eigenen Fähigkeiten, Zielen, Denkweisen, ihren Vorlieben und ihren kulturellen, sozialen oder individuellen Prägungen zu tun hat. Sondern es schließt auch den Gedanken ein, dass die Vermittlung verschiedener künstlerischer oder künstlerisch-wissenschaftlicher Gegenstände jeweils unterschiedliche Methoden, unterschiedliche Arten der Aneignung und des Entdeckens aus sich selbst heraus geradezu fordern:

Mag es noch legitim sein, eine bloße Information (etwa einer nicht umstrittenen historischen Tatsache) auch einmal ‚ex cathedra‘ zu verkünden, so wäre es beispielsweise abwegig, die Entwicklung kreativer oder improvisatorischer Elemente und Prozesse (selbst solcher im Kontext historischer Praxis) oder von interpretatorischen Freiheiten ausschließlich durch Vortrag und Anweisung anzulegen.

Zudem hat sich weithin die Ansicht durchgesetzt, dass selbst vermeintlich objektivierbare Schulen – z.B. Fragen der Haltung, der musikalischen Technik, der Atemführung – auf individuelle Besonderheiten wie physiognomische oder psychologische Dispositionen eingehen müssen, wollen sie nicht nur punktuell erfolgreich sein.

Der Berliner Musikpädagoge Christoph Richter begründet seine Forderung nach einem auf Dialog und Kollegialität basierenden Lehrverständnis auch künstlerisch. Ebenso wie ein künstlerischer Entdeckungs- und Erkenntnisprozess prinzipiell nie abgeschlossen ist, ist auch ein Prozess der Aneignung in der Lehre ein suchender, offener, abwägender, kritischer und dialogischer: „Seit einiger Zeit ist das Prinzip des Dialogs und des Gesprächs zu einer wichtigen Weise des Erkennens, des Denkens, des Handelns und des Umgangs zwischen Menschen geworden. Unter Dialog ist die abwägende, die sich hin und her wendende Auseinandersetzung über etwas [...] zu verstehen – als Dialog zwischen Menschen, zwischen Menschen und Sachen oder auch im inneren Dialog mit sich selbst, auf der Suche nach guten Lösungen.“

Der Dialog lebt vom Austausch des Wissens, von Erfahrungen und Vorstellungen, vom Austausch der individuellen Eigenart und

5. Brigitta K. Pfäffli: Lehren an Hochschulen. Eine Hochschuldidaktik für den Aufbau von Wissen und Kompetenzen. Bern 2015, S. 46.
6. Ebd.

der Ideen der Partner. Zum Wesen der dialogischen Auseinandersetzung gehören ihre Unabschließbarkeit, Vorläufigkeit und Veränderlichkeit. Dialogisches Verhalten setzt Unsicherheit, Zuhören-Können und Neugier voraus, vor allem auch die Einsicht, nicht am Ziel, sondern auf dem Weg zu sein.“⁷

In diesem dialogischen Verhalten, das sowohl das Verständnis von Lehre als auch deren Klima und Umgangsformen prägt, sieht Richter eine Grundvoraussetzung für eine zeitgemäße „Meister-Lehre“: Diesen Begriff versucht er gleichzeitig neu zu fassen und zu retten. Dem dialogischen Modell stellt er ein traditionelles und unreflektiertes Verständnis von „Meister-Lehre“ gegenüber: „Festgelegtsein auf Handlungs- und Denkweisen, das [...] Beharren auf fertigen und angeblich bewährten Lösungen und Methoden, das Einfordern von Gefolgschaft – und auf der anderen Seite das unkritische Übernehmen und Nachmachen.“⁸

Meisterbegriffe

In eben dieser Imitation und Gefolgschaft liegen allerdings die historischen Wurzeln der instrumentalen Ausbildung in Europa: In den Stadtpfeifereien gab es Meister, Gesellen und Lehrlinge; erstere waren nicht nur für die Ausbildung der Lehrlinge (die nicht selten bei ihnen im Haushalt lebten) zuständig, sondern auch für die Durchführung und Organisation von Funktionsmusiken bei Festen, Beerdigungen und anderen öffentlichen Anlässen. Bei diesen Anlässen durften Lehrlinge im Sinne eines „learning by doing“⁹ das Gelernte gleich anwenden: „Lernen durch Nachmachen, Abgucken, Mitmachen, durch praktische Musizervorbereitung und durch Lernen im Ernstfall.“¹⁰ Die Ausbildung muss man sich sehr hierarchisch vorstellen: Die Weitergabe von Lehrgeheimnissen außerhalb der Zunft war vielerorts unter Strafe gestellt, und analog zu der Ausbildung in Handwerksbetrieben durchlief man die Stationen „Aufdingen“ und die eigentliche „Lehre“, bevor man schließlich „freigesprochen“ wurde.¹¹ Der Meister war der eigentliche und einzige Bezugspunkt: Ihm eiferte man in allen Fragen der Spiel- und Übetchnik, im musikalischen Geschmack, im Musikverständnis, aber auch in Fragen der Sittlichkeit oder der Lebensführung und Lebensplanung nach.

Ohne die Entwicklung im Einzelnen nachzeichnen zu wollen, soll kurz die Sprache auf einen veränderten „Meister“-Begriff insbesondere im 19. Jahrhundert kommen, der von einem neuen Selbstbewusstsein des „autonomen“ Künstlers, von idealistischer Kunstphilosophie und einem aufkommenden Genie- und Virtuosenkult gespeist ist. Zu den Meistern pilgerte man wie zu Heiligen – Ulrich Mahler formuliert: „Im Wort ‚Meister‘ schwingt eine sakrale Bedeutung mit. Meister ‚erleuchten‘ ihre Schüler. Diese werden seine ‚Jünger‘, die ihren Meister (archetypisch eine männliche Person) über alles verehren, ihm ‚nachfolgen‘ und seine Lehre tradieren.“¹²

Auch heute noch legitimieren sich Lehrende über die Ahnenreihe ihrer Lehrer*innen, die beispielsweise im Falle von Pianist*innen nicht selten über Artur Schnabel und Leschetitzky zu Liszt und Czerny führt und schließlich bei Beethoven endet.¹³ Viele so genannte Schulen basieren bis heute auf einer traditionellen „Meisterlehre“, und in den meisten Fällen gründet sich die Verehrung der nachfolgenden Generationen auf Faktoren wie handwerkliche Vollendung, musikalische und ästhetische Weisheit, künstlerische Vision und persönliche Ausstrahlung des Meisters. „Das prägendste Moment in der Ausbildung eines Musikers oder einer Musikerin scheint auch noch am Beginn des 21. Jahrhunderts die Begegnung und die künstlerisch-fachliche Unterweisung durch einen Meister seines Fachs zu sein.“¹⁴

7. Richter: Meister-Unterricht, a. a. O., S. 10.
8. Ebd.
9. Hierzu Magdalena Bork: Jenseits von „gut“ und „böse“. Meisterlehre im 21. Jahrhundert – Erkenntnisse aus einer Wiener AbsolventInnen-Studie, in: *üben & musizieren* 03/2012, S. 12-16, hier S. 12.
10. Richter: Meister-Unterricht, a. a. O., S. 7.
11. Vgl. hierzu Michael Roske: *Umriss einer Sozialgeschichte der Instrumentalpädagogik*, in: *Handbuch der Musikpädagogik*, hrsg. von Christoph Richter, Bd. 2, Kassel/Basel/London 1993, S. 158-196.
12. Ulrich Mahler, Editorial zu: *üben & musizieren* 03/2012, S. 1.
13. Das Beispiel stammt aus: Henry Kinsbury: *Music, Talent and Performance: a Conservatory Cultural System*, Philadelphia 2001, S. 46; hier zitiert nach Raymond Ammann: *Exzellenzkriterien für die „Meister-Schüler“-Beziehung im Musikunterricht*, Forschungsbericht der Hochschule Luzern 2013, S. 17f.
14. Bork: *Jenseits von „gut“ und „böse“*, a. a. O., S. 12.

Die Nachahmung und das Nacheifern sind in der „Meisterlehre“ die dominierenden Lernprinzipien; entsprechend sind Lehrende in allererster Linie Vorbild und beispielgebende Autoritäten, deren so genannte Methode übernommen wird. In manchen Fällen gehören Befehle, Anordnungen oder das Aufzwingen von Inhalten, Techniken und Ansichten zu den Elementen der Lehre. Neben einer Legitimierung über Traditionslinien wird dabei meist auch der eigene Erfolg des „maestro“ als schlagendes Argument benutzt: „Ich kann es – und weiß, wie es geht“.

Eine didaktische Bewertung der Prinzipien der „Meisterlehre“ aus heutiger Sicht ist in der Vergangenheit an verschiedenen Stellen versucht worden. Um eine solche geht es hier nicht (nur soviel sei erwähnt: Das Prinzip der temporären oder partiellen Nachahmung wird als Werkzeug auch in Lehrverständnissen eingesetzt, die prinzipiell im scharfen Gegensatz zu einer Meisterlehre im oben beschriebenen Sinne stehen).

Es geht auch nicht um die unbestreitbaren, großen Erfolge, die traditionellen Meister-Lehren zugeschrieben werden können. Im Folgenden soll einzig der Aspekt der Hierarchie in Meister-Schüler-Verhältnissen betrachtet werden, insbesondere auch Phänomene wie Abhängigkeiten und Gehorsam.

Charisma, Faszination, Abhängigkeit: der „geistige Führer“ Stefan George

Ein besonders facettenreiches Bild zwischen künstlerisch-intellektueller Vision, systematischer und gewollter Abhängigkeit, Elementen von krassem Missbrauch auf der einen Seite, sowie Faszination, blinder Gefolgschaft und mehreren menschlichen Tragödien auf der anderen Seite bietet sich beim Blick auf den Dichter Stefan George (1868-1933) und seinen Kreis.

Es lohnt, an dieser Stelle etwas weiter auszuholen. An George lässt sich vieles studieren, das in Einzelaspekten auch in musikalischen Ausbildungskontexten auf verschiedensten Niveauebenen gegenwärtig ist. Das System George ist gut erforscht, und da es sich bei ihm nicht um einen Heiligen des Musiklebens handelt, lösen die Beschreibungen beim Lesen idealerweise nicht sofortige Abwehr-Wreflexe aus.

George, ein mitunter mythisch verehrter und auch zu Lebzeiten äußerst einflussreicher

Dichter, scharte seit der Jahrhundertwende eine Gruppe von zunehmend systematisch rekrutierten jungen Männern (in vielen Fällen nach damaligem – und in manchen Fällen nach heutigem – Gesetz minderjährig) um sich. Sein Kreis lässt sich ebenso als geistige Elitevereinigung, Sekte, Männerbund, als „Staat“ oder als ordensartiges soziales Konstrukt begreifen. Georges Zeitgenosse, der Soziologe Max Weber, sprach von einer „von künstlerischen Weltgefühlen getragenen Sekte“ und prägte mit Verweis auf den George-Kreis den Begriff „charismatischer Herrschaftsverband“.¹⁵ Als George die kultische Verehrung des frühverstorbenen Kreismitglieds „Maximin“ und dessen Stilisierung zum Heiligen etablierte, handelte er sich den Vorwurf ein, nicht nur als Prophet, sondern auch als Religionsstifter zu wirken. Friedrich Gundolf, zentrale Figur des Kreises bis zu seiner Verstoßung, widersprach allerdings Vorwürfen, es handele sich hierbei um eine Sekte oder einen Geheimbund: Der Kreis sei „eine kleine Anzahl Einzelner mit bestimmter Haltung und Gesinnung, vereinigt durch die unwillkürliche Verehrung eines großen Menschen, und bestrebt, der Idee, die er ihnen verkörpert (nicht diktiert), schlicht, sachlich und ernsthaft durch ihr Alltagsleben oder durch ihre öffentliche Leistung zu dienen.“¹⁶

Am Beginn des Kontakts eines späteren Kreismitglieds zu George stand jeweils eine „ästhetische Erfahrung“. Im Keim enthielt sie schon das gleichsam religiöse Verhältnis zwischen Meister und Jünger, das durch die imitierenden Techniken im Kreisleben später gefestigt und tradiert wurde. Die ästhetische Erfahrung mit Georges Lyrik diente als eine Art Erweckung zur Nachfolge.¹⁷

Der 17-jährige Hugo von Hofmannsthal war einer der ersten, um die George warb. Wenige Tage nach der ersten Begegnung formulierte der junge Dichter eindrucksvoll und beklemmend die Atmosphäre von charismatischer Anziehung, Verführung und Angst in seinem berühmt gewordenen Gedicht

15. Vgl. hierzu: Thomas Karlauf: Stefan George. Die Entdeckung des Charisma, München² 2019, S. 410-418.

16. Friedrich Gundolf: George, Berlin 1920, S. 31, zitiert nach: Thomas Karlauf: Stefan George, a. a. O., S. 410.

17. Vgl. hierzu: Gunilla Eschenbach: Imitation im George-Kreis, Berlin 2011, S. 12f.

„Der Prophet“, ein Dokument der künstlerischen Verarbeitung einer existenziellen Extremsituation:

In einer Halle hat er mich empfangen,
Die rätselhaft mich ängstet mit Gewalt,
Von süßen Düften widerlich durchwallt;
Da hängen fremde Vögel, bunte Schlangen.
Das Tor fällt zu, des Lebens Laut verhallt,
Der Seele Atmen hemmt ein dunkles
Bangen,
Ein Zauberkranz hält jeden Sinn befangen
Und alles flüchtet hilflos, ohne Halt.

Er aber ist nicht wie er immer war,
Sein Auge bannt und fremd ist Stirn und
Haar.
Von seinen Worten, den unscheinbar leisen,
Geht eine Herrschaft aus und ein Verführen
Er macht die leere Luft beengend kreisen
Und er kann töten, ohne zu berühren.¹⁸

Max Weber definierte Charisma als „magisch bedingte Qualität, um derentwillen eine Persönlichkeit als ‚Führer‘ anerkannt wird“¹⁹ und machte sie zum Ausgangspunkt einer neuen Herrschaftssoziologie. Charismatische Erziehung hat zum Ziel, „Auserwählte wiederum charismatisch zu befähigen“. Dies setze die „Isolierung von der gewohnten Umgebung voraus“ und „Eintritt in eine besondere Lebensgemeinschaft, Umgestaltung der gesamten Lebensführung [...], endlich feierliche Rezeption der Erprobten in den Kreis der bewährten Träger des Charisma“.²⁰ Webers Beschreibung, die teilweise unter Verweis auf die Strukturen des George-Kreises entwickelt worden ist, lässt sich durchaus in vielen Punkten auf künstlerische Ausbildungszusammenhänge anwenden.

Gerade weil der George-Kreis keinen institutionellen Regeln und institutionell vorgegebenen Machtverhältnissen unterworfen war, kann man an ihm so gut studieren, welches Machtpotential in geistig-künstlerischer „Führerschaft“, in prophetisch angehauchten Meisterfiguren liegt: Wie leicht auf einer nicht rationalen Ebene Heilsversprechen verfangen, Abhängigkeiten geschaffen werden und schließlich fatale Formen von Erniedrigung, Missbrauch und Ausschluss erwachsen können. Das maßvolle Schüren von Rivalitäten, ein Spiel mit Begünstigungen und Rangfolgen, schließlich Degradierungen und Verstoßungen sind dabei Mittel zur Sicherung des Bundes und

der meisterlichen Herrschaft. Ein Ausscheiden aus dem Kreis war nicht vorgesehen. Wenn ein Mitglied sich für eine akademische Laufbahn oder eine Familiengründung entschied, konnte es zu heftigen Konflikten und zum Bruch kommen, den mehrere junge Männer nicht verkrafteten. George behandelte Abtrünnige als Verräter und sprach vom „kranken Blut“²¹; es kam zu Selbstmorden, beispielsweise als ein Mitglied zwischen der Freundschaft zu einem „Verräter“ und der Loyalität zu den Idealen des Georgeschen Bundes aufgerieben wurde und damit nicht mehr fertig wurde. Im George-Kreis wurde die „Überwindung des Sexus“ als übergeordnetes Ziel ausgegeben: „Die Liebe zu den schönen Knaben musste über alle Begierden des Fleisches erhaben sein“²² – der Begriff des „pädagogischen Eros“ kursierte. Offenbar kam es in einer häufig „erotisch aufgeheizten Stimmung“²³ dennoch auch zu sexuellen Kontakten zwischen George und Mitgliedern des Kreises. Ein (abtrünniger) Schüler erklärte dies auch im Nachhinein noch damit, dass George das „Urbild Meister-Schüler-Beziehung im 20. Jahrhundert neu etabliert hat, inklusive sexuellen Handlungen“.²⁴ George-Biograph Thomas Karlauf spricht vom „ungeheuerliche(n) Versuch, die Päderastie mit Hilfe pädagogischen Eifers zur höchsten geistigen Daseinsform zu erklären“.²⁵ Die Vorwürfe sind im Zusammenhang mit den Missbrauchsfällen an reformpädagogischen Schulen erneut in den Fokus geraten.

Aus dem Blickwinkel unserer Fragestellung ergibt sich das verstörende Bild eines von Sendungsbewusstsein getriebenen Charismatikers, der – ausgehend von seinem Selbstverständnis als „großer Dichter“ und Visionär – eine geistige Führerrolle ergriff, über die er begabte Jugendliche, auch mit Heilsversprechen und unter Verletzung zahlreicher Grenzen, an sich band – mit teilweise katastrophalen Folgen für

18. Hugo von Hofmannsthal: Gesammelte Werke. Gedichte und lyrische Dramen, Frankfurt am Main 1970, S. 502.

19. Vgl. Karlauf: Stefan George, a. a. O., S. 412 und 416.

20. Ebd., S. 417.

21. Thomas Karlauf: Päderastie aus dem Geist Stefan Georges? Interview mit Julia Encke, Frankfurter Allgemeine Zeitung 05.04.2010.

22. Thomas Karlauf: Stefan George, a. a. O., S. 388.

23. Karlauf: Päderastie, a. a. O.

24. Ebd.

25. Karlauf: Stefan George, a. a. O., S. 394.

die Betroffenen.

Lehrverständnis und Machtmissbrauch

Auf die Verantwortung, die Lehrende mit dem Unterricht übernehmen, hat schon 1735 der Musiktheoretiker Johann Mattheson hingewiesen:

„Hiernächst ist auch darauf zu achten, dass man zum Lehr=Meister einen bescheidenen, sittsamen Menschen wehle, der keine öffentliche, große Laster an sich habe; kein aufgeblasener Fantast; kein Liebhaber falscher Griffe bey jungem Frauenzimmer; kein schmutziger Sau=Nickel; kein Trunckenbold oder Bruder=liederlich sey; denn, wenn er auch sonst alle Künste besäße, und hätte diese oder andere Unarten an sich, so würde der Untergebene an guten Sitten weit mehr dabei verlieren, als im Spielen gewinnen.“²⁶

Berichte von sexuellen Übergriffen im Musikunterricht und über deren seelische Folgen gibt es zahlreich und konstant über die Jahrhunderte hinweg.²⁷ Im Zuge der Me-Too-Debatte haben viele Betroffene den Mut gefunden, von ihren Fällen zu erzählen, und in diesem Zusammenhang sind auch vermehrt Berichte an die Öffentlichkeit gelangt. Bei den Übergriffen geht es um verschiedenste Formen wie verbale, sexuell konnotierte Belästigungen, unerwünschte Berührungen bis hin zu sexueller Nötigung und versuchter oder tatsächlicher Vergewaltigung.

Betrachtet man die Kontexte, insbesondere Machtstrukturen und Aspekte des Lehrverständnisses, in denen derartige Taten stattfinden, lässt sich zunächst konstatieren, dass es Übergriffe in nahezu allen Macht- und Lehrkonstellationen zu geben scheint. Es lassen sich aber wiederkehrende Muster erkennen, die im Folgenden beschrieben werden sollen. Dabei gilt: Taten bleiben Taten – mit der Analyse von Mustern und Kontexten werden diese nicht erklärt und sicherlich nicht entschuldigt. Der folgende Versuch einer beispielhaften Typologie kann möglicherweise für problematische Zusammenhänge sensibilisieren.

1. DER „HEILSBINGER“²⁸

In vielen Berichten in der Literatur wird beschrieben, dass manche junge Studierende – nach Meinung der Lehrenden – (noch) eine gewisse Scheu haben, sich in der Kunst und

mit der Kunst extrovertiert und emotional zu äußern, sei es im Unterricht oder auf der Bühne. Die Studiensituation macht sie eventuell unsicher, Verehrung und Machtgefälle mögen eine Rolle spielen, ebenso die neue und manchmal sehr fremde Umgebung. Manche sind vielleicht schlicht so erzogen worden, dass sie dem „Meister“ demütig entgegenzutreten haben. Der „Meister“ diagnostiziert das und beschreibt die Schüchternheit als großes Defizit, als Problem, das nur er zu lösen in der Lage sei – unter der Voraussetzung, dass man sich ihm ganz anvertraue. Das Handlungsmuster wird oft auch in Verbindung mit der Feststellung von körperlichen oder bewegungstechnischen Blockaden beschrieben.

Dieses Prinzip ist vergleichbar mit dem, das auch Stefan George pflegte: Der „Meister“ konstatiert, dass der Schüler oder die Schülerin unabdingbar eine bestimmte Entwicklung zu durchschreiten habe, wenn er oder sie etwa zu Wahrheit, Erkenntnis, höchster Kunst oder gar Erlösung kommen wolle; auch George war der Meinung, dass „der Weg zur neuen Kunst (...) ausschließlich über ihn“ führe.²⁹

Im Zuge von vermeintlich direkt persönlichkeitsbildenden, als Therapie getarnten Maßnahmen werden dann auch Grenzen verletzt. Besonders häufig wird davon berichtet, dass ein Meister Studierenden aus anderen Kulturkreisen dabei „helfen“ wolle, sich von ihrer Erziehung und ihren kulturellen Prägungen zu „befreien“. Die Mechanismen einer Machtschöpfung, deren sich die Verantwortlichen bedienen, erinnern in fataler Weise an George, der von seinen Jüngern verlangt hatte, mit dem bisherigen Leben zu brechen. In vielen beschriebenen Fällen übernimmt der so genannte Meister die kulturelle „Initiation“ gleich selbst, im extremen Fall gilt die vermeintliche sexuelle Befreiung der Studierenden als

26. Johann Mattheson: Kleine General=Baß=Schule, Hamburg 1735, S. 60.

27. Vgl. hierzu insbesondere: Freia Hoffmann (Hrsg.): Panische Gefühle. Sexuelle Übergriffe im Instrumentalunterricht. Mainz 2006 sowie Matthias Bartsch, Martin Knobbe, Jan-Philipp Möller: Gefährliche Nähe. In: Der Spiegel, 27.04.2019.

28. Der Autor verzichtet in seiner Typologie auf eine gender-neutrale Bezeichnung. Damit soll nicht angedeutet werden, dass ein ähnliches Verhalten nicht auch gelegentlich bei nicht-männlichen Personen beobachtet werden konnte oder kann.

29. Vgl. Karlauf: Stefan George, a. a. O., S. 17.

Bestandteil davon. Sexuelle Übergriffe werden dann in zynischer Weise getarnt als Lernziel – im Sinne von: Die Studierenden müssen „erfahren, was künstlerische Freiheit wirklich sei“ etc. – als würden diese Übergriffe dazu beitragen, Musik in ihrer je eigenen Gedanken- oder Gefühlswelt, in ihrer Atmosphäre und in ihrem biographischen Kontext wirklich näher zu kommen, sie zu verstehen und nachzuvollziehen.

2. DER „MÄCHTIGE KUMPEL“

Auf einen ersten Blick könnte man denken, dass es immer dann leichter zu Übergriffen und zur Verletzung der psychischen und physischen Integrität von Studierenden kommt, wenn das Hierarchiegefälle im Unterrichtsverhältnis nicht zu groß ist – wenn man sich scheinbar eher auf einer Ebene begegnet. Dann sitzt das Gespräch etwas lockerer, ist die private und letztlich die intime Verabredung „natürlicher“. Dem kann entgegengehalten werden, dass auch sehr machtbewusste Personen, die Gefolgschaft und Gehorsam einfordern, unter Umständen eine freundschaftliche und heimelige Atmosphäre schaffen, in der man spricht, sich austauscht und anvertraut. Ähnliches wird aus dem George-Kreis durchaus auch berichtet: Der Meister sei im persönlichen Umgang überraschend „einfach“ gewesen, man traf sich im privaten Rahmen, etablierte eine lockere „Gruppe“.

Wenn es um Übergriffe geht, findet sich allerdings tatsächlich in einer besonders großen Zahl von Berichten das Muster, dass Dozierende sich nahbar geben, sich mit Studierenden zu Freizeitaktivitäten in Café, Theater, auch im Schwimmbad oder in der Diskothek verabreden und/ oder das verstehende, vertraute Gespräch „von gleich zu gleich“ suchen.³⁰ Die Grenzen zwischen Professionellem und Privatem verschwimmen dann womöglich umso leichter, je geringer auch die sprachliche Distanz ist.

In diesen unklaren Zusammenhängen mag es für manche Studierende zunächst überraschend sein, wie „normal“ die bewunderte und berühmte Person ist. Manche lassen sich suggerieren, sie seien über die persönliche Nähe zu der wichtigen Persönlichkeit, die über Karrieren entscheiden kann, schon Teil des Betriebs, in den sie unbedingt eintreten wollen. Das kann von eben diesen „wichtigen“ Personen ausgenutzt werden, es können auch spiralartige Entwicklungen entstehen.

In Bezug auf das vermeintlich kollegiale Lehrverständnis bleibt anzumerken, dass das Machtgefälle immer bestehen bleibt, unabhängig von den Umgangsformen und vom Gesprächston: Die mächtige Person – das ist institutionell vorgegeben – hat in der Regel nicht nur einen inhaltlichen Erfahrungsvorsprung und einen höheren sozialen Status, sie hat auch ein weitgehendes „Deutungsmonopol“, sie entscheidet am Ende über Noten, über die Aufnahme in höhere Studiengänge, schreibt Empfehlungen, führt in Netzwerke ein, etc. Es hilft, diese Tatsachen transparent zu machen, denn nur so wird klar, dass es letztlich immer die Lehrperson ist, die den „Ton“ vorgibt – sie entscheidet, ob man distanziert oder kumpelhaft, persönlich oder professionell, zweideutig oder respektvoll miteinander umgeht.

3. DER „FÜRST“

Im Zuge der Me-Too-Debatte ist ein dritter Typus (vor allem in der Presse) immer wieder beschrieben worden: Der Typus des seiner Macht bewussten Herrschers, der sich gleichsam außerhalb des juristischen Rahmens sieht und der sich jederzeit das Recht herausnimmt, übergriffig zu werden. Er hält sich schon aufgrund seiner Position für unwiderstehlich und versteckt seine Absichten nicht einmal. Die Tatbestände sind meist recht eindeutig: Es geht um Drohungen, Nachstellungen, Nötigungen, Vergewaltigungen.

„Und er kann töten, ohne zu berühren“

Sexuelle Übergriffe sind besonders verabscheuenswürdige Formen des Machtmissbrauchs und der Ausnutzung von Abhängigkeitsverhältnissen. Aber auch Ausprägungen des seelischen Missbrauchs, Erniedrigung, Erzeugung von Hörigkeit, Formen der Erpressung, Anwendung von Zwang und vieles mehr sind vielfach beobachtet und beschrieben worden und nicht hinnehmbar. Sie stehen, das ist meine These, zumindest auch in Zusammenhang mit einem Lehrverständnis.

30. Solche Aktivitäten können selbstverständlich auch tatsächlich einvernehmlich stattfinden, so wie es auch zu einvernehmlichen Liebesverhältnissen zwischen erwachsenen Menschen aus dem Lehrkontext heraus kommen kann.

Eine unvollständige und punktuelle Aufzählung mag beschreiben, was gemeint ist:

→ Der oben beschriebene „Heilsbringer“ schafft häufig einen Kult um sich herum, über den er schwere Abhängigkeiten provozieren kann, selbst wenn es nicht zu sexuellen Übergriffen kommt. Viele verstehen sich als Guru oder Meister und versehen ihre Lehre mit einer Vorstellung von Exklusivität, die jeden Kontakt der Studierenden zu alternativen, ergänzenden Lehrmeinungen ausschließt. Wer sich bei anderen kompetenten Spezialist*innen punktuell weiter ausbilden lassen möchte, wird zum Verräter.

→ Es wird vielfach beschrieben, dass Lehrkräfte sich im Unterricht ungefragt therapeutisch betätigen, auch wenn sie dafür nicht ausgebildet sind. Betrifft diese „Therapie“ Aspekte der Körperwahrnehmung, kommt es immer wieder zu Übergriffen, zu zweideutigen und unerwünschten Situationen. Betrifft die „Therapie“ hingegen Fragen der Persönlichkeit, etwa das Selbstbewusstsein der Studentin oder des Studenten, entsteht Schaden vielfach nicht nur durch dilettantisches Vorgehen, sondern es kann z.B. ein legitimes Bedürfnis der Studentin oder des Studenten nach professioneller psychologischer Distanz gestört werden: Lehrpersonen mischen sich in Belange ein, die sie nichts angehen, sie nehmen Einfluss in Bereichen, die außerhalb des eigentlichen Unterrichtsfeldes liegen, sie überschreiten ihren Kompetenzbereich und werden so seelisch übergriffig.

→ Dozierende „vernichten“ mit einem Feedback, etwa nach einer Prüfung, die Studierenden, ohne dass sie irgendeine Verantwortung dafür übernehmen, wie die Studierenden in der Folge damit umgehen können. An vielen Hochschulen (auch in Einzelfällen an der HfMDK) fehlen bis heute in vielen Studiengängen klare Beschreibungen der so genannten Zielkompetenzen. Für Bewertungen fehlen damit transparente Kriterien, was den Boden bereitet für Willkür, Begünstigungen, Benachteiligungen.

→ Ein „Sänger-Papst“, der über Karrieren entscheidet, empfiehlt einem jungen aufstrebenden Sänger, er möge doch besser Arzt werden: Diese Geschichte ist berühmt geworden, weil sie in der öffentlichen Wahrnehmung ein „gutes“ Ende genommen hat. Der damals junge Sänger ist mittlerweile selbst weltberühmt. Von den unzähligen destruktiven und vermeintlich abschließenden Urteilen über letztlich nicht erfolgreiche Künstler*innen wird in

der Regel nicht berichtet. Diese Urteile haben aber, so steht zu vermuten, wesentlich zum Scheitern der Ambitionen und der Hoffnungen beigetragen.

→ Dozierende können auch künstlerisch Gehorsam und Gefolgschaft einfordern – schließlich sitzen sie als Haupt-Begutachtende in der Regel auch in der Abschlussprüfung. Ein unreflektiertes Meister-Denken, dessen Ziel die erfolgreiche Nachahmung des Vorbilds durch die Lernenden ist, stößt hier auf einer sehr einfachen Ebene an klare ethische Grenzen.

In einem solchen Lehrverhältnis ist Widerspruch unter Umständen nicht vorgesehen. Studierende haben keine Möglichkeit, sich zu wehren, wenn sie sich künstlerisch oder persönlich unverstanden, bedrängt oder eingeengt fühlen. Es ist auch schwer vorstellbar, dass in einem solchen Kontext durch Studierende Respekt, wohlwollende Behandlung, Fairness oder auch mehr körperliche Distanz eingefordert werden können.

→ Gegen die Ausübung von direkter Gewalt und Zwang, die „Knechtschaft der Kunst-Pfeifferey“, ihre „Sclaverey und Prügel Probe“ wandte sich schon Johann Mattheson: „Denn durch den Zwang werden *Ingenia* niedergeschlagen / der Mensch verliehret seine natürliche Gemüts Freyheit / er wird verdrießlich / träge / faul [...]“³¹ Ulrich Mahlerl folgt: „Späte Relikte solcher Gepflogenheiten sind Anschreien, Beschimpfen, Verächtlichmachen, Liebesentzug und anderer Psychoterror – Gruselwerkzeuge einer schwarzen Pädagogik[.]“³²

Zeitgemäße Didaktik ohne Abhängigkeiten

Unabhängig davon, wie man „Meister“ überhaupt definiert, sind „Meister“ natürlich weder üblicherweise noch notwendigerweise „Täter“. Künstlerische und künstlerisch-pädagogische Exzellenz darf – möglicherweise muss – mit Charisma, mit starken Überzeugungen, mit fachlicher Besessenheit und ästhetischer Leidenschaft ebenso einhergehen wie mit einem verantwortungsvollen Sendungsbewusstsein. Und es gibt erwiesenermaßen Übergriffe in

flachen Hierarchien gleichermaßen wie in autoritären Lehrverhältnissen.

Statistiken und tiefergehende Studien zum Zusammenhang zwischen Lehrmodellen und Übergriffen verschiedenster Art fehlen. Die Schlussfolgerung liegt allerdings nahe, dass bestimmte didaktische Konzepte (oder das Fehlen von ebendiesen) eher den Boden für bestimmte Arten des Missbrauchs von Macht und Verantwortung bereiten als andere. So mag an der Stelle eines Fazits ein Plädoyer stehen:

Wenn es im Unterrichtsverständnis die Ebene des erwarteten Gehorsams und der inhaltlichen, seelischen oder persönlichen Abhängigkeit überhaupt nicht gibt, ist ein Übergriff oder eine ungute Entwicklung in diesem Bereich auch weniger wahrscheinlich oder gar nicht zu erwarten. Unreflektierte Schul- oder Legendenbildungen haben in einer zeitgemäßen Didaktik, die sich auf ein modernes, aufgeklärtes Bildungsverständnis beruft, keinen Platz. Verzichtet man auf umfassende, also nicht-punktuelle Nachahmung, rückt die Lehrperson automatisch ein wenig aus dem Fokus; den freiwerdenden Platz nehmen die Inhalte (Werke, Techniken, Stilistiken) sowie die lernende Person mit ihrer eigenen Suche, ihren eigenen

Voraussetzungen, Sichtweisen und Bedürfnissen ein. Versteht man Lehre aber in dieser Weise als kompetente Begleitung eines Lern- und Aneignungsprozesses, ergibt sich fast von selbst ein respektvolles und auf Interesse gegründetes, gleichzeitig gesund-distanziertes Unterrichtsverhältnis, in dem Übergriffe fern liegen. Respekt ist dann kein von außen herangetragenenes, der Lehre übergestülptes Prinzip, sondern eine aus den Bedingungen selbst erwachsende Selbstverständlichkeit.

Ergänzend lohnt ein weiterer Blick ins Leitbild der Frankfurter Hochschule, in dem es heißt: „Wir begegnen einander mit Wertschätzung, in wechselseitiger Anerkennung der Kompetenzen und schaffen eine Atmosphäre, in der Authentizität und Kreativität gedeihen können“.³³ Es ist unsere Aufgabe, dieses Leitbild mit Leben zu füllen.



31. Zitiert nach Ulrich Mahlerl: Mächte und Ohnmächte. Musizierunterricht als Machtgefüge. In: *üben & musizieren* 01/2021, S. 6-10, S. 8.

32. Ebd.

33. Vgl. Leitbild der Hochschule für Musik und Darstellende Kunst Frankfurt am Main, a. a. O.

KÖRPER- LICHKEIT

→ „Fingerstellung, Bogenführung oder Gesten demonstriert sie ungefragt durch Berührung.“

→ „Beim Studium einer Partitur/eines Texts verletzt sie mein Abstandsempfinden. Sie scheint geradezu die körperliche Nähe zu suchen.“

→ „Wenn er mich loben will, berührt er mich immer so tätschelnd am Arm. Das empfinde ich als schrecklich herablassend. Ich fühle mich dann wie ein kleines Kind.“

IM

UNTERRICHT

→ „Beim Zeigen des Atemzentrums berührt er den unteren Bauch oder die Brust.“

UND BERÜHRUNG

→ „Er hat mir klargemacht, dass er mir nur durch Berührung einen tieferen Körperschwerpunkt/einen ausreichenden Handgelenkschwung/eine bessere Gewichtsverlagerung zeigen kann. Ich war damit auch einverstanden. Aber ich habe immer das Gefühl, dass das nur ein Vorwand für körperliche Nähe und Berührung ist.“

→ „Manchmal fühle ich mich, als sei ich in seinem Besitz. Dann macht er so joviale Gesten, knufft mich in die Seite. Er soll sich mal vorstellen, ich würde das umgekehrt mit ihm machen!“

KOMMUNI- KATION UND

KÖRPER- AUSDRUCK

IM

EINZELUN TERRICHT

STEFANIE KÖHLER

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.

Körperliche Berührungen im Einzelunterricht

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

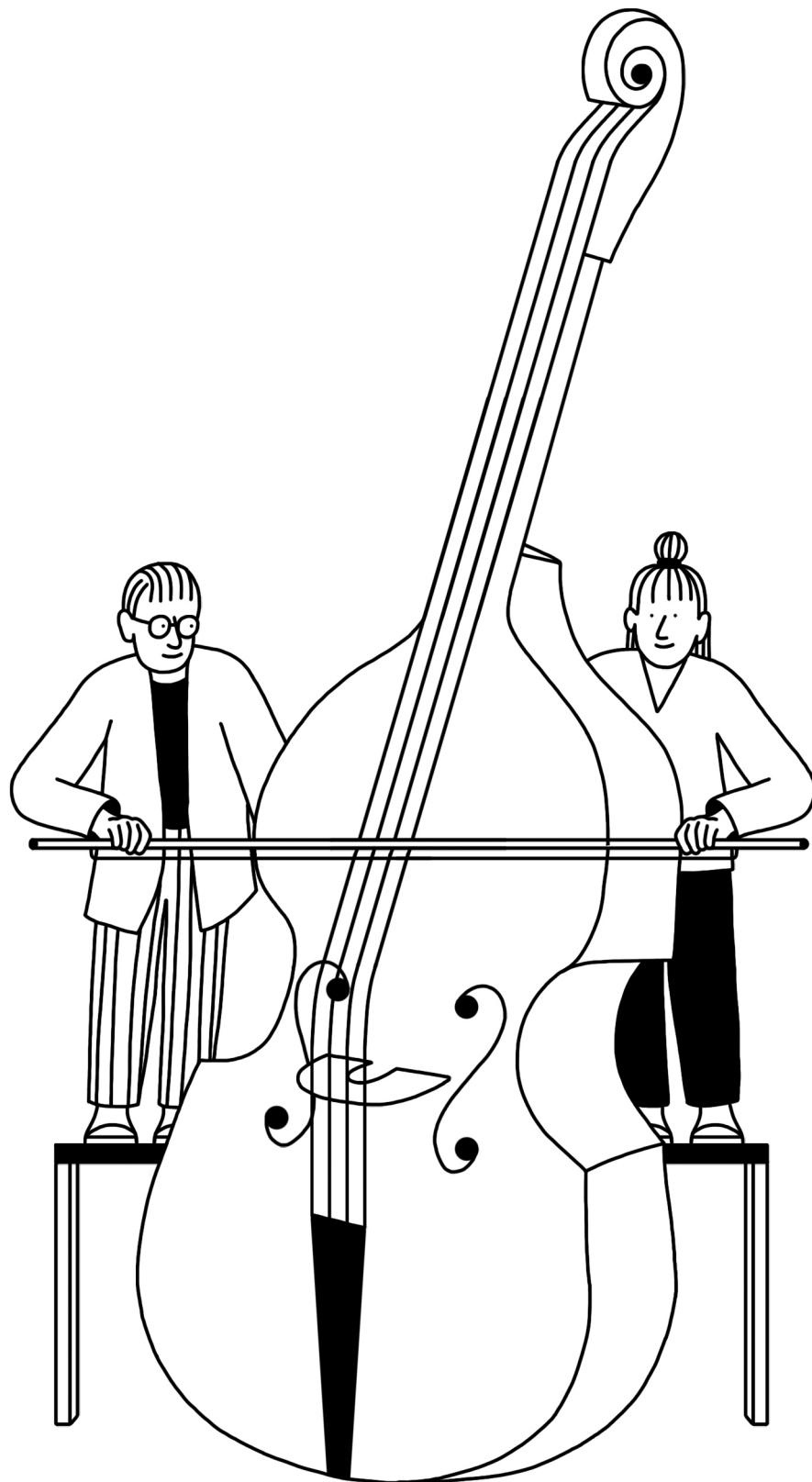
Dozentin D fragte die Studentin: — „Ich mache jetzt eine Übung, bei der ich Sie gerne anfassen möchte. Ist das für Sie in Ordnung?“

Die Studentin sagte: — „Ja, klar. Warum nicht?“

Dozentin: — „Sagen Sie bitte, wenn Sie das nicht wollen.“

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.

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.



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

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.

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 Sprech-
erziehungsunterricht:

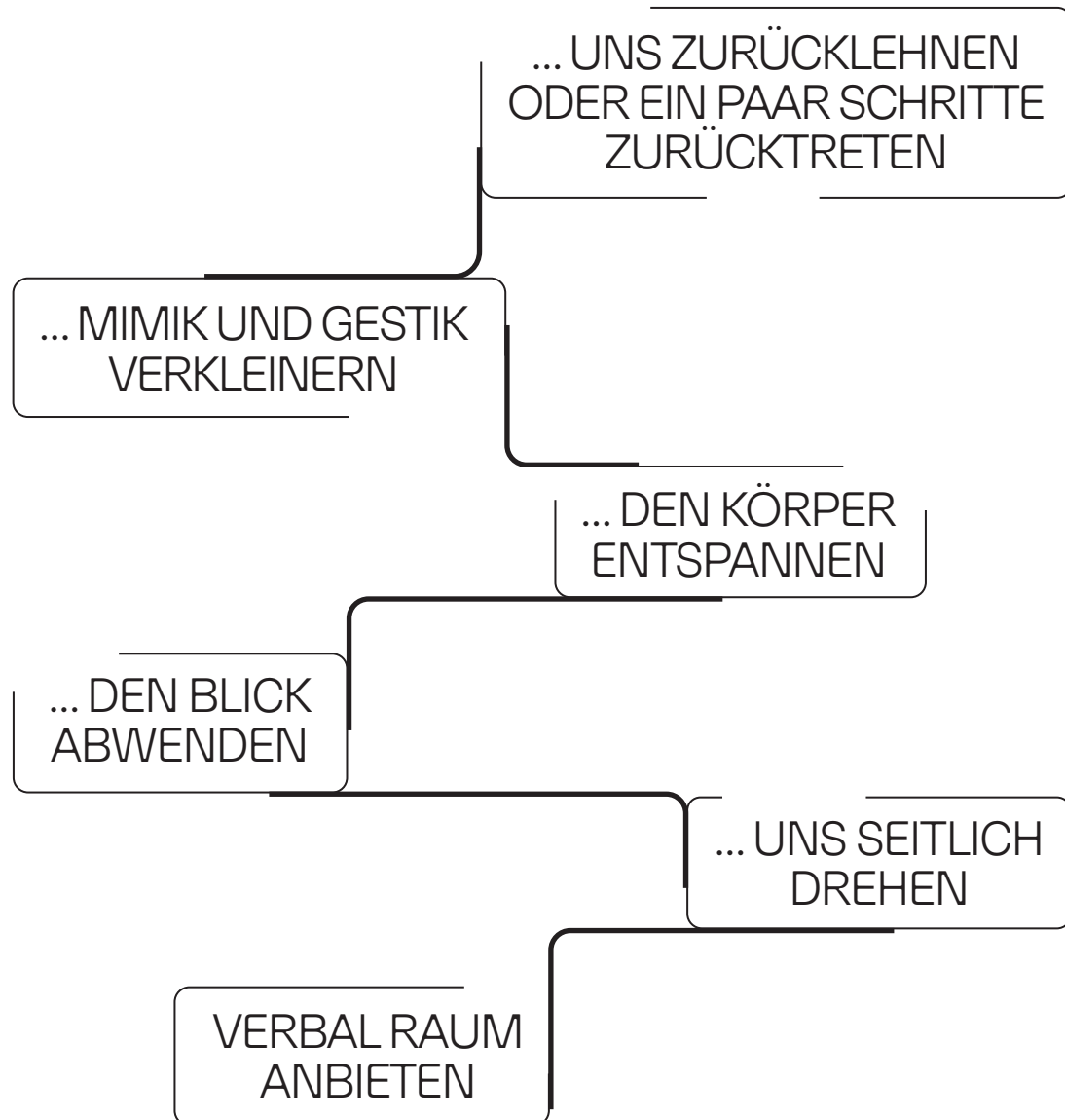
Studentin A liebt es, mit einem Ball im Rücken an der Wand zu stehen und ihre Atembewegung wahrzunehmen. Student B möchte gerne am Rücken angefasst werden, um genau zu spüren, WO er etwas fühlen sollte. Student C genügt es, wenn er hört, er könne doch versuchen, seine Rückseite zu entspannen und die 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.

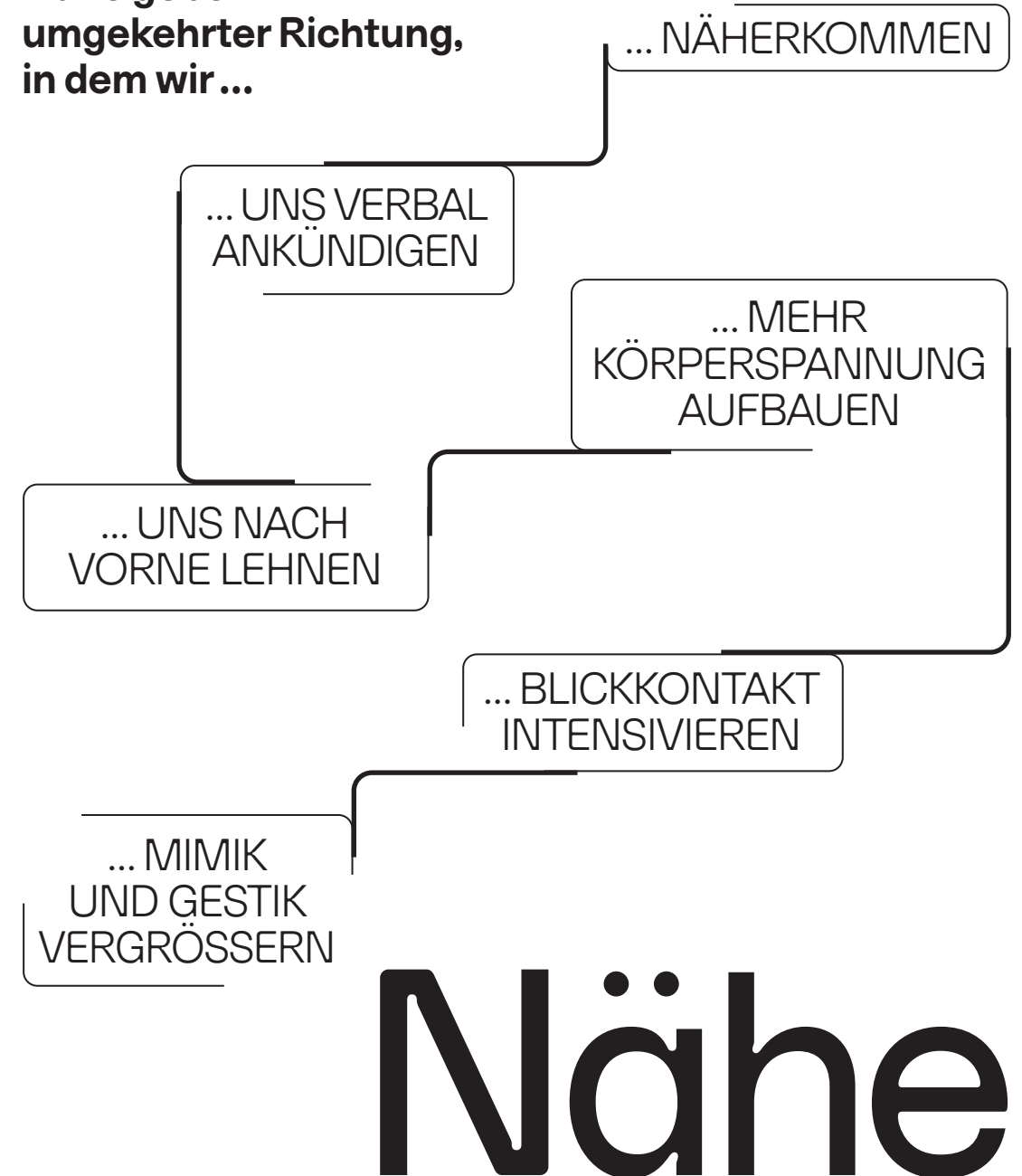
Nähe und Distanzempfinden kann aber im räumlichen Abstand unterstützt werden. Es gibt dazu allgemeine kulturell bedingte Grundvereinbarungen. Die räumliche Entfernung geht mit Nähe und Distanzempfinden oft Hand in Hand.

Distanz

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



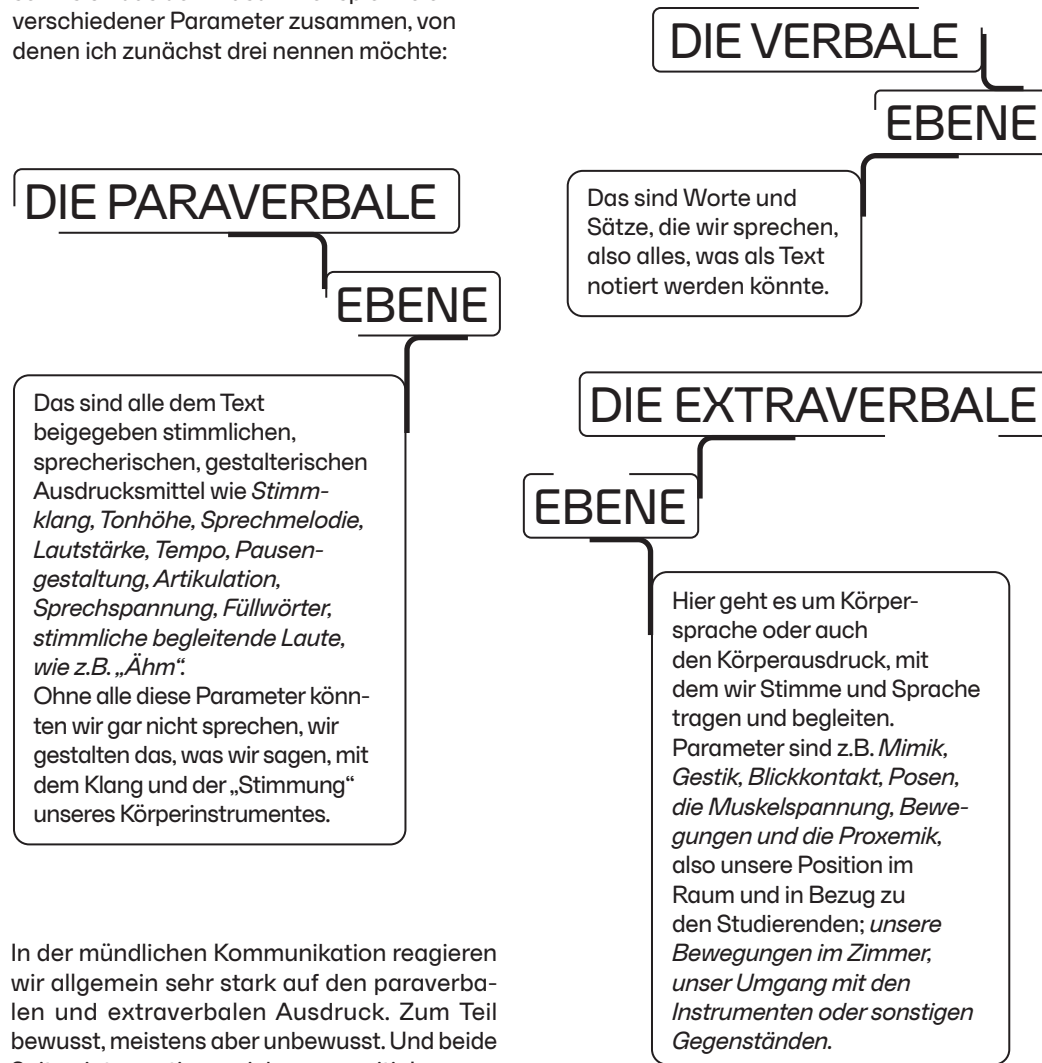
Signale für räumliche Nähe geben wir in umgekehrter Richtung, in dem wir ...



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 – die Komplexität der Kommunikationssituation

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



In der mündlichen Kommunikation reagieren wir allgemein sehr stark auf den paraverbalen und extraverbalen 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 authentischer.



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 bewusst machen, 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, zuverlässiges 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 er*sie 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:

- Wie bewege ich mich im Unterrichtsraum?
- 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 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 naheliegender 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. angehimmelt 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 Besonderes 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 Unterrichts-atmosphäre ist angenehm, konzentriert, die*der 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 ein*e 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 Me-Too-Debatte?
- Inwieweit verändert die Me-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.

BLI-

CKE

→ „Ihr Blick bleibt immer so lange an mir haften. Mir ist das unangenehm; ich schaue dann verschämt zur Seite.“

→ „Wenn er mich anschaut, habe ich immer das Gefühl, dass er mich gerade in Gedanken auszieht und seinen Phantasien freien Lauf lässt. Mit dem Unterricht hat das jedenfalls sicher nichts zu tun.“

→ „Ihr Blick verrät Verachtung und Herabwürdigung. Eine Person auf gleicher Stufe würde sie so jedenfalls nie anschauen. Ich fühle mich dann klein und auch beim Lernen oder Ausprobieren blockiert.“

→ „Ich sitze auf dem Boden und dehne mich. Der Dozent stellt sich nah an mich heran und korrigiert mich, indem er von oben auf mich herab spricht und deutet. Ist das Unterricht auf Augenhöhe? Könnte er nicht dabei etwas Abstand halten, sich auf einen Stuhl setzen oder in die Hocke gehen?“

SEXUALISIERTE

→ „Ich solle dem Publikum zeigen, wie ‚schön‘ ich bin. Und ich solle stolz meine ‚Titten‘ präsentieren.“

→ „Die Professorin fand mein Spiel in einer Stunde so verklemmt. Sie sagte: ‚Stellen Sie sich mal ganz aufrecht hin. Statt einer Aufwärmübung schreien Sie jetzt zehn Mal ganz laut in den Raum: ‚f**en, f**en, f**en.‘!“

→ „Er meinte, dieses Stück sei wirklich eine einzige Orgie. Und dann hat er mir gezeigt, dass eine Steigerung direkt zum Orgasmus führt. Er meinte dann: ‚Schauen Sie, hier passiert es!‘“

→ „In der letzten Stunde meinte er: ‚Spielen Sie mit dem Saal! Hier müssen Sie alle so richtig direkt und aufreizend anmachen.“

→ „In der Probe entsteht so eine entgrenzte Stimmung, die auch grundsätzlich unheimlich hilft. Aber muss ich mich da als ‚Nutte‘ beschimpfen lassen?“

SPRACHE

→ „Er forderte mich auf, mal ganz viel Selbstbewusstsein auszustrahlen – ich solle mal ‚einen auf ganz dicke Hose machen.“

MACHT UND

VERANTWORTUNG

Macht und Angst

Macht und Angst sind zwei elementare Zustände, die unser Leben und Arbeiten, unser Lernen und Studieren wesentlich beeinflussen können, wenn wir uns nicht mit geeigneten Mitteln und Methoden davor schützen. Wer eine Karriere im Theater oder in einem Orchester anstrebt, wird diese beiden Zustände kennenlernen, die als Begleiter künstlerischer Prozesse und immer dann auftreten, wenn Menschen in Organisationen neue Wege beschreiten oder eng und ambitioniert zusammenarbeiten – wie es oft in der künstlerischen Praxis geschehen kann.

Aus Erzählungen meiner Großeltern und Eltern, die alle auf der Bühne standen, habe ich selbst früh davon erfahren, was sich in meiner späteren Tätigkeit am Theater weiter erhärtet hat. Dort habe ich gelernt, dass Macht regulierbar ist: Macht benötigt Regeln und Riegel, um eingedämmt zu werden, und vor allem eine gute Kommunikation auf und zwischen allen Ebenen, um Barrieren abzubauen und die Macht-Zuschreibung von

Hierarchien zu reduzieren und auf ein professionelles Niveau zu heben. Je mehr Transparenz in einer Organisation herrscht und je größer das geteilte Wissen unter den Mitgliedern ist, desto geringer sind die Möglichkeiten von Machtübergriffen.

In der Literatur, für mich sehr eindrücklich bei Shakespeare, finden wir immer wieder Zeugnisse dafür, dass sowohl Macht als auch Angst ein wichtiges Movers menschlichen Handelns ist. Jeder kennt Richard III., der sich vom kleinen Lord bis hoch an die Krone mordet und putscht, oder Macbeth, dessen Frau nicht eher Ruhe gibt, bis auch ihm durch Morden und Schlachten gelingt, was Richard III. für kurze Zeit gelingt. Aber beide verlieren ihre Macht bereits, indem sie nach ihr Greifen. Und so bleibt der baldige Machtverlust nicht aus.

Während Macht per se nichts Schlechtes ist, weil mit ihr auch Verantwortlichkeiten und Arbeitsaufträge definiert sowie Hierarchien geschaffen und geregelt werden, ohne die Organisationen wie eine Hochschule gar nicht arbeiten können, ist Angst eine Emotion, die bei

uns nur kontrolliert auftauchen sollte: Als Prüfungsangst oder Angst vor einem schwierigen Konzert, einem Liederabend oder einer Vorstellung – was ich als Lampenfieber umschreiben würde. Meiner Ansicht nach hat Angst bei uns im Hochschulkontext nichts zu suchen, denn *„keine Emotion beraubt den Geist so vollständig von seinen Möglichkeiten zu handeln und zu denken wie die Angst“* (Burke 1757). Ohne Angst im Nacken werden Innovationen und Kreativität im Studium und in der Lehre beflügelt und die damit verbundenen künstlerischen Erfolge viel eher möglich sein.

Toxische Macht

Nach dem Erfurter Soziologen Max WEBER hat derjenige Macht, der „innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen vermag“ (1922), also eine Situation zu seinen Gunsten gestalten kann. Der französische Philosoph Michel FOUCAULT beschreibt sie als die Vielfalt der Kräfteverhältnisse (1977) und

Arbeitsbedingungen und gibt ihr eine positive Zuschreibung. Macht wirkt jedoch nicht nur produktiv und als „Schmiermittel der Gesellschaft“ (Crozier), sondern sie besitzt auch destruktive Dimensionen, die sich zum Beispiel in Mobbing, Beschämen, Negieren, Ausschließen oder anderen Formen von Feindlichkeit und psychologischer Unterdrückung zeigen können. Ich bezeichne diese destruktiven Dimensionen deshalb als die toxische Seite von Macht, die Lern- und Entwicklungsprozesse nicht mehr zulässt und für die individuelle Entwicklung eines Menschen gefährlich werden kann, wenn ihm keine Hilfe angeboten wird.

Und hier interessiert die Frage am meisten: Wie handeln wir als Gemeinschaft, wenn Macht toxischen Charakter trägt und dazu dient, Diskriminierung, Missbrauch und Übergriffen Vorschub zu leisten, andere auszubeuten, zu bedrohen und ihnen Angst einzuflößen?

Wenn wir uns dieser toxischen Seite von Macht bewusstwerden, dann sollten wir

einander schützen und zusammenstehen und denjenigen Hilfe anbieten, die dieser Macht ausgesetzt sind, während wir den Macht ausübenden zur Rede stellen müssen. Hierfür versucht unsere Hochschule Vorsorge zu tragen – mit Gremien, Regeln und Beauftragten – mit dem Ziel, Machtmissbrauch und Angst einzuschränken.

Macht eindämmen

Im Vordergrund der Maßnahmen, um Macht einzudämmen, steht die Prävention durch: Aufklärung, Ausbildung und Einsatz von Ansprechpartner*innen und Mediator*innen, die Etablierung von Anti-Diskriminierungs-Richtlinien und von sogenannten Verhaltens-Kodizes (Codes of Conduct), die Vorschläge dafür unterbreiten, wie die Zusammenarbeit miteinander so geregelt werden kann, dass Macht eingedämmt, Diskriminierung ausgeschlossen und Übergriffe jeder Art verhindert werden. In den letzten Jahren haben sich immer mehr Organisationen der Wirtschaft und Nichtregierungsorganisationen Richtlinien zur Prävention von Diskriminierung und/oder *Codes of Conduct* zugelegt, um Macht zu regulieren und eine bessere Balance von Macht und Arbeit herzustellen. Damit verbunden ist auch der Wunsch, Vorfälle von Diskriminierung und Übergriffen zu vermeiden, eine deutlich bessere Work-Life-Balance und eine größere Lebensfreude der Mitarbeiter*innen zu ermöglichen. Bevor ich selbst zum Theater kam, habe ich in einem wirtschaftlichen Kontext gearbeitet, in dem die Mitwirkung der Mitarbeiter*innen an neuen Leitlinien und einem neuen Kodex im Mittelpunkt standen. Mich hat diese Erfahrung gelehrt, dass eine echte Partizipation von Mitarbeiter*innen selbst in einem komplexen, hochdifferenzierten Unternehmen möglich ist – und dass Codizes, sofern mit Leben erfüllt, eine positive Wirkung auf das Arbeitsumfeld, die eigene Work-Life-Balance, und die Zukunft des Unternehmens haben.

Künstlerische Wege und Machtübergriffe

Auch in künstlerischen Organisationen und an Kunsthochschulen spielt das Arbeitsumfeld eine besondere Rolle: In diesem Spannungsfeld wurzeln Kreativität und Ensemblegeist und es gedeihen in geschützten Räumen

künstlerische Prozesse, Entwicklungen sowie Innovationen. Keiner Form von toxischer Macht sollte es gelingen diesen Nährboden durch Diskriminierung oder Übergriffe zu schädigen, weil damit nicht nur die Würde des Menschen missachtet, sondern auch die Freiheit des Denkens, Handelns – die Freiheit der Kunst und der künstlerischen Praxis – nachhaltig gefährdet werden.

Jeder Machtübergriff, jede Form von Diskriminierung, jedes psychische Mobbing ist mehr als die damit verbundene Tat und weit mehr als die daraus entstehende Schädigung. Machtübergriffe führen nicht selten zu posttraumatischen Störungen, die eine künstlerische Laufbahn hemmen und beeinträchtigen können. Nicht immer erkennt man das sofort, oft gelingt es Betroffenen, die sich und ihre*n Täter*in schützen wollen, mit besten Leistungen ein Studium zu absolvieren oder – vorübergehend – eine sogar künstlerische Höchstleistung zu erbringen. Manchmal werden offenbar erst in der Phase einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Erlebten die damit verbundenen Brüche deutlich und dann können künstlerische Karrieren, Familien oder Lebensentwürfe ins Wanken geraten. Solche Erfahrungen sollten wir in unserer Hochschule verhindern helfen, indem wir füreinander Verantwortung übernehmen.

Hinsehen – Fragen stellen

In allen diesen Zusammenhängen geht es immer um Wechselverhältnisse zwischen denen, die Macht haben, z.B. durch ihr Amt, ihre hierarchische Position, ihr Wissen oder ihre Durchsetzungskraft und jenen, die diese Machtwirkung erfahren oder in Situationen der Diskriminierung als falsche Machtausübung erdulden müssen. Meiner Ansicht nach gilt es, immer wieder daran zu erinnern, dass es Möglichkeiten und Auswege gibt, Machtdemonstrationen und Diskriminierung zu widersprechen, sich zu wehren, sich gemeinsam aufzustellen und zu protestieren.

Oft ist der erste Schritt hierfür, einfache Fragen zu stellen: Warum nehmen Täter*innen diese Rolle überhaupt ein und was hat sie dazu gebracht bzw. gemacht? Und wie reagieren wir auf diese, um sie so früh wie möglich an ihren Taten zu hindern?

Es ist eine häufige Beobachtung, dass Menschen mobben, diskriminieren und missbrauchen, um das eigene Selbstwertgefühl zu

stabilisieren und vielleicht mangelnde künstlerische Qualifikationen und soziale Kompetenzen zu kompensieren. Und es ist auch zu beobachten, dass die Opfer sich zu schnell ergeben und die Möglichkeit ausschließen, sich zu wehren. Dabei sollten wir uns an Hannah ARENDTS Satz erinnern, dass Macht immer dort entsteht, wo sie von Menschen gegeben und geliehen wird (1963). Es liegt also an uns, diese Macht auch zu regulieren und einzudämmen.

Eine weitere Frage, die ich vor diesem Hintergrund immer wichtig finde ist: Welche Macht hat mein Gegenüber tatsächlich über mich und aus welchen Gründen? Liegt seine Macht in seiner Funktion oder in seinem Wesen begründet? Natürlich hat ein*e Professor*in qua seiner/ihrer Funktion und Rolle erst einmal Macht in Form von Verantwortung für die Entwicklung der Studierenden, für ihre fachgerechte Ausbildung und Benotung, für ihre professionelle Beurteilung und für die Begleitung bis zum Ende des Studiengangs und den Übergang in den Beruf. Aber das, was anfangs vielleicht als Ehrfurcht empfunden wird, sollte nicht zu einer lähmenden Komponente der eigenen Entwicklung werden.

Studierende sind umgekehrt eingeladen, gemeinsam mit den Professor*innen und Dozent*innen den Weg einzuschlagen, der für sie der richtige ist – und der sich für sie auch als der richtige Weg anfühlt. Niemand anderes als die Studierenden selbst tragen die Verantwortung für diese Entscheidung, einen eigenen künstlerischen bzw. professionellen Weg einzuschlagen. Ziel muss es sein, sie dabei vom ersten Tag an auf Augenhöhe zu unterstützen und unsere Verantwortung dafür nutzen, dass das Studium an unserer Hochschule fruchtbar, kreativ, innovativ und reibungslos verläuft.

Lehre, Diskurs und Macht

Mein Ideal eines „herrschaftsfreien Diskurses“ (Habermas) bevorzugt eine verantwortungsvolle Lehre im Einverständnis mit den Lernenden und mit dem Ziel einer beiderseitigen freien Entwicklung – im gegenseitigen Austausch. Als Dozent bin ich selbst dafür verantwortlich, auf dieses Ideal hinzuarbeiten und die Rahmenbedingungen dafür zu gestalten. Mit jeder Verantwortung, zum Beispiel als Dozent*in, geht Macht einher, denn Verantwortung ist ohne Ermächtigung nicht zu denken, ob man die Note vergibt oder den Zugang

zu einem interessanten Praktikum oder Job eröffnet. An dieser Stelle ist es wichtig, aufeinander zuzugehen, *Augenhöhe* herzustellen, denn richtig gut und fair lässt es sich nur auf einem Niveau arbeiten und lernen, dass wir alle gemeinsam immer wieder herstellen, erobern müssen, wenn wir uns in unserer „Lernenden Organisation“ begegnen (ARGYRIS 1995). Die sehr einfachen, leicht erfahrbaren Grundsätze einer „Lernenden Organisation“ besagen, dass sich jede Organisation nur dann weiterentwickeln kann, wenn die Bereitschaft aller ihrer Mitglieder, oder einer großen Mehrheit für dieses Lernen und sich Entwickeln auch gegeben ist. Mit den oben genannten Voraussetzungen für einen herrschaftsfreien Diskurs, und wenn die Verhältnisse zwischen den Mitgliedern geebnet, zugänglich zueinander und transparent, so neu sortiert werden, dass sich alle darin spiegeln können und sich zugleich vertrauensvoll aufeinander zubewegen, werden auch Lern- und Entwicklungsprozesse einsetzen, die für jede Organisation – wie auch unsere Hochschule – notwendig sind, die im Wettbewerb um beste Konzepte, um Unterstützung und Ressourcen steht.

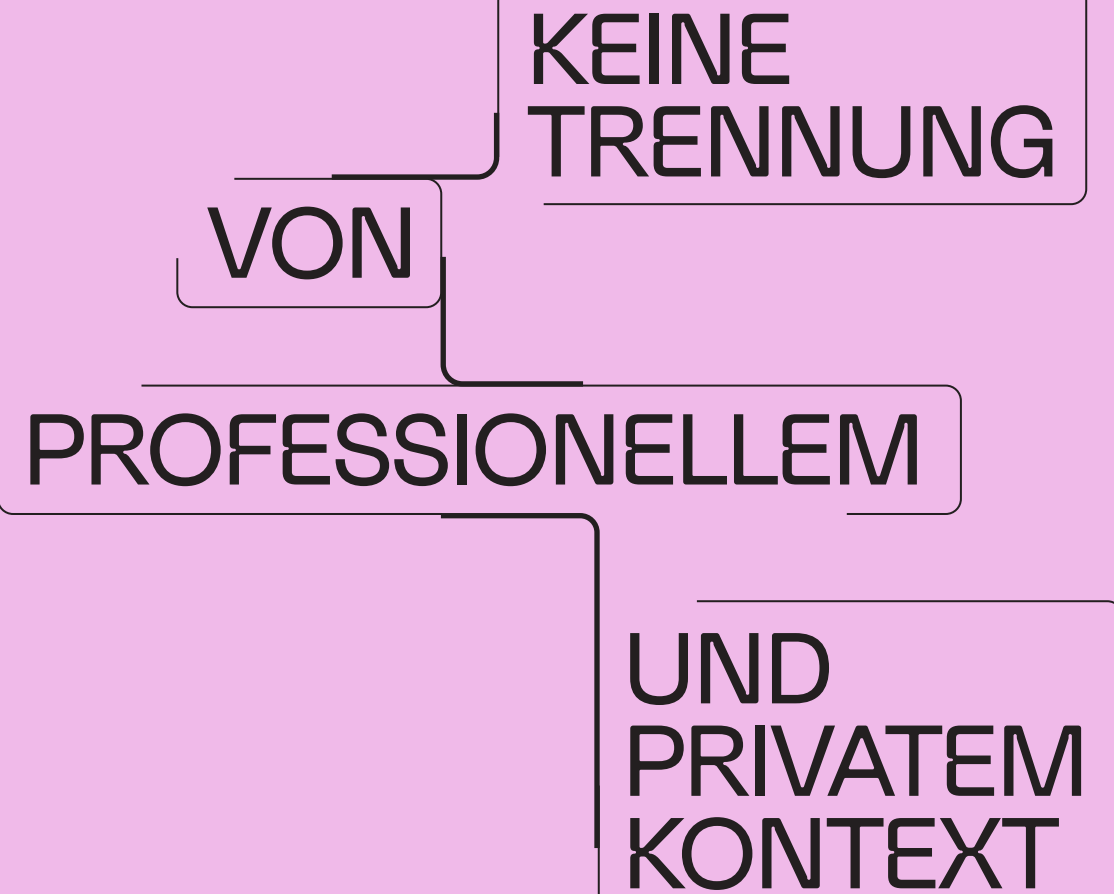
Wie man sich am besten vor Macht schützen kann?

Macht ist immer auch Inszenierung der Macht. Neben einer faktischen Macht aufgrund einer Funktion oder Rolle, aufgrund besonderer Kenntnisse oder aufgrund besserer Zugänge zu professionellen Netzwerken, gibt es immer auch eine diffuse Wirkung von Macht, die nicht immer logisch begründet werden kann. Lehrende kennen dieses Gefühl vielleicht, wenn sie über ihre Rolle gegenüber den Studierenden nachdenken, oder auch, wenn sie sich in einer schwierigen Lehrsituation mit der Macht der Studierendengruppe oder auch einzelner Studierender auseinandersetzen müssen. Studierende kennen dieses Gefühl aus den ersten Semestern, wenn sie sich den noch unbekannteren Lehrenden und ihrem Urteil mit ihrer Kunstpraxis oder ihrem theoretischen Wissen aussetzen, oder auch später, wenn sie einer*einem Lehrenden und deren*dessen Ansprüchen genügen müssen oder wollen, weil ihnen sonst gute Noten und Karrierewege versperrt bleiben. Ich nenne es eine toxische Mischung, wenn das Gefühl des ‚Dominiert Werdens‘ und das des ‚Dominierens‘ so aufeinanderprallen, dass die Freiheit des Denkens, des Handelns,

des Lehrens und der künstlerischen Praxis sowohl auf Seiten der Lehrenden wie auch auf Seiten der Studierenden gefährdet wird.

Meiner Ansicht nach sollten solche Situationen möglichst frühzeitig erkannt und benannt, im Umgang miteinander adressiert werden, um Pfade zu entwickeln, mit denen diese Situationen vermieden werden können. Ein guter, sicherer Umgang auf Augenhöhe miteinander ist das Beet guter und fairer Beziehungen zwischen den Dozent*innen und den

Studierenden, zwischen der Hochschulleitung und den Mitarbeiter*innen. Wird dieses Beet gepflegt, werden für diese Pflege klare Regeln geschrieben und eingehalten, dann wird die Saat aufgehen und zu einem festen Geflecht zusammenwachsen, aus dem heraus die Kraft und Klarheit entstehen, jede Form von Diskriminierung früh zu erkennen und zu verhindern und hierfür jede mögliche und nötige Form der Prävention und des Schutzes zu entwickeln.



→ „Wir sind ja jetzt nicht mehr in der Hochschule – ich muss Ihnen mal einen Witz erzählen, den ich als ‚seriöser Professor‘ sonst nie erzählen würde.“

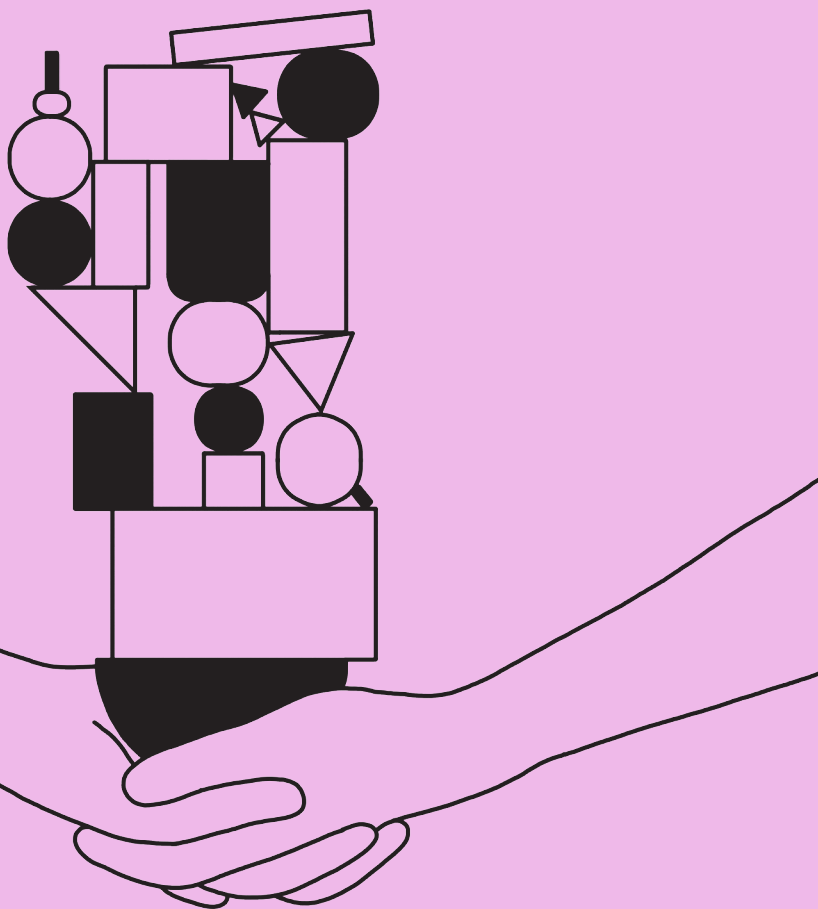
→ „Ja, Sie kennen mich sonst immer korrekt im Jackett, jetzt beim Ausflug lasse ich auch mal die Sau raus.“

→ „Jetzt sind wir ja nach der Aufführung im Restaurant – hier können Sie mir ja mal ganz privat erzählen, wie Sie so ticken. Haben Sie eigentlich einen Freund? Ich will ja nicht neugierig sein, aber ich muss schon wissen, ob es Ihnen gut geht!“

BERATUNGS-

STELLEN

Alle Angebote der HfMDK Frankfurt für Beratung und Beschwerde finden Sie unter www.hfmdk-frankfurt.de/thema/beratung-hilfe-im-ueberblick



↳ TELEFONSELSORGE

<https://www.telefonseelsorge.de/>

Tel.: 0800.1110111 oder 0800.1110222

↳ SELBSTHILFE/ TRAUMA/ SUIZID

<https://selbsthilfe-frankfurt.net/selbsthilfegruppen/selbsthilfe-themen>

<https://www.institut-fuer-traumabearbeitung.de/>

<https://www.trauma-undopferzentrum.de/beratung/opferberatung/>

<https://www.telefonseelsorge.de/>

Tel.: 0800.1110111 oder 0800.1110222

<https://www.suizidprophylaxe.de/hilfsangebote/hilfsangebote/>

↳ ANTIDISKRIMINIERUNG

Antidiskriminierungsberatung in der Bildungsstätte Anne Frank (Beratungsstellen des Netzwerks)

<https://adibe-hessen.de/de/ueber-uns/das-netzwerk>

Netzwerk gegen Diskriminierung in Hessen

<https://www.netzwerk-gegen-diskriminierung-hessen.de/hilfe-bei-diskriminierung/>

Antidiskriminierungsstelle des Bundes

<https://www.antidiskriminierungsstelle.de/DE/startseite/startseite-node.html>

Antidiskriminierungsstelle des Landes Hessen

<https://soziales.hessen.de/Soziales/Antidiskriminierung/Antidiskriminierungsstelle>

↳ RESPONSE. E.V. OPFERBERATUNGSSTELLE

response. ist eine Beratungsstelle für Betroffene rechter und rassistischer Gewalt angesiedelt in der Bildungsstätte Anne Frank

<http://www.response-hessen.de/>

↳ ANLAUFSTELLEN DER POLIZEI

Die Opferschutzbeauftragten der Polizei beantworten Ihnen Fragen zum Opferschutz und zu Hilfeeinrichtungen.

Sie können bei jedem Polizeirevier Anzeige erstatten, auch wenn Sie nicht aus Frankfurt kommen oder in einem anderen Stadtteil wohnen.

<https://www.polizei.hessen.de/Meine-Polizei-vor-Ort/>

IMPRESSUM

Begegnung. Nähe. Grenzen.
Ein Handbuch für den
Hochschulalltag.

Hochschule für Musik und
Darstellende Kunst Frankfurt
Eschersheimer Landstraße 29-39
60322 Frankfurt am Main
www.hfmdk-frankfurt.de

Herausgeber

Prof. Elmar Fulda, Präsident

Redaktion

Dr. Marie Wokalek,
Dr. Sylvia Dennerle

Konzeption

Prof. Florian Hölscher,
Prof. Stefanie Köhler,
Prof. Silke Rüdinger,
Prof. Dr. Thomas Schmidt,
Dr. Marie Wokalek

Texte

Prof. Elmar Fulda,
Prof. Florian Hölscher,
Prof. Stefanie Köhler,
Prof. Silke Rüdinger,
Prof. Dr. Thomas Schmidt

Illustrationen

Jan Buchczik

Layout

State – Design Consultancy
www.s-t-a-t-e.com

Druck

Druck- und Verlagshaus
Zarbock GmbH & Co. KG
Sontraer Straße 6
60386 Frankfurt am Main

**Die HfMDK toleriert keinerlei Machtmissbrauch
und keine Grenzverletzung. Wer Diskriminierung,
Übergriffe oder Gewalt erlebt, findet Gehör,
Hilfe und Unterstützung.**