

Hofmann, Tony

Experienzielle Kommunikation in der Hochschullehre. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis und Vorstellung eines konkreten Werkzeugs für eine experienziell ausgerichtete Seminargestaltung

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 148-159



Quellenangabe/ Reference:

Hofmann, Tony: Experienzielle Kommunikation in der Hochschullehre. Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis und Vorstellung eines konkreten Werkzeugs für eine experienziell ausgerichtete Seminargestaltung - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 2 (2020) 2, S. 148-159 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-252023 - DOI: 10.25656/01:25202

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-252023>

<https://doi.org/10.25656/01:25202>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

**Experienzielle Kommunikation in der Hochschullehre –
Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis und
Vorstellung eines konkreten Werkzeugs für eine
experienziell ausgerichtete Seminargestaltung**

Tony Hofmann

Abstract

Kommunikation, die subjektives Erleben systematisch expliziert, experienzielle Kommunikation also, basiert im Kern auf Gendlins (1998) Begriff des *Felt Sense* – einer vorsprachlichen Kategorie von Bewusstheit, die etwas Wesentliches (schon) vage ahnt, aber diese Ahnung (noch) nicht in passende Worte fassen kann. Der vorliegende Artikel dokumentiert einen Versuch, im Hochschulsetting praktische Wege und Möglichkeiten für die sprachliche und zielgerichtete Explikation des *Felt Sense* bereitzustellen. Zunächst werden hierzu die Grundprinzipien experienzieller Kommunikation theoretisch dargelegt und es wird ein prozessdidaktischer Rahmen beschrieben, in dem experienzielle Kommunikation in der Hochschulpraxis gelingen kann. Darauf aufbauend werden erste konkrete Erfahrungen des Autors mit diesem Konzept geschildert¹. Als Drittes wird ein Anwendungsbeispiel für ein didaktisches Tool skizziert, die experienzielle Kommunikation an der Hochschule systematisch unterstützt.

Keywords

experienzielle Kommunikation, Prozessdidaktik, Gestaltung von Hochschulseminaren

¹ Aufgrund der sehr persönlichen Auseinandersetzung wählt der Autor in den folgenden Ausführungen an entsprechenden Stellen eine sprachliche Form, in der er als „ich“ zu den Leserinnen und Lesern spricht, analog zum Vorgehen bei Hofmann (2017a, S. 9f.)

1 Experienzielle Kommunikation und Prozessdidaktik

Die Kernfrage, die mich in meiner Promotion bewegte, war, wie es möglich ist, in komplexen pädagogischen, sonderpädagogischen und psychosozialen Lebens- und Arbeitswelten so zu kommunizieren, dass die Kommunikation auch unter einer hohen situativen Komplexität gelingt. Dies wird möglich, so meine Annahme, wenn die Kommunikation *konkreativ* verläuft (Rombach, 1994). Also derart, dass gemeinsam etwas sagbar wird, was ein einzelner Mensch alleine nicht hätte sagen können (Hofmann, 2017a). Ich entwickle aus diesem Grundgedanken ein prozessorientiertes Kommunikationsmodell, welches das subjektive Erleben (engl. „experiencing“) einer gegebenen Kommunikationssituation in den Mittelpunkt rückt. Aus der Art und Weise, wie eine kommunizierende Person ihre je-gegenwärtige Situation erlebt, lassen sich drei Relationen bestimmen, die jeweils von Kongruenz (erlebter Stimmigkeit) oder Inkongruenz (erlebter Unstimmigkeit) gekennzeichnet sein können:

- Entfaltung des individuellen Potenzials: Interaktionen gelingen dann, wenn ich mit mir selbst immer stimmiger werde. Hierbei berufe ich mich primär auf zentrale Gedanken des Roger'schen Ansatzes, insbesondere auf seinen Kongruenzbegriff (Rogers, 1974).
- Kooperatives soziales Miteinander: Interaktionen gelingen dann, wenn gemeinsam Lösungen für Probleme hervorgebracht werden, die von allen (relevanten) Beteiligten mitgetragen werden. Hierbei werden klassische kommunikationswissenschaftliche Modelle (Mead, 1968), aber auch aktuellere Theorien der Arbeitsorganisation berücksichtigt (Scharmers „Theorie U“, 2009).
- Nachhaltigkeit: Schließlich ist auch eine Entwicklungsperspektive von Belang, die für Fragen des Gelingens bzw. Misslingens berücksichtigt werden muss. Interaktionsprozesse gelingen dann, wenn sie auf lange Sicht betrachtet, immer adaptiver werden (Hofmann & Heselhaus, 2019).

Zentraler Begriff und Herzstück des unter diesen Gesichtspunkten entwickelten Kommunikationsmodells ist der des *Innehaltens*. Erst ein bewusstes Innehalten im voran fließenden Strom des Kommunikationsgeschehens erleichtert die Explikation dessen, was gerade erlebt wird, in den drei oben genannten Richtungen. Dies wird möglich, indem die Kommunizierenden einen „direkten Referenten“ oder *Felt Sense* entstehen lassen (Gendlin, 1998; 2015, S. 398ff.; Gendlin, 2004a, 2004b) – eine besondere Art von Erleben also, das etwas Wesentliches (schon) vage ahnt, wobei diese Ahnung jedoch (noch) nicht in passende Worte gefasst werden kann. *Felt Sense* kann sinngemäß ins Umgangssprachliche übersetzt werden als „gefühlter Sinn“ oder „gefühlte Bedeutung“. Er fungiert wie eine Art von innerem Kompass, der dem, was gesagt wird, Stimmigkeit verleiht. Experienzielle Kommunikation nimmt vage Ahnungen ernst. Sie gibt ihrer behutsam vorantastenden sprachlichen Ausformulierung bewusst Raum. Experienziell Kommunizierende tasten sich gemeinsam sprachlich voran, so als wären sie Malerinnen und Maler, die in ihrem sprachlichen Zusammenspiel einen ersten Entwurf für ein Thema skizzieren. Das, was gemeinsam sagbar und mittragbar ist, ist dann zugleich auch persönlich stimmig.

Besonders hilfreich ist experienzielle Kommunikation in mehrdeutig-komplexen Situationen, wie sie im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, aber auch in theoretischen Auseinandersetzungen mit selbiger in Hochschulseminaren besonders häufig zu finden sind. Die wachsende Komplexität, die sich in vielen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern zeigt, stellt eine zentrale gesellschaftliche (und damit auch pädagogische) Herausforderung dar („Chaos“ bei Speck 1997, „Widerstreit“-

Situationen bei Lyotard 1987, „radikale Pluralität“ bei Welsch 1988, „Ambiguität“ bei Bauer 2018). Das Modell der experientiellen Kommunikation versucht eine Antwort auf diese Herausforderung zu geben, indem es drei pädagogische Handlungsprinzipien für gelingende Kommunikation in mehrdeutig-komplexen Situationen ausformuliert:

- „1. Höre deinem Gegenüber aufmerksam zu, insbesondere dann, wenn ihr nicht d'accord geht.
2. Werte, aber werte nicht ab.
3. Lass neue Fragen aus dem Kontrastpotenzial entspringen, das sich zwischen euren Wertungen aufspannt.“ (Hofmann, 2017a, S. 454)

Wendet man dieses begriffliche Grundgerüst auf die konkrete didaktische Ausgestaltung von Seminaren an, so ergibt sich die zentrale Schlussfolgerung, dass Veranstaltungen *gemeinsam* mit den Studierenden geplant, durchgeführt und ausgewertet werden sollten und dass zudem in dieser Ausgestaltung viel Raum für experientielle Kommunikation gelassen werden sollte. Auf diese Weise, so die Annahme, sollten besonders viele thematische Kontrastpotenziale entstehen, die alle Beteiligten und das Thema gleichermaßen vorantragen. Die Grundidee zu einem formalen Rahmen, der solches möglich macht, findet sich im prozessdidaktischen Konzept für Unterricht bei Verhaltensstörungen (Stein & Stein, 2014), welches hier auf die Gestaltung von Hochschulveranstaltungen adaptiert wird. Weiterhin finden die themenzentrierte Interaktion Cohns (1993, 2009), das Konzept der „dynamic facilitation“ (Zubizarreta, zur Bonsen & Bock, 2014) sowie allgemeine Prinzipien nondirektiven Arbeitens, die Rogers auf die Gestaltung von Hochschulveranstaltungen anwandte, Eingang (Rogers, 1974). Hervorzuheben ist aus theoretischer Sicht besonders der Aspekt einer rollenden Planung:

Lernsituationen fließen ineinander, und die Aufgaben des Pädagogen als didaktischer Gestalter bestehen in der kritischen Beobachtung, Reflexion und Prozessgestaltung des Geschehens im Sinne einer rollenden Planung: So können sie etwa gemeinsam mit der Lerngruppe an einem bestimmten Punkt entscheiden, die Lernform zu wechseln (etwa vom selbstgesteuerten Projektlernen zum Frontalunterricht), neue Ziele anzuvizieren, auftretende Störungen zu thematisieren oder neue Inhalte in den Unterricht einzubringen. (Stein & Stein, 2014, S. 238)

Die entwickelten Prinzipien der Prozessdidaktik für die Hochschullehre lassen sich, hierauf aufbauend, wie folgt im Detail ausführen:

Generell ist die Haltung einer prozessdidaktisch orientierten Gruppenleitung die des Loslassens und Übergabens von Verantwortung an die Gruppe. Dies meint: Der Kommunikationsprozess führt, nicht die Leitung. Weiterhin soll darauf Wert gelegt werden, echte Problemstellungen zu diskutieren. Besser als Fallbeispiele, die aus der „Retorte“ kommen, sind echte Fragen der Studierenden, die sie tatsächlich zum gegenwärtigen Zeitpunkt bewegen. Hilfreich ist es, von Zeit zu Zeit (z.B. mit Hilfe einer Achtsamkeitsübung) gemeinsam innezuhalten. Dies soll es ermöglichen, aus inhaltlichen Unklarheiten, die möglicherweise im Kommunikationsverlauf entstehen, gerade die Aspekte herauszuheben, die für die Lebenssituation der Studierenden bedeutsam sind. Es soll weiterhin ressourcenorientiert statt defizitorientiert gearbeitet werden, z.B. durch die Frage: „Wann in deiner eigenen Schulzeit hast du dich schon einmal verstanden gefühlt und wodurch wurde dies bewirkt?“ Eine präreflexive Ebene (Hofmann, 2017a) kann durch haptische Materialien (z.B. durch sog. *Sinn-Bilder*, Hofmann, 2017b), durch Comics oder Filme angeregt werden. Generell kann auch über ein „PowerPoint-Verbot“ gemeinsam entschieden werden. Dies soll dabei unterstützen, Begriffe aus eigener Erfahrung heraus zu entwickeln, statt bloßes „Lehrbuchwissen“ zu diskutieren. Die so entwickelten eigenen Begriffe können in einem zweiten Schritt durchaus zu Inhalten

aus der Fachliteratur in Beziehung gesetzt werden, sodass diese leichter kritisierbar werden. Ein Beispiel: Nehmen wir an, eine Studierende hat anhand eigener Überlegungen ein persönliches Kommunikationsprinzip entwickelt, etwa: „Lass dem Gegenüber besonders viel Raum, wenn ihr euch in einer Konfliktsituation befindet.“ Ein solches Prinzip kann dann zu bereits aus der Literatur bekannten Prinzipien (etwa den Schritten der gewaltfreien Kommunikation, Rosenberg & Marshall 2002) vergleichend in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus kann an besonders unklaren inhaltlichen Stellen im Seminarsgeschehen durchaus eine Führung durch die Gruppenleitung übernommen werden. Die Seminarleitung erhält dann die Rolle eines „primus inter pares“: Alle Diskussionsbeiträge sollten dann als Vorschlag oder Frage formuliert werden, jedoch nicht im Sinne einer endgültigen Expertenmeinung, die alle anderen Positionen überstimmt.

Auf diese Weise, so meine Annahme, sollte es möglich sein, in Hochschulseminaren eine Kommunikationsdynamik in Gang zu setzen, die gemeinsam etwas Neues sagbar macht, was alleine nicht sagbar gewesen wäre (im Sinne von Konkreativität, siehe oben). Experienzielle Kommunikation kann, so die Grundthese, dazu beitragen, Studierenden zu einer konkreten Synthesebildung zu verhelfen. Im Kommunikationsgeschehen scheinen dann nach und nach verschiedene Thesen auf, die als gleichwertige Möglichkeiten nebeneinanderstehen dürfen. Im Voranschreiten des Seminarsgeschehens können diese stimmig integriert werden (sowohl innerhalb der kommunizierenden Personen in Form von persönlichen Einsichten als auch in neuen Thesen oder Konzeptionen).

2 Erste Erfahrungen aus der Praxis

Das entwickelte Konzept nutze ich seit vier Jahren für einige meiner eigenen Hochschulveranstaltungen. Hier werden Ausschnitte aus einem Prozessprotokoll² wiedergegeben, das ich im Wintersemester 2015/16 im Rahmen einer sich jährlich wiederholenden Übung niedergeschrieben habe. In dieser Übung ging es um die Frage, wie Kommunikation in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern gelingen kann.

Rahmendaten:

- WS 15/16, Seminarzeit Donnerstag 16-18 Uhr, 2 Gruppen, 14-tägig im Wechsel, 16 bzw. 17 Personen je Gruppe, je 7 Sitzungen
- Thema „Kommunikation in komplexen Situationen“ als Unterthema der Übung „Ausgewählte Kapitel der Psychologie bei Verhaltensstörungen“
- Ziel der Übung: Entwicklung von „Prinzipien gelingender Kommunikation für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen“

Einzelne Sitzungen:

In der ersten Sitzung wurde ausführlich das prozessdidaktische Vorgehen geschildert und fand großen Anklang bei den Teilnehmenden. Zur Verbesserung der Seminaratmosphäre wurde der Wunsch nach Kaffee und Keksen geäußert. Gegen Ende der ersten Sitzung wurde der Seminarablauf über das Semester geplant und einzelne Personen den Themen zugeteilt. Inhaltlich beschloss die Gruppe auf eigenen Wunsch, sich auf die einzelnen Kapitel meiner

² Das Protokoll wird hier zusammengefasst wiedergegeben. Aus Platzgründen lege ich die Ausführungen zu Seminargruppe 1 dar (mit Ausnahme der Sondertermine, siehe unten); die protokollierten Ausführungen zu Gruppe 2 sind per Mail erhältlich.

Dissertation zu stützen, welche somit zugleich auch als Leitfaden durch das Semester dienen. Diese Inhalte sollten frei referiert werden (jedoch nicht im Sinne eines „klassischen“ Referats, sondern mit vielen Kommunikations-Experimenten, Filmen etc.). Die Gruppe einigte sich zudem darauf, kein PowerPoint zu verwenden.

Die zweite Sitzung gestaltete sich aufgrund von vier Nachzügler*innen, die die Inhalte der ersten Sitzung nicht kannten, schwierig, da ich mich gezwungen sah, das Konzept in wenigen Sätzen erneut zu erläutern. Ich versuchte jedoch, die Verantwortung direkt an die Studierenden zu geben. Auch inhaltliche Fragen bezüglich der Leistungserhebung wies ich an sie zurück, auch wenn es mir schwerfiel, mich zurückzuhalten und nicht zu führen. Ich empfand dies fast als konfliktuell, für die Studierenden war es gleichermaßen schwierig, mit dieser Verantwortung umzugehen, wie sie selbst sagten. Inhalt der Sitzung war das erste Kapitel meiner Dissertation, das von Referierenden wiedergegeben wurde. Dabei waren die Details v.a. auf den pädagogischen Bereich (ESE) bezogen. Es entstanden sehr viele Diskussionen, wozu u.a. die breite Methodenvielfalt seitens der Referierenden anregte. Die Studierenden erzählten narrativ aus ihren Praktika und begannen, über das von den Referenten vorhergesehene Maß hinaus zu diskutieren, was mir das Gefühl verlieh, dass ihnen das Thema nahe ging. Aufgrund der breiten Diskussion wurde das Tempo gegen Ende schneller und ließ keine Zwischendiskussionen mehr zu. Das eigentliche inhaltliche Fazit von Kapitel eins kam deshalb zu kurz, weshalb ich die inhaltliche Führung übernahm und selbst zusammenfasste, worauf es mir im Wesentlichen ankam.³ Für die kommende Sitzung beschlossen wir, die Inhalte künftig sehr knapp zu fassen und mehr auf die Zeit zu achten.

Die dritte Sitzung kam zügig ins Rollen. Auf Wunsch der Studierenden wurde eigeninitiativ ein Stuhlkreis gebildet. Nach einer einführenden Kommunikationsübung wurden viele verschiedene Kommunikationsmodelle vorgestellt, über die die Studierenden diskutierten. Dabei bekam ich das Gefühl, dass der eigentliche rote Faden der Dissertation verloren ging. Jedoch nahm ich mich (im Gegensatz zum Ende der letzten Sitzung) inhaltlich stärker zurück und vertraute darauf, dass sich der Kommunikationsprozess dorthin wenden würde, wo für die Gruppe das Interesse lag. Am Ende ordneten einige der Teilnehmenden noch einmal selbständig die Verteilung der Themen neu zu.

In der vierten Sitzung wurde wieder eigeninitiativ ein Stuhlkreis gebildet. Es folgte ein eher stockendes Gespräch, da es sowohl bei den vier Referierenden des Themas als auch den anderen Beteiligten große Unklarheiten gab. Dies führte zu häufigen Verständnis-Rückfragen an mich. Das zentrale Thema lautete „Konkreativität in der Kommunikation“. Für die Studierenden erwies sich diese Sitzung als sehr anstrengend. Sie stellten am Ende viele allgemeine Fragen an mich, z.B. wie ich auf dieses Thema gekommen sei und warum ich eine Dissertation dazu geschrieben hätte. Ich sprach dabei auch über meine Unsicherheit, ob ich ihnen wirklich solch komplexe Themen zumuten sollte. Dies wurde unbedingt bejaht und gerade das als Grund dafür genannt, dieses Seminar zu belegen. Besonders betonten sie, dass sie es schätzten, alles frei heraus sagen zu dürfen. Bezüglich der Planung sprach ich noch an, dass es auch die Möglichkeit einer Konfliktanalyse oder ähnlicher Interventionen gäbe. Die kommenden Referierenden beschlossen daraufhin, auch die anderen, bisher nicht berücksichtigten Kapitel der Dissertation nach für sie relevanten Themen zu durchforsten.

³ Dies steht eigentlich im Widerspruch zu der Idee, wenig zu führen und keine theoretische Rahmung vorzugeben. Da ich jedoch als Dozent selbst auch Lernender war/bin, und es mir selbst anfangs noch etwas schwerfiel, alles theoretisch formulierte konsequent umzusetzen, dachte ich an diesem Punkt einfach nicht daran. Erst in der nachträglichen Reflexion (d.h. beim Schreiben des Protokolls) wurde es mir bewusst.

Sitzung fünf begann mit einer praktischen Anleitung zu experienzieller Kommunikation. Die inhaltliche Diskussion erfolgte primär anhand des fünften Kapitels des Skripts. Es gab immer wieder Bedarf zur Klärung, wenn die Studierenden an einen ihnen unverständlichen Punkt gelangt waren. Das Stocken konnte meist gemeinsam gelöst werden. Den verunsichert fragenden Blicken der Studierenden wich ich manchmal absichtlich aus. Es ergab sich eine (meiner Einschätzung nach) gelungene Sitzung, in der das fünfte Kapitel eher gefühlsmäßig verstanden wurde, als dass das Verstandene konkret benannt werden konnte. (Ein solches gefühlsmäßiges Verstehen, so wird mir in der Reflexion deutlich, ist gerade auch das, was im Sinne von experienzieller Kommunikation erwünscht ist.)

Da die darauffolgende Sitzung aufgrund einer Fortbildung entfallen musste, bot ich zwei Sondertermine an, bei denen die Studierenden beider Gruppen die freie Wahl der Teilnahme hatten. Unter meiner Leitung arbeiteten wir in der ersten Sondersitzung mit Bildkarten mit metaphorisch interpretierbaren Darstellungen (sog. *Sinn-Bilder*, Hofmann, 2017b). Ziel war es, konkrete eigene Prinzipien zu gelingender Kommunikation mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu entwickeln⁴. Als Methode diente Focusing (im Sinne Gendlins, 1998), in Kombination mit den vier Symbolisations-Schritten der *Sinn-Bilder* (Hofmann, 2017b.). Insgesamt traf diese Methode auf große Zustimmung und wurde als gewinnbringend kommentiert. Das Feedback zeigte, dass die Bildkarten dabei halfen, die Inhalte, die in den bisherigen Sitzungen nur vage angeklungen waren, konkreter zu fassen, zu erweitern und zu vertiefen. Der Austausch im Gespräch war hierfür auch hilfreich. Am zweiten Sondertermin nahmen nur wenige Studierende teil. In dieser Sitzung stellte zunächst eine Studierende (eine Grundschullehrerin) auf eigenen Wunsch hin das Konzept einer Förderschule vor, an der sie arbeitete (im Wesentlichen: „Triple-P“). Dazu wurden viele interessierte Rückfragen gestellt, die sehr viel Zeit einnahmen. Es folgte eine 35-minütige Diskussion zum Thema „Härte und Struktur vs. Flexibilität und Sensibilität“, bei der auch angeregte Diskussionen entstanden. In anschließenden „2 Minuten Stille“ konnte jede bzw. jeder aufschreiben, was für sie/ihn am wichtigsten war. Am Ende der Sitzung ließ ich mir noch ein schriftliches Feedback zum gesamten Seminarkonzept geben.

Am Abschlusstermin wurde die Modulklausur Psychologie geschrieben (aus organisatorischen Gründen im Zeitfenster der Kommunikationsübung).

Das Feedback der Studierenden zur Kommunikationsübung fiel größtenteils positiv aus. Besonders der große Anteil des Praxisbezugs kam sehr gut an. Die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen erschien den Studierenden hilfreich für ihren späteren beruflichen Alltag. Zudem bot das Seminar viel Raum, Themen zu besprechen, die von den Studierenden selbst eingebracht und für interessant empfunden wurden. Grundsätzlich gab es die Möglichkeit, sich sehr intensiv mit verschiedenen Inhalten auseinanderzusetzen und zu diskutieren, was einige Studierende als interessant, doch zum Teil auch als schwierig empfanden, da die Inhalte des Seminars nicht einfach (auswendig) gelernt werden können, sondern eine Art der gedanklichen Weiterentwicklung darstellen.

Die starke Orientierung an den Studierenden sorgte dafür, dass die meisten von ihnen nach eigener Auskunft das Seminar als sehr kurzweilig empfanden, schnell in einen „Flow“ gerieten und neue Denkanstöße entwickelten. Jedoch lähmte eben diese Abhängigkeit von

⁴ Die Frage, worin genau der Unterschied zwischen Kindern ohne und Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (sofern es ihn gibt) besteht, wurde bereits in einer anderen Übung vertieft thematisiert, ein Semester vor dem Semester, in dem sich die meisten Teilnehmenden dieser Gruppe befanden.

den Teilnehmenden gleichsam auch Diskussionen, wenn selbige nicht motiviert waren, sich einzubringen.

Auch ihren Eindruck von mir als Dozent wurde in ebenso positiver, aber auch kritischer Form zurückgemeldet. Dadurch, dass das Seminar von mir recht offen und flexibel für Veränderungen gestaltet war, wünschten sich vereinzelte Studierende mehr Struktur und Klarheit, wollten wissen, was „jetzt genau Sache war“. Auf der anderen Seite kultivierte diese Art der Gestaltung (nach Auskunft der Studierenden) eine sehr entspannte Atmosphäre, in der die Gruppe und ich auf Augenhöhe miteinander arbeiten konnten. Die Teilnehmenden gaben an, dass sie sich bei der Arbeit im Seminar stets ernstgenommen und achtsam behandelt gefühlt haben.

Zusammenfassend zeigte mir das Feedback, dass die Gruppenkonstellation das Gelingen eines solchen Seminars maßgeblich beeinflusst. Die experienzielle Gesprächskultur sowie die Weiterentwicklung verschiedener Themen als wichtigste Momente des Seminars steigen und fallen mit der Motivation der Studierenden, sich aktiv einzubringen.

Einige der prozessdidaktischen Prinzipien bedurften in Folgesemestern einer Überarbeitung. Besonders die Idee, allein den Kommunikationsprozess führen zu lassen, hat sich als zu naiv herausgestellt. Mittlerweile verfolge ich ein Leitprinzip, das Form und Inhalt konsequent trennt. Als prozessdidaktisch arbeitende Gruppenleitung ist es meine Aufgabe, den formalen Rahmen zu halten und in diesem Sinne durchaus Führungsverantwortung zu übernehmen. Inhaltlich jedoch ist eine größtmögliche Offenheit hilfreich. So gebe ich mittlerweile z.B. am Anfang des Semesters eine Themenliste zur Auswahl, aus denen die Studierenden sich die für sie spannendsten aussuchen.

Eine besondere Problematik aus Leitungssicht bestand darin, dass im Wintersemester 2015/16 und auch im darauffolgenden Jahr (WS 2016/17) die Teilnehmerzahlen im Laufe des Semesters deutlich absanken. Dies brachte mich in einen (schmerzlich gefühlten, jedoch nie offen thematisierten) Rollenkonflikt im Hinblick auf meine Dozentenrolle, an die von Hochschuleseite bestimmte Erwartungen gestellt werden. In den darauffolgenden Semestern ließ ich deshalb vom Prinzip einer „rollenden Planung“, wie es bei Stein und Stein (2014) beschrieben wird, ab; Seminare wurden fortan gemeinsam in der ersten Sitzung geplant. Eine Verantwortungsdiffusion, die zu einem Absinken der Teilnehmerzahlen im Laufe des Semesters führte, sollte so von vornherein ausgeschlossen werden. Im Wintersemester 2017/18 und Wintersemester 2018/19 konnte ich den Effekt der sinkenden Teilnehmerzahlen gegen Semesterende tatsächlich nicht mehr (bzw. nur noch abgeschwächt) feststellen, im Wintersemester 2019/20 trat er jedoch wieder auf. Was die Gründe hierfür sind, ist mir derzeit nicht klar und bedarf weiterer Erkundung. Zudem ist festzuhalten, dass eine rollende Planung auf einer persönlichen Ebene sehr anstrengend ist. In meiner eigenen Wahrnehmung ist eine gemeinsame Planung am Semesterbeginn wesentlich ressourcenschonender.

Allgemein gesprochen erwies sich die hohe Eigenverantwortlichkeit der Studierenden für die diskutierten Inhalte durchgängig als sehr förderlich. Die Gruppen der darauffolgenden Semester waren von Anfang an sehr zufrieden mit der inhaltlichen Gestaltung des Seminars. Dies zeigt auch die Auswertung einer zwischenzeitlich von externer Seite durchgeführten Evaluation, die durchweg positiv erfolgte (Schulnoten auf allen Skalen 1 bis 2). Auch die Essays, die als Leistungserhebung dienten, waren im Durchschnitt von hoher Qualität.

3 Beispiel für ein konkretes prozessdidaktisches Werkzeug zur Ermöglichung von experienzieller Kommunikation in Hochschulseminaren

Im dritten Abschnitt soll ein experienzielles Tool diskutiert werden, das von Dr. Evelyn Fendler-Lee und mir entwickelt wurde. Dieses Werkzeug kann (u.a.) eingesetzt werden, um experienzielle Kommunikation an Hochschulen methodisch zu unterstützen. Es beruht auf der von Gendlin entwickelten Methode *Thinking at the Edge* (kurz TAE, Gendlin, 2004a, 2004b; deutsche Übersetzung „Denken, wo noch Worte fehlen“, eine Form des erlebensbezogenen Denkens, Deloch & Feuerstein, 2010). TAE wird hier in der Form eines Spiels umgesetzt, das den Namen *Thetaland – The Game of Inquiry* (Fendler-Lee & Hofmann, 2020) trägt und dessen Prototyp seit etwa einem Jahr von mir in verschiedenen Veranstaltungen eingesetzt wird.

TAE wurde konzipiert „to articulate in new terms something which needs to be said but is at first only an inchoate ‘bodily sense’“ (Gendlin, 2004a, S. 1). Es kann in universitären Kontexten beispielsweise genutzt werden, um eine eigene inhaltliche Position zu komplexen Themen zu formulieren. TAE wurde ursprünglich an einem philosophischen Lehrstuhl der Universität Chicago entwickelt (Gendlin, 2004a; 2004b). Es ist der Focusing-Methode (Gendlin, 1998; Gendlin & Wiltschko, 2004) verwandt und sieht ein rhythmisches Pendeln zwischen Erleben und Sprache vor. Im deutschsprachigen Raum existieren bislang mehrere Anwendungsbezüge, zum einen als flexibel anpassbare Praxis originären Denkens an unterschiedliche (u.a. berufliche) Kontexte (Fendler-Lee, 2017), aber auch in Form eines spezifisch erlebensbezogenen Coachingangebots (Deloch, 2017). In Entwicklung befindet sich derzeit ein TAE-orientiertes Supervisionstool, das es ermöglichen soll, Konflikte in der direkten Kommunikation von Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern unter Anleitung eines Supervisors/einer Supervisorin gewaltfrei zu lösen (Serg, 2019).

TAE in seiner ursprünglichen Form ist sehr umfangreich. Zwar ist es durchaus auch in dieser Form in Hochschulseminaren anwendbar, jedoch ist eine flexibilisierte Einbettung in bestehende Seminarkonzepte wünschenswert. Um also die Grundidee des *Thinking at the Edge* auf eine spielerische, u.a. für Hochschul-Seminare leichter nutzbare Form herunterzubrechen, wurden verschiedene Anforderungen formuliert, eine Art Pflichtenheft. Hand in Hand mit diesem Heft entwickelte sich das Tool *Thetaland*, welches diese Merkmale mit Hilfe konkreter Lernmaterialien umsetzt (vgl. Abb. 1). Die Fragekarten, die das Herzstück des Tools ausmachen, helfen dabei, verschiedenen Aspekte des Themas zu systematisieren und sich auf wenige, ausgewählte Aspekte zu konzentrieren. Dies allein unterscheidet *Thetaland* jedoch noch nicht von anderen, bereits bekannten bzw. etablierten didaktischen Methoden. Das Besondere liegt in der experienziellen Grundhaltung, die die Fragen des Tools durchzieht. Wer *Thetaland* bereist, arbeitet gewissermaßen durchgängig mit dem und am *Felt Sense*. Diese konstituierende Grundannahme ist bereits ein Alleinstellungsmerkmal der TAE-Methode und somit auch des darauf aufbauenden *Thetaland*-Tools.

Wie geht nun eine Spielesession vor sich? Die Grundidee *Thetlands* ist es, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer in mehreren aufeinander aufbauenden Spielrunden an Orte begeben, die in einer Fantasiewelt beheimatet sind: *Thetaland* ist ein (noch) unentdeckter innerer Kontinent, der von den Spielenden bereist und systematisch erkundet wird. So gibt es in dieser Welt zum Beispiel das „Nebeltal“, in dem die Spielenden Fragekärtchen ziehen können, die dabei helfen, das eigene Gespür zu einem bestimmten Thema zu befragen (Fragekärtchen



Abb. 1: Materialien *Thetalands*

der Farbe Orange). Es gibt rote Orte, die Konflikte und Paradoxien des Themas verstehbar machen. Die Fragen, die hier gezogen werden, unterstützen dabei, zentrale Widersprüche zu erkennen, die im Thema verborgen liegen (beispielsweise der Ort „Der Vulkan“). Gelbe Orte setzen am bestehenden Wissen an, so können beispielsweise bereits etablierte theoretische Modelle, die für ein Thema oder ein Fach von Belang sind, unterstützend in den eigenen Denkprozess einbezogen werden. Ein solcher Ort wäre beispielsweise „Die große Bibliothek“. Blaue Orte unterstützen das präzise Feilen an sprachlichen Formulierungen, so sind z.B. die Fragen des „Bildhauers“ hilfreich, um skizzenhafte Sätze zu bilden, die als erste grobe Gestalt aus dem subjektiven Chaos des Denkprozesses hervorspringen. Grüne Orte sind Orte der Interaktion, an denen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer wechselseitig durch aktives Zuhören unterstützen. Ein solcher Ort ist der „murmelnde Bach“, an den man sich gemeinsam zurückzieht, um dem Gegenüber aufmerksam zu lauschen. Lila gefärbte Orte schließlich unterstützen dabei, die Ergebnisse festzuhalten, so dass die Essenz des erarbeiteten Denkprozesses sprachlich greifbar und benennbar wird. „Die Lichtung“ ist ein Beispiel für einen solchen Ort. Die Fragen und Anregungen, die auf den verschiedenen Fragekärtchen niedergeschrieben sind, helfen dabei, das Thema, das man mit Hilfe *Thetalands* bearbeiten möchte, systematisch zu erkunden. Sie werden Frage für Frage beantwortet, in einem Reisetagebuch (also einer Art von Protokoll) werden alle Antworten schriftlich festgehalten.

Das bisher dargelegte Grundkonzept *Thetalands* beschreibt das Toolkit in einer Basisversion (12/14 Orte). Es sind zudem vier Erweiterungen in Arbeit, die 1. sprachliche Bedeutungen vertiefen, 2. die praktische Relevanz des Erarbeiteten hervorheben, 3. wissenschaftliche The-

oriebildung ermöglichen und 4. wechselseitige Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden unterstützen werden. *Thetaland* ist zudem für verschiedene Anwendungsfelder konzipiert. So kann es z.B. als Werkzeug zur systematischen Reflexion von mehrdeutigen pädagogischen Situationen eingesetzt werden, etwa in der Supervision von Lehrkräften. Es kann zur sonderpädagogischen Theoriebildung verwendet werden, beispielsweise im Kontext von Promotionsprojekten oder studentischen Abschlussarbeiten. In diesen beiden Anwendungsgebieten geht es ganz konkret darum, eine eigene, klar durchdachte und gut begründete fachliche Position auszuformulieren. *Thetaland* kann zudem auch dafür verwendet werden, die eigene pädagogische Haltung zu präzisieren, die am Berufsstart von fertig ausgebildeten Lehrkräften steht. Meine bisherigen Erfahrungen mit *Thetaland* in der Hochschullehre sind überwiegend positiv. Eingesetzt wurde es bisher z.B. im Rahmen eines Psychologieseminars. Die Aufgabe für die Studierenden bestand darin, eine begründete fachliche Position gegenüber psychologischen Modellen und Theorien zu entwickeln und auszuformulieren. Weiterhin wurde *Thetaland* in einem Examenskolloquium zur Vorbereitung auf die schriftlichen Staatsexamensprüfungen eingesetzt. Ein drittes Anwendungsbeispiel ist ein dreitägiger Workshop mit einer Gruppe von Studierenden der Sozialen Arbeit, die mit Hilfe *Thetalands* ihre berufliche Identität/ihr berufliches Selbstverständnis/ihre Rolle als Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausformulierten. Zudem wurde es zu Beginn eines Seminars zum Thema „Nähe und Distanz“ eingesetzt, um Studierenden einen Rahmen zu geben, in dem sie persönliche, erfahrungsbezogene Grundthesen zu diesem Thema in ihren eigenen Worten ausformulieren konnten. Diese Thesen wurden im Laufe des Semesters zu Inhalten aus der Fachliteratur in Beziehung gesetzt.

Es ist in meiner ersten Einschätzung ein deutlicher Unterschied zwischen zwei Studierendengruppen zu erkennen: Studierende niedrigerer Semester arbeiten mit *Thetaland* tendenziell persönliche Themen auf und setzen diese nur teilweise zu den Inhalten der universitären Veranstaltung in Bezug, wohingegen Studierende höherer Semester tiefere TAE-Prozesse vollführen, die inhaltlich durchgängig am Thema bleiben. Ein Grund hierfür könnte in der größeren Erfahrung liegen und in der Wissensfülle, aus der Studierende höherer Semester schöpfen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass experienzielle Kommunikation an Hochschulen unter bestimmten Bedingungen gelingt. Entscheidende Gelingensbedingung ist ein differenziertes Zusammenspiel aus Freiheit und Strukturierung. In der Form sollten Seminare, in denen experienziell kommuniziert wird, klar strukturiert sein (diese Struktur kann jedoch gemeinsam mit den Studierenden entworfen und ausgestaltet werden, im Sinne prozessdidaktischen Arbeitens). Inhaltlich hingegen ist eine große Offenheit für Diskussionsverläufe sinnvoll, sofern die Themen, über die diskutiert wird, klar benannt werden. Zudem können Studierende immer wieder ermutigt werden, noch unfertige und vorläufig erscheinende Gedanken zu äußern. Ein vorläufiges Fazit für den Einsatz *Thetalands* (als konkretes Tool zur Ermöglichung von experienzieller Kommunikation) lautet, dass es ein geeignetes prozessdidaktisches Werkzeug für die Arbeit mit Studierenden niedrigerer Semester ist, um persönliche Themen in einem sicheren Rahmen zu klären, ohne die Person zu exponieren. Für ältere Studierende, Promovierende der Sonderpädagogik und andere wissenschaftlich tätige Personen ist es eine geeignete prozessdidaktische Methode, um eine eigene fachliche Position auszuformulieren.

Weitere Forschung bezüglich der Anwendung von experienzieller Kommunikation sowie von TAE-orientierten Methodiken und Tools in Hochschulsettings ist dringend erwünscht. Es wurde hierfür eine internationale Forschergruppe (Deutschland, Island, USA & Israel) eingerichtet, die ggf. beratend begleiten kann. Unter dem Stichwort „embodied critical thinking“ werden die Grundgedanken des Forschungskonzepts auf einer Website der Universität Island (Reykjavík) gebündelt (<http://ect.hi.is>).

Literatur

- Bauer, W. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Cohn, R. C. (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen – TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deloch, H. (2017). Erlebensbezogenes Denken, Coachen und Moderieren: Der Coachingansatz ECC – Erlebensbezogenes Concept-Coaching. *Person, 21* (2), 120-131.
- Deloch, H. & Feuerstein, H.-J. (2010). Erlebensbezogenes Denken: Neue Konzepte entwickeln in Beratungsprozessen. Anwendung und Erweiterung des Ansatzes von E.T. Gendlin. *Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung, Sonderdruck 4/2010, 2-7*. Abgerufen von https://www.focusing.de/files/feuerstein_deloch-erlebensbezogen_denken.pdf
- Fendler-Lee, E. (2017). Thinking at the Edge – Eine Herausforderung, die sich lohnt. *Person, 21*(2), 110-119.
- Fendler-Lee, E. & Hofmann, T. (2020). *Thetaland™ – The Game of Inquiry*. Höchberg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien.
- Gendlin, E.T. (1998). *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gendlin, E.T. (2004a). Introduction to Thinking at the Edge. *The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy, 1* (19), 1–8.
- Gendlin, E.T. (2004b). Thinking at the Edge (TAE) Steps. *The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy, 1* (19), 12-24.
- Gendlin, E.T. (2015). *Ein Prozess-Modell*. Freiburg: Karl Alber.
- Gendlin, E. T. & Wiltshcko, J. (2004). *Focusing in der Praxis. Eine schulübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Hofmann, T. (2017a). *Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?* Coburg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien.
- Hofmann, T. (2017b). *Sinn-Bilder: Vom vagen Erleben zu präzisen Worten. Basisset II*. Würzburg: Verlag f. psycho-soz. Medien.
- Hofmann, T. & Heselhaus, A. (2019). Gelingende Prozesse der Veränderung: Ein Kernmodell der Adaptivität. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*, 150-161.
- Lyotard, J.-F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rombach, H. (1994). *Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Rogers, C. R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rosenberg & Marshall, B. (2002). *Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen; neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten*. Paderborn: Junfermann.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U – von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Serg, E. (2019). *ALAB – Als Lehrkraft authentisch bleiben. Konflikte mit Schülern authentisch lösen*. Universität Würzburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Speck, O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München: Reinhardt.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Acta Humaniora.
- Zubizarreta, R., zur Bonsen, M. & de Bock, V. (2014). *Dynamic facilitation. Die erfolgreiche Moderationsmethode für schwierige und verfahrene Situationen*. Weinheim: Beltz.