



# Neue Strömungen

Eine Ausgabe unserer DidaktikNachrichten, in der neue Tendenzen für die und in der Lehre beschrieben werden.

Kollegiale Unterstützung im Hochschulunterricht .....	3
„Soft Skills Semivirtuell – drei S mit drei ???“ .....	21



Liebe Leserinnen und Leser,

„Man geht nicht in die Lehrveranstaltung eines anderen. Das ist ein absolutes ‚No Go‘ und ungeschriebenes Gesetz!“. Diese oder ähnliche Aussagen hören wir hier am DiZ immer wieder. Dabei könnte aus solchen (gegenseitigen) Besuchen, einem sogenannten „Kollegialen Coaching“, ein unglaublicher Nutzen gezogen werden. Eigentlich ist das Thema Coaching am DiZ nicht neu, und mittlerweile sehen es viele Lehrende als effektive Unterstützung, um Fortschritte in der eigenen Lehre zu machen. Vor einigen Jahren gab es hierzu schon Projekte. Im ersten Teil dieser DiNa wird nun über einen weiteren Anlauf zu diesem Thema berichtet. Teilnehmer des Workshops „Kollegiales Coaching“, durchgeführt von Ingrid Cavalieri und Claudia Walter, beschreiben ihre Erfahrungen mit kollegialen Besuchern in ihrer Lehrveranstaltung.

Im zweiten Teil dieser Ausgabe geht es zuerst um das Gedankenspiel eines Kochs, äh: um das Gedankenspiel von Prof. Dr. Cornelia Schödlbauer, als sie Lehraufträge im Fachbereich Schlüsselqualifikationen an der privaten Fachhochschule für angewandtes Management in Erding übernahm. Dabei handelte es sich um semivirtuelle Lehrangebote zum Erwerb von Soft Skills. Wie soll das denn funktionieren??? Diese drei Fragezeichen füllt sie mit ihren Erfahrungen aus inhaltlicher, didaktischer und methodischer Sicht. Sie möchte diese ebenso mit Ihnen teilen, wie ihre anfänglichen Zweifel und Schlussfolgerungen aus dem eigenen Lernprozess, wie auch letztlich die Erfolgsfaktoren, die sie daraus ableiten konnte.

Viel Spaß beim Lesen dieser sehr offenen und persönlichen Eindrücke von Lehrenden, die sich auf neues Terrain gewagt und sich dabei auf **neue Strömungen** eingelassen haben.

Ihre  
Claudia Walter

A handwritten signature in cursive script that reads 'Claudia Walter'. The signature is written in a dark ink and is positioned below the printed name.

# Kollegiale Unterstützung im Hochschulunterricht

## Entwicklung zu diesem Projekt

Es gibt schon einige Erfahrungen und Ansätze, unterschiedliche Varianten von Coaching an den Hochschulen zu etablieren. Und inzwischen ist ein Trend zur Entwicklung von Coaching-Angeboten zu erkennen. So haben am DiZ die Nachfragen nach Einzelcoachings in den letzten Semestern deutlich zugenommen. Manche Hochschulen (HS Rosenheim, HS Weihenstephan-Triesdorf) finanzieren bereits seit einigen Semestern Coachings für ihre Lehrenden. Andere bieten sie zumindest als temporäre Möglichkeit an, meist auf Basis von Studienbeiträgen. Das DiZ begrüßt diese Entwicklung sehr, es fungiert hier meist als Vermittler von erfahrenen Coaches und TrainerInnen.

Allerdings liegt dem DiZ auch eine andere Form des Coachings sehr am Herzen: **Kollegiales Coaching**. Am DiZ waren schon einige Workshops angeboten worden, in denen man sich die notwendigen Werkzeuge aneignen hätte können, um als Lehrender einer anderen Kollegin oder einem anderen Kollegen kompetent zur Seite stehen zu können. Leider fanden sich keine TeilnehmerInnen. Aber steter Tropfen höhlt den Stein: im Juni 2008 haben wir (Ingrid Cavalieri und Claudia Walter) ein neues Konzept für einen Workshop für „Kollegiales Coaching“ entwickelt und angeboten. Und zum ersten Mal fand er auch statt! Wir möchten Sie mit diesem Artikel an unseren Erfahrungen teilhaben lassen.

Nun gibt es auch hoch motivierte Lehrende, die Dinge einfach anpacken wollen und der Meinung sind: „Wozu brauche ich da vorher eine einführende Fortbildung? Wir machen das jetzt einfach.“ Dem setzen wir nichts entgegen. Wir möchten nur zu bedenken geben, dass man als rückmeldende/r TeilnehmerIn durch nicht durchdachtes und unkonkretes Feedback sehr schnell in einen Fettnapf treten kann oder bei sensiblen Kolleginnen und Kollegen durchaus Schäden mit Folgewirkung anrichtet.

Was unter „Kollegialem Coaching“ genau zu verstehen ist und welche Unterscheidungen zu anderen Formen des Coachings gemacht werden, können Sie im folgenden Artikel nachlesen. Prinzipiell geht es darum, dass ein/e Lehrende/r eine Kollegin/einen Kollegen in der Lehrveranstaltung besucht und danach strukturiertes Feedback gibt. Notwendigerweise findet im Vorfeld ein Gespräch statt, um zu klären, auf was die/der Coach achten soll. Dabei sollte eine Art Rückmeldebogen entstehen, in dem unterschiedliche Aspekte und Kriterien beschrieben sind, auf die der Coach während des Besuchs beim anderen achtet. Dies ist ein wichtiges Instrument für konstruktives Feedback, so entsteht ein „Kontrakt“ zwischen den beiden Personen. Ein Beispiel für einen solchen individuell formulierten Feedback- oder Rückmeldebogen finden Sie in dieser Ausgabe. Coaching, sowohl mit externen TrainerInnen als auch mit KollegInnen, trägt auf alle Fälle zur persönlichen Weiterentwicklung und Verbesserung des eigenen Lehrstils bei. Die Erfahrungen, die die TN in unserem Projekt gemacht haben, können Sie in diesem Artikel nachlesen. So kann Coaching den einzelnen individuell fördern.

Würde man dieses Angebot flächendeckend anbieten, würde es sicher zur Weiterentwicklung der Qualität der Lehre insgesamt führen. Und mit dem Aushängeschild „Gute Lehre“ werben doch die Hochschulen für angewandte Wissenschaften.



Bei all den positiven Aspekten darf man allerdings nicht vergessen, dass Coaching keine Rahmenbedingungen ändern kann. Es kann nichts an Gruppengrößen, Prüfungsordnungen oder sonstigen Vorgaben und Strukturen ändern, die hinderlich sind, einen etwas anderen Unterricht zu machen.

Soweit so gut. Wir alle, die an diesem Workshop und am anschließenden Coaching beteiligt waren, möchten Ihnen unsere Erfahrungen zukommen lassen und freuen uns, wenn Sie Interesse zeigen.

Unsere Projektbeschreibung untergliedert sich folgendermaßen:

## **Kollegiale Unterstützung im Hochschulunterricht**

### **1. Wie gefährlich sind didaktische Diskussionen?**

Prof. Dr. Niall Palfreyman führt folgende Überlegung an: „Was hindert uns daran, über unseren eigenen Beruf zu sprechen?“ Seiner Meinung nach ist diese Schüchternheit auf folgende Gründe zurückzuführen.

Er ergänzt dies folgendermaßen:

- Lehre als Wissensverarbeitungsprozess (Kasten 1).  
Hier beschreibt Niall Palfreyman, weswegen für ihn Unterrichten eine akademisch wertvolle Tätigkeit ist.

### **2. Was wurde im Workshop „Kollegiales Coaching“ angeboten und was waren die Früchte?**

Ingrid Cavalieri stellt die Inhalte, Ergebnisse und Geschehnisse im Workshop und im anschließenden Coaching dar (Kasten 2). Parallel finden sich weitere Beiträge.

- Niall Palfreyman stellt seine Formen der kollegialen Unterstützung dar (Kasten 3),
- ebenso ein Gesprächsformat für respektvolle Reflektion (Kasten 4).
- Wie sollte eine Lehreinheit aufgebaut werden? (Kasten 5)  
Ingrid Cavalieri gibt hierzu hilfreiche Tipps.
- Wie ist es, Besucher im Unterricht zu haben? (Kasten 6)  
Prof. Dr. Johann Dotzler lässt uns an seiner Situation als Lehrender, der sich coachen lässt, teilhaben.
- Wie reagieren Studierende auf Besuche? (Kasten 6)  
Günther Schumertl stellt dar, wie die Coachingsituation auf die Studierenden gewirkt hat.

### **3. Welche Schritte unternehme ich, wenn ich an einem Coaching teilhaben möchte?**

Überlegungen und Hinweise aus dem DiZ von Claudia Walter

### **4. Wie kann das DiZ Hilfestellung geben?**

Eine kurze Beschreibung der Möglichkeiten aus dem DiZ.

- Langzeitwirkung – Erfahrungen eines Gecoachten (Kasten 7).  
Eine Anmerkung von Prof. Dr. Uwe Achterberg, der am Coaching teilgenommen hat.

### **5. Verwendete Literatur**

# Kollegiale Unterstützung im Hochschulunterricht

Prof. Dr. Uwe Achterberg, Landschaftsarchitektur, FH Weihenstephan  
Ingrid Cavalieri, Dipl.Soz.Päd., Dipl.Ing. Landschaftsarchitektur, Didaktisches Coaching & Bildungsmanagement

Prof. Dr. Johann Dotzler, Angewandte Sozialwissenschaften, HS München

Prof. Dr. Niall Palfreyman, Bioinformatik, FH Weihenstephan

Günther Schumertl, Dipl.-Soz.Päd.(FH ) Sozialwissenschaften, HS Regensburg

Claudia Walter, Dipl. Päd., DiZ Ingolstadt

## 1. Wie gefährlich sind didaktische Diskussionen?

Ich bin absolut davon fasziniert, wie ungern wir ProfessorInnen über unseren Unterricht sprechen. Das gilt genauso für mich, wie für die meisten meiner KollegInnen, und als ich früher Lehrer war, war es in der Schule auch nicht anders. Ich gebe anderen so gern Tipps aus meiner voluminösen Erfahrung weiter, aber über Probleme und Schwächen in der eigenen Lehre rede ich äußerst ungern, und will erst recht keine Ratschläge von anderen hören! Wie kommt das? Was hindert uns daran, über unseren eigenen Beruf zu sprechen? Ich glaube, dass dieser Vorbehalt auf zwei Gründe zurückzuführen ist:

- Den ersten Grund haben wir auch mit SchullehrerInnen gemeinsam:

Unterrichten ist eine Tätigkeit, bei der es um Beziehungen geht. In unserem Beruf gehen wir an jedem Arbeitstag vielleicht hundert persönliche Verträge mit einzelnen Studierenden ein, und mir fällt es einfach nicht so leicht, über diese Beziehungen zu sprechen, so wie über mathematische oder biologische Fakten. Mathematik als Diskussionsthema berührt mich emotional nicht so stark wie mein Interaktionsstil mit anderen Menschen.

- Der zweite Grund ist aber eher für HochschulprofessorInnen charakteristisch und orientiert sich an einem schleichenden Verdacht in meinem Hinterkopf: Was gib't schon am Unterricht zu besprechen? Schließlich ist Unterrichten einfach ein Aneinanderreihen didaktischer Raffinessen. Natürlich ist es keine Kleinigkeit sich diese anzueignen, aber letztendlich ist jeder in der Lage sie zu lernen – sie sind doch keine Kunst, sondern eben einfach Technik.

Ich unterstelle, dass die meisten von uns HochschulprofessorInnen diese Vorstellung von Unterrichten im tiefsten Inneren haben, nämlich dass Lehren in der Kommunikation von Information von meinem Kopf zum Kopf der Studierenden besteht.

Kasten 1 Niall Palfreyman:

### „Lehre als Wissensverarbeitungsprozess“

Gut, am Beziehungsaspekt der Lehre kommen wir nicht vorbei. Lehre hat sehr wohl mit Beziehung zu tun, und Beziehungsgespräche sind schwierig, wie jedes Mitglied einer Zweierbeziehung weiß. Aber Beziehungsgespräche sind nicht unmöglich und können auch sehr fruchtbar sein, wenn sie unter nicht-anklägerischen Verhältnissen geführt werden. Wir werden in Kasten 4 mehr zum Thema Gesprächsführung sagen; was mich hier aber eher beschäftigt, ist unsere schädliche Vorstellung, Lehre wäre keine akademisch wertvolle Tätigkeit, sondern eine rein technische Übertragung von Information.

Wir wissen alle, dass wir uns im ersten Jahr als ProfessorIn sehr unsicher bewegen. In vielen Themen fühlen wir uns erst fit, nachdem wir sie ein paar Mal unterrichtet haben. Das Unterrichten dieser Themen fordert von mir nicht nur die Wiedergabe von Fakten, sondern auch diejenige innere Transformation der Themen, die zwangsweise mit Verstehen verbunden ist. Unterrichten ist also ein komplexer Prozess, der sowohl tiefgehende Kenntnisse über ein bestimmtes Wissensgebiet verlangt, als auch die Fähigkeit, diese Kenntnisse durch Analogien und Beispiele den inneren kognitiven Modellen der Studierenden anzupassen.

Ein Beispiel: Heute Morgen ist mir plötzlich klar geworden, dass es wegen der Pfingsttage nützlich wäre, wenn ich eine Vorlesung über Wegintegrale ausnahmsweise schon vor der Vorlesung über Potentialfunktionen halten würde. Dies zwingt mich, mir zu überlegen, inwiefern Wegintegrale als Vorbereitung für Potentialfunktionen betrachtet werden können. Antwort: Ein Wegintegral ist zwingend notwendig zum Definieren einer Potentialfunktion! Die Gegebenheiten meines Terminkalenders haben mich zu einer mathematischen Einsicht gebracht, die mir sonst nie eingefallen war, und die ich jetzt an zukünftige Studierende weitergeben kann.

Unterrichten ist also eine akademisch wertvolle Tätigkeit – ohne diesen Engpass mit den Vorlesungen wäre ich nie auf diese *mathematisch inhaltliche* Erkenntnis gekommen. Indem ich unterrichte, nehme ich am sozialen Prozess der Wissensverarbeitung teil, durch den menschliches Wissen entsteht. Das Wissen, das ich vermittele, ist nicht identisch mit dem, das mir vermittelt wurde, sondern ist eine Neuauflage dieses Wissens, die nur durch diese Interaktion zwischen mir und diesen Studierenden in dieser Lehrveranstaltung entstehen konnte. Lehre ist ganz einfach untrennbar von theoretischer und praktischer Forschung in unserem Bestreben, die Welt zu verstehen. Diese Sicht der Lehre als intellektuell interessante Aktivität führt für mich sofort zu drei Konsequenzen, die als Axiome unserer Sicht der Lehre gelten:

**1. Lehre ist ein Prozess fortlaufender Forschung und Reflexion.** Unterrichten besteht nicht nur im Übertragen von Information, egal wie geschickt und kunstvoll diese Übertragung sei. Der Augenblick, in dem Unterrichten zur routinierten Praxis bekannter Techniken wird, ist der richtige Augenblick, um die eigene Lehre aus einer neuen Perspektive zu betrachten.

**2. Lehre lebt vom öffentlichen Austausch.** Es ist nicht einfach, mitten im Chaos des Semesters zu wissen, was ich an meinem Unterricht verbessern könnte. Sind die Inhalte passend für den aktuellen Stand meines Fachs? Prüfe ich diejenigen Fähigkeiten, die meine Studierenden tatsächlich im späteren Berufsleben brauchen? Die Antworten auf diese Fragen werden von unserer Fachgemeinschaft bestimmt. Außerdem entsteht das Wissen, das durch meinen Unterricht vermittelt wird, sowohl aus Forschung als auch aus Lehre, und beide dieser Tätigkeiten sind grundsätzlich kollaborativer Natur.

**3. Wir sind für die Qualität unserer Lehre verantwortlich.** Wir sind Mitglieder einer akademischen Gemeinschaft, die sich fortlaufend in einem Prozess der Neudefinition befindet. Wir bestimmen und erledigen die wichtigen Aufgaben unseres Fachs und unseres Unterrichts, und müssen eine entscheidende Rolle bei der Definition und Sicherung ihrer Qualität spielen. Das muss nicht heißen, dass wir uns irgendwelchen externen Evaluationsergebnissen unterwerfen sollen. Vielmehr müssen wir als Fachgemeinschaft aktiv dafür sorgen, dass wir unsere Lehre, ähnlich zu einem ‚peer-review‘ Prozess, wechselseitig begutachten. Der wichtige Punkt hier ist nicht, Lehre performativ zu ‚benoten‘, sondern sie kontinuierlich zu verbessern, indem wir eine Kultur aufbauen, in der die Lehre als intellektuell interessanter Gesprächsstoff betrachtet wird.

***Fazit:** Die Lehre ist ein wichtiger, unabdingbarer Teil des akademischen Prozesses und muss als solcher kontinuierlich verbessert werden. Dies kann nur geschehen, wenn die Lehre zum gemeinschaftlichen Eigentum wird, indem wir offen über unsere Lehre sprechen und reflektieren. Solche Gespräche tangieren gelegentlich Stellen in uns, die sehr empfindlich sind, aber sie dürfen deswegen nicht vermieden werden. Wir Autoren haben uns im letzten Jahr mehrmals gegenseitig im Unterricht besucht, und anschließend darüber reflektiert. In dieser DiNa-Ausgabe bieten wir eine Sammlung von Erfahrungen und Tipps an, die wir aus diesen Unterrichtsbesuchen gewonnen haben.*

Didaktik als Instrument der Lehre ist, so mein innerer Kritiker, keine akademisch wertvolle Tätigkeit wie zum Beispiel Forschung in der Mathematik (oder Biologie, Statistik, Geschichte usw.), sondern eine (wichtige, aber immerhin schnell erlernbare) Sammlung didaktischer Raffinessen wie Lernzielkontrolle, Visualisierung, Gruppenmoderation, Rhetorik und Aktivierung der Studierenden.

Wenn ich Recht habe, bilden diese zwei Schweigegründe ein mächtiges Gegenmittel zu jeder Form eines konstruktiven Gesprächs über Didaktik zwischen ProfessorInnen: Didaktik besteht aus „einfachen“ Techniken, die aber gleichzeitig ein Beleg für meine Grundfähigkeit als Mensch darstellen. Ich möchte zu meinen Mitmenschen Beziehungen aufbauen!

## 2. Was wurde im Workshop „Kollegiales Coaching“ angeboten und was waren die Früchte?

Im Juni 2008 führten wir den ersten Workshop zum Kollegialen Coaching am DiZ durch. Am Schluss des zweiten Tages war so etwas wie ein Quantensprung vollzogen: Dieser winzig kleine Schritt, zwar wie gewohnt das zu tun, was Tagesgeschäft eines Dozierenden ist, das jedoch bei ungewohnter kollegialer Anwesenheit. Dazu mit der Erfahrung, dass das kollegiale Beratungsgespräch über das Tagesgeschäft wirklich eine Bereicherung ist und keine Bedrohung. Und mit dem Gefühl, dass es wohlwollende Verbindung im Kollegium geben kann, auf die Art wie hier erfahren.

Die Teilnehmer (es waren ausschließlich männliche Teilnehmer!) unseres **zweitägigen Workshops** konnten ihre/ihren Coaching-Partner mitbringen oder aber die Bereitschaft, in anderen Teilnehmern welche zu finden. Es erschienen ein Tandem und vier teamwillige einzelne Dozierende. Sie kamen mit einer vorbereiteten 10minütigen Lehrsequenz ihres Unterrichts, bereit, diese vor den anderen Teilnehmern zu präsentieren und sich Feedback zu holen. Was sie noch in ihrem Gepäck hatten, war mindestens genauso wertvoll: Ihre Offenheit, an sich zu arbeiten.

### Die Kernziele des Workshops:

- Auseinandersetzung mit der eigenen (Lehr)-Persönlichkeit, dem eigenen Auftritt und den eigenen Lehrmethoden.
- Gedankenaustausch zum Thema: „Was ist gute Lehre?“
- Aufklärung darüber, was Kollegiales Coaching ist und wie es ablaufen kann.
- Entwicklung von Feedback-Regeln für ein Kollegiales Coaching.
- Bildung von Coaching-Teams für die Zeit nach dem Seminar.
- Ein Follow-Up zu organisieren.

Mit einer speziellen **Eingangsfrage** setzen wir den Fokus auf das Engagement jedes Einzelnen. Auf der von allen zu bestückenden Vorstellungspinwand stellen wir neben den vertrauten Fragen nach Name und Hochschule auch eine ungewohnte. Platziert war sie dort, wo klassischer Weise die Frage nach den Erwartungen der Teilnehmer an das Seminar zu finden ist: *Wie sollten Sie sich in diesem Workshop einbringen, damit Sie danach sagen können: „Es hat mir viel gebracht!“*

**Warum haben wir unsere Teilnehmer mit dieser Frage konfrontiert?** Kollegiales Coaching fängt bei der eigenen Person an. Im Lauf der beiden Tage überprüften die Teilnehmer immer wieder für sich, ob sie diese ihre Eigenschaft oder Haltungen weiterhin einnahmen. Dies wiederum unterstützte die Einsicht für die Prozessverantwortung eines jeden einzelnen im Verlauf der beiden Tage. Diese Prozessverantwortung zu übernehmen ist sehr wichtig, damit sich Kollegiales Coaching als tragfähiges System etablieren kann.

**Kollegiale Unterstützung** kann auch im Alltag stattfinden. Welche Erfahrungen haben Sie hier schon gemacht? Diese Frage regte die Teilnehmer an, sich an eine Situation zu erinnern, in der ein Tipp, ein Gespräch, ein Handgriff einer Kollegin/eines Kollegen hilfreich für den eigenen Unterricht war. Diese Erfahrungen ins Gedächtnis zu rufen, lenkte den Fokus auf das noch schlummernde Potenzial hilfreicher Unterstützung im Kollegium aller Dozierenden. Was wäre, wenn wir ein Forum für kollegiale Tipps und Gespräche an unserer Hochschule kultivieren würden? Wie könnte dieses aussehen, wie könnte es eingeführt, wie schließlich fortgeführt werden?

Nun ein kurzer Ausflug in die theoretischen Hintergründe. **Was ist Coaching?** „Coaching ist die professionelle Beratung, Begleitung und Unterstützung von Personen mit Führungs-/ Steuerungsfunktionen und von Experten in Unternehmen/Organisationen.“ (vgl. DBVC 2009). Gleichwohl gibt es treffende Begriffsklärungen, die den Wirkungsbereich Coaching weiter fassen: „Coaching heißt, Menschen bei ihren Veränderungsprozessen zu begleiten“ (Beck 2001). Veränderungsprozesse können sowohl private als auch berufliche Felder betreffen, oft genug beides gleichzeitig. Die Begriffe für diese Formen, Life-Coaching in Unterscheidung zum Business-Coaching (vgl. Böning 2006, S. 242), sind eingeführt. „Wer Verantwortung trägt und Höchstleistungen erbringt, braucht Unterstützung in der Selbststeuerung. Sonst ist diese Belastung kaum auszuhalten. Vor Jahren bedeutete Coaching noch, dass einer ein Problem hat. Dies hat sich geändert.“ (Schmid 2005). Coaches sind in erster Linie personenbezogen Beratende. Der stets von Dozierenden spürbare Gewinn beim Coaching ist die individuell auf sie/ihn bezogene Rückmeldung und Beratung.

Kasten 2 Ingrid Cavalieri:

### „Das angebotene Konzept im Workshop“

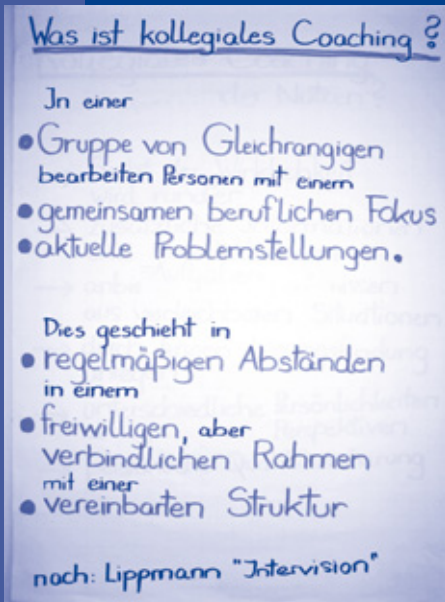
#### Tag 1: Schwerpunkt „Erarbeitung der Grundlagen durch erfahrendes Praktizieren“

- Vorstellung und Abstimmung der Zielfindung;
- persönliche Haltung (Ich und der andere);
- gemeinsames Begriffsverständnis bilden und Bezüge herstellen;
- Wissens- und Erfahrungspool speisen zu den Themen: Kollegiales Coaching, gute Lehre, gute Lehrhetorik;
- Entwicklung eines Leitfadens als Beobachtungsstruktur;
- Beginn Durchführung der Lehrsequenzen.

#### Tag 2: Schwerpunkt „Praxis, doch mit ständigem Bezug zur Theorie“

- Fortführung Lehrsequenzen;
- Tandembildung für eine Kooperation nach Workshopende;
- Besprechung der weiteren Vorgehensweise.

Abb. 1: „Was ist Kollegiales Coaching“ (vgl. Lippmann 2004, S. 17f.)



Nun im Vergleich Erläuterungen dazu, was man unter „**Kollegialem Coaching**“ versteht. Welche Kriterien kennzeichnen es? Hier Kriterien nach Lippmann aus unserem Workshop (Abbildung 1, links):

Kollegiales Coaching ist ein Reflexionssystem, das eine notwendige Ergänzung zum Alltag des Unterrichtens ist. Im Hochschulkontext bedeutet Kollegiales Coaching Lehrberatung unter KollegInnen.

Es gibt zwei grundsätzliche Settings derartiger Zusammenarbeit:

1. *Kollegiale Beratung als reine Besprechungsform.* Ein/e Dozierende/r schildert eine Situation aus dem eigenem Unterricht/der Vorlesung, für die sie/er Lösungen sucht. Es erfolgt orientiert am Anliegen/an der Fragestellung der/des Dozierenden die gemeinsame Bearbeitung durch/mit KollegInnen. Der Verlauf folgt einer dafür entwickelten Struktur (vgl. Haug-Benien 2009, S. 4f.).
2. *Unterrichtsbesuch mit Reflexionsbesprechung.* Der kollegiale Besuch von Lehrveranstaltungen mit zeitnaher gemeinsamer Reflexion bezieht Perspektiven miterlebten Unterrichtsgeschehens in die Beratung ein.

Kasten 3 Niall Palfreyman:

### „Formen der kollegialen Unterstützung“

Der Ausdruck *kollegiale Unterstützung*, wie wir ihn hier verwenden, umfasst für Niall Palfreyman ein breites Spektrum didaktisch unterstützender Interaktionsformen zwischen KollegInnen, zum Beispiel:

- Informelle kollegiale Gespräche
- Gespräche zwischen Fakultäten
- Strukturierte kollegiale Unterstützung
- Kollegiales Coaching

In unserem Workshop ging es um Kollegiales Coaching. Im nächsten Abschnitt berichten wir über unsere Sicht der Details dieser Form kollegialer Unterstützung, aber ein fundamentaler Aspekt jeder dieser Formen ist ein grundlegender und offen gezeigter Respekt zwischen Kollegen. Ohne diesen Respekt ist jede Form von Gespräch peinlich und unangenehm für alle Beteiligten.

*Informelle kollegiale Gespräche* sind die einfachen Begegnungen am Kaffeeautomaten, bei denen wir uns mit KollegInnen über Erfahrungen unseres gemeinsamen Berufslebens frei austauschen. Diese Gesprächsform mag trivial klingen, aber erstens findet sie leider allzu selten statt im einzelkämpferischen Kontext vieler Fakultäten, und zweitens mündet sie oft in Meckern über faule Studierende oder die jüngste Dummheit der Hochschulverwaltung. Solche kleinen Gespräche können entscheidend für die effektive Zusammenarbeit eines Teams sein. Es lohnt sich, dass wir uns sorgfältig überlegen, wie wir sie konstruktiv gestalten können.

In unserer Fakultät halten wir seit vier Jahren jeden Dienstagmittag ein kollegiales Pizzaessen, zu dem das gesamte Lehrpersonal und alle MitarbeiterInnen eingeladen sind. Klar kommt es dabei manchmal zu „Motzen“ über dies und jenes. Aber die wöchentliche Gelegenheit, sich im kollegialen Beisammensein auszutauschen, räumt viele kleine Probleme des Alltags aus dem Weg, bevor sie zu Katastrophen werden können. Vor allem führt auch dieser regelmäßige Ausdruck unserer Kollegialität zu einer Atmosphäre des gegenseitigen Respekts für die Studierenden und für uns selber.

**Der Nutzen Kollegialen Coachings** kann für daran Teilnehmende wie folgt erlebt werden:

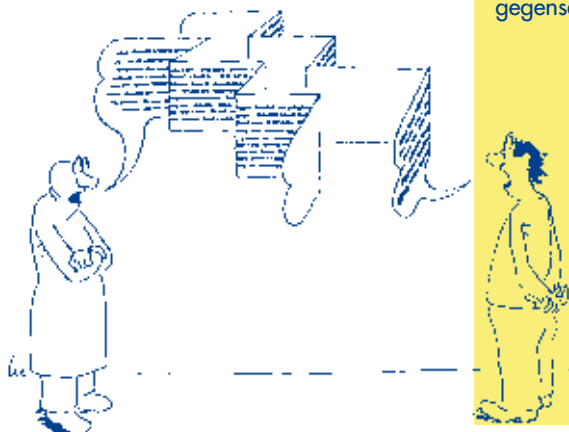
- Die Sicht der Realität (einer Situation, eines Vorhabens) bekommt durch Perspektiven anderer einen vollständigeren Bezugsrahmen (siehe nachfolgender Absatz: *Selbstbild und Fremdbild*); das Systemdenken entwickelt sich;
- Gezielte Fragestellungen der KollegInnen können zu ergiebigeren Lösungsfindungen bei Ratsuchenden anregen;
- Zusätzliche kollegiale Informationen und Einschätzungen eröffnen ein größeres Spektrum an Verständnis, Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten;
- Die eigene Beratungs- und Teamkompetenz wird vertieft;
- Die eigene Verortung im Kollegium – methodisch, fachlich, wissenschaftlich – wird besser fassbar;
- Es hat die Wirkung einer kontinuierlichen Fortbildung und praxisbegleitenden Qualifizierung;
- Coaching führt zu Qualitätssicherung der eigenen Lehre **und**
- kollegiale Kontakte auf diesem Niveau des Austauschs machen Freude, machen stark!

**Selbstbild und Fremdbild** können erheblich differieren. Diesem Phänomen räumen wir im Workshop Übungszeit ein, denn die Akzeptanz solcher unterschiedlichen Wahrnehmungen ist Voraussetzung eines Coachings.

Was läuft ab, wenn Sie im Rahmen des Kollegialen Coachings Ihre Kollegin/Ihren Kollegen im Unterricht beobachten und ihr/ihm anschließend Ihre Wahrnehmungen mitteilen? Sie erzählen von **Ihrer** Realität. Das ist soweit auch erwünscht und nützlich. Was sollte Ihre Haltung zusätzlich spiegeln? Raum für andere Realitäten! Wir stellen nachfolgend dar, was wir damit meinen:

Wir alle bilden fortlaufend Hypothesen und erklären uns mit ihnen das, was uns begegnet. Dieser vom limbischen System gesteuerte Prozess läuft in hoher Geschwindigkeit und in weiten Abschnitten unbewusst ab. Er wirkt auf unsere Wahrnehmung zurück, so dass wir dazu neigen, verstärkt das wahrzunehmen bzw. dem „wahr zu geben“, was die eigenen Hypothesen bestätigt. Es ist daher hilfreich, darauf zu achten, inwieweit zum einen das Bild, das Sie von ihrem Coaching-Partner haben (aus seiner Sicht: das Fremdbild) und zum anderen sein Selbstbild zwei gleichwertige Realitäten sind. Stellen Sie gemeinsam fest, worin sie übereinstimmen und worin die Abweichungen bestehen. Auf Basis dieser Haltung können kollegiale Rückmeldungen niveauvoll verlaufen und gerne angenommen werden. Der Ansatz folgt somit der konstruktivistischen Sicht von Lehren und Lernen.

Abb. 2: „Arten der Kommunikation“



*Gespräche zwischen Fakultäten* sind auch eine Gesprächsform, die zu selten zustande kommt, die aber eine Vielfalt von Gelegenheiten anbietet, Missverständnisse zu klären. Hier sehen wir eine wichtige Rolle für das DiZ, da sich ProfessorInnen aus unterschiedlichsten Fakultäten und Hochschulen bei DiZ-Kursen begegnen können. Auch sehr wichtig sind die Gespräche zwischen Studiengängen, die jetzt im Zuge der Bachelor-Umstellung stattfinden; diese können helfen, Verständnis, Respekt und Zusammenarbeit zwischen Fakultäten zu fördern.

*Kollegiales Coaching* ist das zentrale Thema dieses Artikels. Diese Form von Coaching kann nicht mehr als informell betrachtet werden, da sie ein hohes Maß an formaler Struktur verlangt, damit sie gut funktionieren kann. Aber viele dieser notwendigen Strukturen teilt das kollegiale Coaching gemeinsam mit der folgenden informelleren Form des Dialogs zwischen Kollegen.

*Strukturierte kollegiale Unterstützung* befindet sich halbwegs zwischen informellen Kaffeegesprächen und formalen Coaching-Gesprächen, und eine besonders effektive Form kollegialer Unterstützung ist der gegenseitige Besuch im Unterricht. Wenn ich eine/n Kollegen/in im Unterricht besuche, kann dies unterschiedlichste Motivationsgründe haben:

- Ich interessiere mich für ihren/seinen Unterrichtsinhalt.
- Ich möchte von ihrem/seinem pädagogischen Geschick lernen.
- Sie/er hätte gern eine unparteiische Meinung zum Unterrichtsinhalt oder zum Verhalten der Studierenden.
- Sie/er hätte gern eine neue Perspektive auf ihren/seinen Unterricht.

Alle diese Motivationsbeispiele sind Formen der Reflexion – der Fähigkeit, aus einer neuen Perspektive heraus über die Lehre nachzudenken. Mit anderen Worten, kollegiale Besuche passen zu allen drei unserer Axiome der Didaktik (Kasten 1), indem sie Reflexion, öffentlichen Austausch und Qualitätsbewusstsein fördern.

Aber kollegiale Besuche haben natürlich einen Haken – wieso würden wir uns sonst so ungerne gegenseitig besuchen? Sie können wehtun.

Der Unterschied zwischen formeller und informeller Unterstützung liegt in der Tiefe der Transformation unseres Unterrichts, die dadurch bewirkt werden kann. Wenn ich mich informell mit KollegInnen über unsere Erfahrungen in der Lehre austausche, geben wir uns gegenseitig Feedback über diese Erfahrungen. Solche Gespräche sind eine gemütliche, nicht besonders tiefgehende, aber trotzdem wichtige Komponente unseres Alltags. Wenn ich aber eine Kollegin in meinen Unterricht einlade, möchte ich mehr. Ich will, dass sie mir hilft, meinen Unterricht von außen zu verstehen, und das verlangt, dass wir uns eingehend mit möglicherweise persönlichen Aspekten im Leben beschäftigen. Ein solches Gespräch ist nur möglich in einem Rahmen von gegenseitigem Respekt.

Respekt ist also die *raison d'être* formaler Gesprächsformen. Ein informelles Kaffeegespräch braucht keine Regel, weil es schon von der Art her respektvoll ist. Ich stelle Dir keine unangenehmen Fragen, und wir bestätigen uns gegenseitig in unserer Sicht der Welt. Das ist wichtig, aber nicht reflektiv. Tiefer gehende Gespräche brauchen jedoch Regeln, damit wir intimere, empfindlichere Aspekte des Unterrichts ansprechen können, ohne Angst vor verletzenden Bemerkungen haben zu müssen. Somit lassen wir uns auf die Reflexion ein, die ein Ausdruck grundsätzlichen Respekts vor uns und unserer Lehre ist.

Kasten 4 Niall Palfreyman:

## „Ein Gesprächsformat für respektvolle Reflektion“

In diesem Abschnitt bieten wir Gedanken zu den vielen möglichen Formaten für reflektive Gespräche an. Unser Format dient als Grundlage sowohl für formelle kollegiale Besuche als auch für strukturiertes Kollegiales Coaching und fördert in beiden Situationen eine Atmosphäre respektvoller Reflektion über die Lehre.

1. **Grundeinstellung:** Wenn ich jemanden im Unterricht besuchen darf, sollte ich mir stets dessen bewusst sein, dass er mir eine Ehre erweist: *ich* bin der Hauptlernende dieser Situation. Es gibt einen Dozierenden und einen Lernenden (mich!). Ein kollegialer Besuch ist also keine Evaluation, sondern ein Austausch unterschiedlicher Blickwinkel auf den Wissensverarbeitungsprozess einer Lehrveranstaltung. Dabei interessieren wir uns weniger für den Lernstoff oder für die Vermittlung dieses Lernstoffs, sondern vorwiegend für die wissensverarbeitenden Aktivitäten der ganzen Konstellation Dozierende-Studierende. Und durch Beobachtung und reflektives Gespräch machen wir diesen Wissensverarbeitungsprozess zum legitimen Fokus einer nachträglichen Untersuchung im Zweierteam Lernende-Dozierende. Was hat funktioniert? Was würden wir nächstes Mal gern anders machen?
2. Angesichts dieser Grundeinstellung ist mein erster wichtiger Schritt als Lernender einfach *zuzuhören*. Was sind die Ziele des Dozierenden, im Unterricht und in der anschließenden Reflektion? Was ist sein Bedarf? Über welche Aspekte des Unterrichts möchte er reflektieren? Wie kann ich die dazu notwendigen Informationen erwerben?
3. Während der Lehrveranstaltung stelle ich zwei Listen auf: eine rosa und eine grüne. Die rosa Liste ist normalerweise sehr lang und enthält alle spezifischen Beobachtungen aus der Lehrveranstaltung, aus denen ich im eigenen Unterricht lernen kann. Für jede Eigenschaft notiere ich die konkret zugrunde liegende Beobachtung (Körperhaltung, Blick, Stimme, usw.) und auch die Interpretation (bezüglich Beziehung und Wertschätzung), die ich dieser Beobachtung zuschreibe. Die Beobachtungen sind wichtig als präzise Hilfestellung für den Unterrichtenden, doch langfristig noch wichtiger sind meine Interpretationen, da diese Beziehungsebene meistens entscheidend für die Effektivität des Unterrichts ist.
4. Die grüne Liste enthält zunächst zwei bis drei Beispiele von Ereignissen, die ich persönlich lieber anders gehabt hätte. Diese Liste gebe ich dem Dozierenden aber nicht direkt weiter, sondern ich nehme mich am Ende der Lehrveranstaltung einen Schritt zurück und schaue sie insgesamt an. Dabei stelle ich mir die Frage: „Was ist die einzige, wichtigste Einsicht, die der Dozierende hier gewinnen sollte?“ Am Ende habe ich also eine einzige Einsicht zusammen mit einem einzigen konkreten Beispiel dafür aus dem Unterricht.
5. Das Reflektionsgespräch sollte zeitnah zur Lehrveranstaltung stattfinden und sollte wömmöglich nicht vertagt werden. Ein vertagtes Gespräch ist erstens weniger effektiv, und wird zweitens oft einfach vergessen. Zunächst sollte der/die Dozierende die Möglichkeit erhalten, kurz zu sagen wie es ihm/ihr jetzt nach der Lehrveranstaltung geht. Danach, während der Schritte fünf bis sieben, darf der Dozierende nichts sagen, sondern hört einfach zu. Erst in Schritt acht ist er/sie wieder daran.
6. Im Reflektionsgespräch gratuliere ich zunächst dem Dozierenden für jeden einzelnen Punkt aus der rosa Liste. Ich erläutere ihm/ihr jeden Punkt zusammen mit meiner konkreten Beobachtung und der dazugehörigen Interpretation.

Für die oben beschriebene Art der Kommunikation braucht man eine feinfühligkeit Art und Weise, der/dem anderen Rückmeldung zu geben: eine von allen akzeptierte **Feedback-Kultur**. Primär an den Ressourcen orientierte kollegiale Rückmeldungen bewirken bei den Feedback Empfängenden i.A. mehr innere Antriebskraft sich zu ändern, als Rückmeldungen, die auf ihr Defizit ausgerichtet sind. Aber: Wie bringen wir das an, was uns stört, und wie die Veränderungsvorschläge? Für die Gesprächsstruktur der kollegialen Reflexion nach Unterrichtsbesuch gibt das unten dargestellte Feedbackmodell Orientierung. Dieses Modell hat sich in vielen Didaktikseminaren des DiZ bewährt. Es immer wieder bewusst zu trainieren, unterstützt beim spontanen Einsetzen.

Abb. 3: „Feedbackregeln“



Abb. 4: „Die hohe Kunst des Lernens“



7. Im nächsten Teil des Reflektionsgesprächs präsentiere ich dem Dozierenden mein einziges konkretes Beispiel aus der grünen Liste. Dazu erkenne ich explizit die positive Absicht an, die ich aus diesem Beispiel heraus interpretiere: Jedes (aber jedes!) Verhalten hat eine positive Absicht – wir müssen sie nur finden. Zuletzt schlage ich die zentrale Einsicht aus meiner grünen Liste als Ergänzung zu dieser Absicht vor. Zum Beispiel: „Meiner Meinung nach könnte diese Absicht *noch* besser erfüllt werden, wenn Du ... machen würdest.“
8. Ich erkenne die/den Dozierenden an, und bestätige sie/ihn in ihrer/seiner Rolle als Dozent/in. Ich erzähle, was ich persönlich aus diesem Besuch gelernt habe, und ich danke für die neuen Ideen für meinen eigenen Unterricht.
9. Zu guter Letzt ist jetzt die/der Dozierende an der Reihe: es könnte sein, dass sie/er noch Klärungsbedarf hat: Was habe ich mit dem und dem Punkt genau gemeint? Was genau hatte ich in der und der Situation beobachtet? Diesmal bin ich gehalten, mich nicht auf Erklärungen und Verteidigungen einzulassen. In Antwort auf ihre/seine Fragen gebe ich dem Dozierenden nur die notwendigen Fakten, die sie/er braucht, um meine Bemerkungen aus Schritten fünf bis sieben einordnen zu können.

**Was ist gute Lehre?** Dieser Frage nachzugehen war wesentlicher Bestandteil des Workshops, denn nur wenn klar ist, was gute Lehre beinhaltet, kann man einem Lehrenden beratend zur Seite stehen. Wenn KollegInnen sich im Unterricht coachen oder auf ihn bezogen sich beraten möchten, sollten sie ein gemeinsames Verständnis herstellen, was die wesentlichen Elemente guter Lehre sind – bei aller Vielfalt der Gestaltungsmöglichkeiten der Lehreinheiten. Dies begründet den Ausflug in die Didaktik. Ein erstes Sammeln, um zu klären was gute Lehre für die Teilnehmenden ist, brachte folgendes Ergebnis:

Abb 5: „Was verstehen wir unter guter Lehre? Ergebnisse aus dem Workshop“

Was verstehen wir unter guter Lehre? Ergebnisse der Workshop-Teilnehmenden	
wesentliche Elemente	... und Elemente, die diesen zugeordnet wurden
Aufbau eines Spannungsbogens	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Praxisbezogen lehren</li> <li>• Intrinsische Motivation fördern</li> <li>• Autonomie, Soziale Gemeinschaft, Kompetenz ...</li> <li>• Interessierte Studierende (über Klausur hinaus)</li> <li>• Mit Beispielen, Geschichten</li> </ul>
Aktivierende Elemente	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angstfreie Atmosphäre schaffen</li> <li>• Studierenden vertrauen</li> <li>• Klare Rahmenbedingungen, klare Struktur</li> <li>• Anzahl der Teilnehmer (damit umgehen)</li> <li>• Klare Anweisungen</li> <li>• Lernende sollen selbst agieren, „praktisch anwenden“</li> <li>• Nicht nur Fach- sondern auch Methodenkompetenz</li> </ul>
Passende Visualisierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hilfreiche Begleitmaterialien</li> </ul>
Beziehung, Haltung Miteinander	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rapport, Kontakt, z.B. Namen kennenlernen</li> </ul>
Metaebene	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Curriculum</li> <li>• Angenehme Lernatmosphäre/Rahmen</li> </ul>
Zusammenfassung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Transferfähigkeit in den Berufsalltag</li> </ul>

Kasten 5 Ingrid Cavalieri:

## „Wie sollte eine Lehreinheit aufgebaut werden?“

Vier nachfolgend dargestellte wesentliche Elemente zur Unterstützung der Planung waren im praktischen Teil des Workshops das Gerüst für die eigenen präsentierten Lehrsequenzen vor Kollegen.

### Der Aufbau eines Spannungsbogens

Der Spannungsbogen umfasst die gesamte Lehreinheit. Er ist so wichtig, da die Aufmerksamkeit und Lernerorientierung ihm folgen kann. Der Spannungsbogen ist planbar durch einen bewusst eingesetzten Wechsel von Phasen, Methoden und Medien. Grundsätzlich hilft ein rhythmischer Wechsel zwischen passiv-aufnehmenden und aktiv-verarbeitenden Phasen die Inhalte lernergerecht zu portionieren und für die Lerner nachvollziehbar zu halten.

Die Grundstruktur einer jeden Lerneinheit bildet der klassische „Drei-Schritt“ Einstiegsphase/Arbeitsphase/Abschlussphase. In der Einstiegsphase werden Thema und Lernziel formuliert. Es folgt (bei inhaltlichem Zusammenhang) der Rückblick auf die letzte Stunde mit kurzer Wiederholung und der Überblick über die aktuelle. In der Arbeitsphase werden neue Lerninhalte bearbeitet. Eine Komposition aus vortragen, verbinden und anwenden, im Aktivitätswechsel und im Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden, erhält den Spannungsbogen aufrecht. Die Abschlussphase gilt der Zusammenfassung, der Reflexion des Lernprozesses und dem Ausblick auf die kommende Lerneinheit.

Abb. 6: „Der rote Faden“



### Aktivierende Einbindung der Studierenden

Aktives studentisches Lernen an der Hochschule zu ermöglichen bewirkt, dass sich das Interesse am Stoff und die Beteiligung am Unterricht erhöhen (vgl. Winteler 2004, S. 90). Studierende haben auf diese Weise mehr das Gefühl, dass der Unterricht wegen ihnen statt findet. Wenn aktivierende Lehrmethoden eingesetzt werden, können Studierende mit ihnen in der Erörterung untereinander das Verständnis von Lerninhalten sofort überprüfen. In der Regel haben sie dann methodenbedingt etwas mehr Zeit für etwas weniger Stoff, so dass ein Lernen auch schon während des Unterrichts geschehen kann. Liebe Lesende – die Diskussion „keine Zeit für etwas mehr Zeit“ und „keinen Platz für etwas weniger Stoff“ führen wir gerne mit Ihnen weiter. Aktiv selbst für sich oder mit Lernpartnern erworbene Erkenntnisse bleiben länger im Gedächtnis haften. Studierende üben dabei, miteinander zu arbeiten. Wichtig ist, Aktivierungsmethoden auf die Gruppengrößen abzustimmen, die Methoden zu variieren und beim Einführen aktiven Lernens die sie betreffenden Sequenzen langsam zu steigern.

Es liegt nahe, dass wir Trainerinnen aktivierende Lehrmethoden im Workshop Kollegiales Coaching nicht nur vorgeschlagen, sondern auch eingesetzt haben: z.B. spontane oder geplante Diskussionen, Wechsel der Sitzform, Murmelgruppe, Tandemarbeit,

Den Aufbau einer Lehreinheit kombinieren wir im Workshop mit Prinzipien guter Lehrhretik. So leicht lassen sich die beiden Themenbereiche gar nicht voneinander abgrenzen, das werden Sie beim aufmerksamen Lesen bemerken.

**Prinzipien guter Lehrhretik.** Darunter verstehen wir das Gesamtaufreten von Lehrenden. Wir definierten vier wesentliche Prinzipien: „Munter-Macher“, Sprache, Körpersprache, Verankern. Alle unterstützen das oberste Ziel des Lehrens, den Lernenden das Lernen zu ermöglichen.

Abb. 8: „Muntermacher“

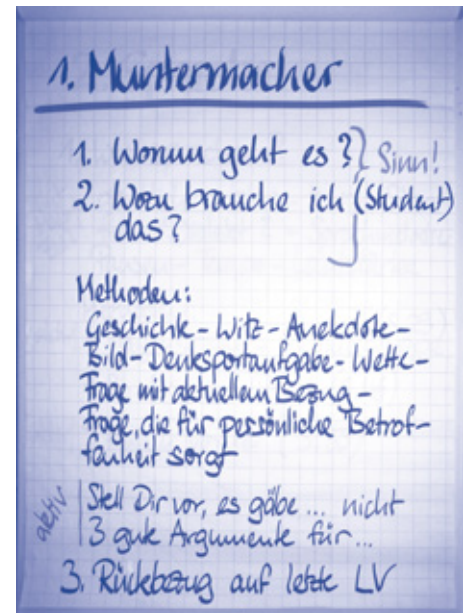


Abb. 9: „Sprache“



Zurück zu **unserem Workshop**. Nach einigen Stunden gemeinsamen Arbeitens hatten unsere Teilnehmer ein gutes Gefühl dafür, mit wem sie in **verbindlichen Coaching-Teams** zusammen arbeiten wollten. Es wurden Tandems gebildet – für die Zeit während des Workshops und auch darüber hinaus.

Als nächsten Schritt entwickelten die Teilnehmer in ihren Tandems individuelle Leitfäden, die die Beobachtungsstruktur für das Coaching festlegen. Eine solche Struktur ist aus unserer Sicht unbedingt

Abb. 10: „Körpersprache“

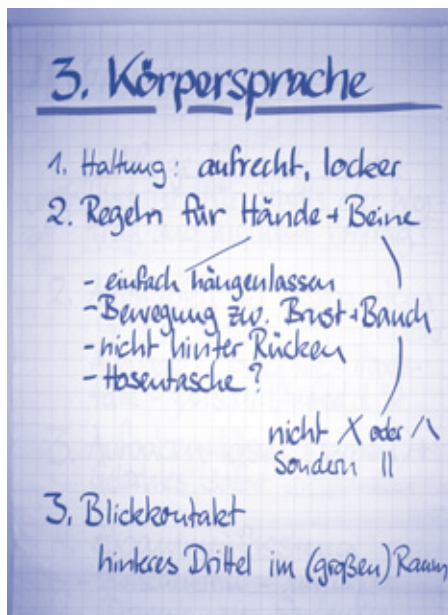
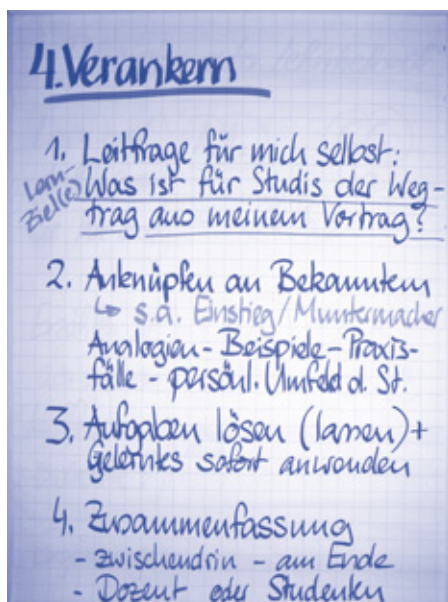


Abb. 11: „Verankern“



Gruppenpuzzle und Blitzlicht. Diese Methoden haben bewirkt, dass das Design des Workshops ein unverwechselbares Produkt dieser spezifischen Teilnehmergruppe wurde.

### Passende Visualisierung

Was ist die passende Visualisierung? Die, die verbale Ausführungen der Dozierenden ergänzt und sie verständlicher werden lässt. Visualisierungen können auch mal Worte ersetzen. Doch die Worte, die gesagt werden, sollten nicht alle projiziert werden. Winteler empfiehlt sich an die 5x5-Regel zu halten, obwohl die 7x7-Regel in der Visualisierungs-Szene allgemein eingeführt ist: maximal 5 Zeilen pro Folie, maximal 5 Wörter pro Zeile (vgl. Winteler 2004, S. 43).

Fertige (i.d.R. projizierte) Bilder haben den Vorteil, dass der/die Lehrende beim Herzeigen sich körperlich voll den Studierenden zuwenden kann. Tafelbilder wiederum, die beim Darlegen eines Sachverhaltes im Unterricht schrittweise entstehen, sind durch die Lebendigkeit des Prozesses besser nachzuvollziehen. Die individuelle Tafelanschrift, wenn lesbar, und die natürlicherweise krumme Linie ortet die Visualisierung auch in der späteren Erinnerung noch der Lehrperson zu und nicht der Firma Microsoft ... und unterstützt auch auf diese Art und Weise das Sicht-Merken.

Abb. 7: „Passende Visualisierung“



### Zusammenfassung am Ende

Das Ende beginnt nicht erst, wenn die Unterrichtszeit aus ist! Kultivieren wir es, räumen wir ihm in aller zeitlichen Kürze eine Phase zu: die Abschlussphase (siehe Abschnitt „Der Aufbau eines Spannungsbogens“, S. 12). Denn in ihr können Sie die behandelten Inhalte noch mal treffsicher auf den Punkt bringen (lassen). Zunächst hat die/der Dozierende in der Lehreinheit eingeführt, dann ausgeführt, jetzt führt sie/er zusammen! Das Herausfiltern der allerwichtigsten Aspekte, der Grundaussagen und -erkenntnisse, erfordert eine Formulierung mit anderen Worten. Wenn man als Dozierende/r zeitlich sehr knapp „dran“ ist, übernimmt man es auch schon mal alleine. Diese Übersetzungsleistung im Gehirn sichert – ziemlich sicher – Merkkazente zu setzen im riesigen Meer der Studieninhalte.

notwendig, denn das Agieren Dozierender im Unterrichtsgeschehen ist ein komplexer Vorgang. Lehrkonzept und Lehrhethorik, die Gruppe der Studierenden mit ihrer speziellen Dynamik und Lernhaltung, die räumliche Situation, der Zeitpunkt im Semester sowie im Tagesablauf, die eingesetzten unterstützenden Lernmittel – das sind nur die wichtigsten Komponenten, die aufeinander wirken. Für eine exakte Rückmeldung im Reflexionsgespräch sind die Beobachtenden herausgefordert, konkret und detailliert zu beschreiben, was ihnen zu bestimmten Bereichen wie Interaktion oder Kommunikation mit Studierenden, Sprache, Schriftbild etc., auffällt. Eine bereits vorliegende

Abb. 12: Ein im Seminar entwickelter Beobachtungsbogen

## Lerngespräch für professionelle Lerngemeinschaften

**Sehr wichtig:** Ein professionelles Lerngespräch ist ein freundlicher Austausch zwischen Kollegen mit gewissen Zielen und Regeln. Das Ziel ist nicht, uns gegenseitig zu kritisieren, sondern einen produktiven Austausch zu führen, bei dem beide Gesprächspartner (Lehrende und Beobachtende) sich weiterentwickeln. Haltet Euch deswegen bitte streng an die folgenden Gesprächsregeln.

Lehrende(r): _____	Beobachtende(r): _____
<b>Vorher: Diesen Aspekt meines Unterrichts möchte ich insbesondere näher betrachten:</b>	<b>Nachher: Was habe ich vor allem durch Beobachten dieser Unterrichtseinheit neu gelernt, was ich in meinem eigenen Unterricht verwenden kann?</b>
<b>Nachher: Wie ist es mir beim Unterricht ergangen? Wie fühle ich mich bezüglich des Unterrichts?</b>	<p><b>Sehr wichtig:</b> Auf der Rückseite dieses Blatts ist eine Schablone zum Eintragen Deiner Beobachtungen während des Unterrichts. Es ist wichtig, dass Du diese Beobachtungen konstruktiv formulierst: es ist Deine Aufgabe, den Lehrenden zu <b>unterstützen</b> in seiner/ihrer Arbeit. Beachte also unbedingt die folgenden Anweisungen, die umseitig in den Spalten widergespiegelt werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dokumentiere zunächst wertneutral Deine <b>Beobachtungen</b> in Spalte 1.</li> <li>• Notiere dann in Spalte 2 die subjektiven <b>Empfindungen</b>, die bei Dir aufgrund dieser Beobachtungen entstehen.</li> <li>• Auch negative Empfindungen können eine positive Botschaft übermitteln; halte diese Botschaft in Spalte 3 fest.</li> <li>• Zuletzt leitest Du daraus für den Coachee in Spalte 4 einen konstruktiven <b>Vorschlag</b> für die Zukunft ab.</li> </ul>
<p><b>Sehr wichtig:</b> Beim anschließenden Gespräch meldet Dir der Beobachtende ihre/seine Beobachtungen. Es ist wichtig, dass Du Dir diese Rückmeldungen anhörst, <b>ohne irgendwelche Erklärungen Deines Verhaltens abzugeben</b>. Viel wichtiger für Dich ist das Lernen, das Du aus der neuen Perspektive des Beobachtenden erwerben kannst. Falls Du Klärungsfragen hast, solltest Du diese immer nur in einer der folgenden Formen formulieren:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Wie genau zeigt sich (durch sehen, hören, fühlen) dieser Aspekt des Unterrichts?</i></li> <li>• <i>Was kann ich hier lernen? Wie könnte ich meinen Unterricht beim nächsten Mal noch besser machen?</i></li> </ul>	

Beobachtungsstruktur unterstützt, an die wichtigen Aspekte zu denken. So bleibt der Blick vorwiegend vorne bei der/dem Dozierenden, indem nur mehr kurze Notizen – zu im Vorfeld verfassten Beobachtungsbereichen – angemerkt werden müssen.

Gegenseitig stellten sich die Teilnehmer ihre Ergebnisse vor, bekamen Anregungen und ergänzten damit ihren Bogen. Auch wenn es Zeit kostet: Mit selbstentwickelten Beobachtungsbögen arbeiten Lehrende i.d.R. lieber, die Notizen gehen leichter von der Hand. Und außerdem hat ja jeder Lehrende ein anderes Anliegen für sein Coaching.

	Hinweise:	Ich beobachte:	Ich empfinde:	Dabei gefällt mir:	Ich schlage vor:
Aufbau/Struktur des Unterrichts	Wie aktiviert der/die Lehrende die Studenten? Wie fängt er/sie an? Wie macht er/sie die Lernziele klar? Wie visualisiert er/sie den Lerninhalt? Wie erstellt er/sie einen Spannungsbogen? Welche Eindrücke bleiben bei mir am Schluss noch?				
Auftreten	Stimme: Tempo, Lautstärke, Melodie ... Haltung und Bewegung: Körper, Hände, Arme ... Mimik: Gesicht, Mund, Augen ...				
Beziehung zur Klasse	Welche Aspekte begeistern mich? Wie geht er/sie auf die Gefühle der Lernenden ein? Wie kontrolliert er/sie das Verständnis der Lernenden?				

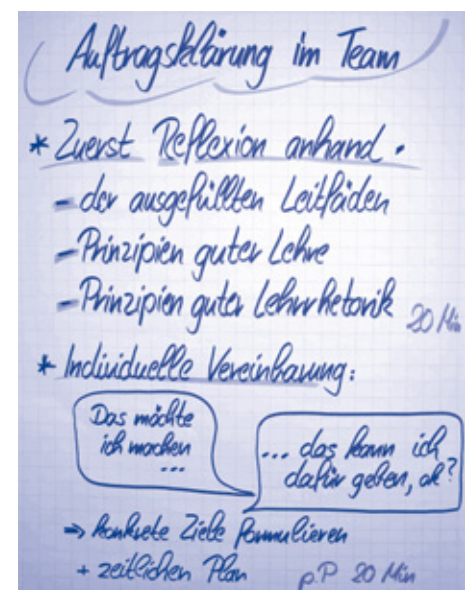
Nun waren alle Vorinformationen und Grundlagen vorhanden, um mit der Simulation eines Kollegialen Coachings im Unterricht an der Hochschule zu beginnen. Die **vorbereiteten Lehrsequenzen konnten präsentiert werden**. Wir gingen nach einem verbindlichen Ablaufplan vor. Jeder Teilnehmer stand ca. 45 Minuten im Mittelpunkt: mit 10 Minuten der Präsentation der Lehrsequenz und anschließenden 30 Minuten des kollegialen Feedbacks. Mag sein, dass Sie nun beim Lesen an eine ähnlich organisierte Übung in ihrem eigenen Basisseminar am DiZ zurück denken. Haben Sie seitdem jemals wieder eine Lehrsequenz vor externen oder vor kollegialen Coaches durchgeführt?

Was waren erlebte erste Erkenntnisse, aus dem Verlauf der Präsentationen und des kollegialen Feedbacks? Ein organisierter Effekt UND trotzdem ein Aha-Erlebnis. Jeder kommt dran, jeder ist in der ...

- **Wirkung des Rollenwechsels. Vorne stehen**, im Fokus aller – bei Lehrenden eine Alltagssituation. Man gewöhnt sich daran und möchte es nicht mehr missen. Ein gewisser Stress begleitet diese exponierte Position stetig. Und plötzlich **hinten sitzen**, unbeachtet von Teilnehmenden, scheinbar untätig und doch hochkonzentriert. Äußere Passivität ausstrahlen und innere Präsenz bewahren.
- **Wirkung des Ebenenwechsels**. Die Ebene des **operationalen Geschehens**, auf der Zeit-, Stoff-, Kommunikations- und Medienmanagement stattfinden. Metaphorisch betrachtet: mitten im Getümmel eines belebten Marktplatzes. Dem gegenüber die Ebene des **Abstandes**, des Überblicks, des Betrachters. Metaphorisch betrachtet: der Adler, der über einem Gebiet kreist.
- **Wirkung des persönlichen Befindens**. Dessen Vorhandensein ist in der unmittelbaren Aktion des Lehrens manchmal bewusst spürbar, oft genug aber völlig ausgeblendet. Vielleicht möchte man als **stille Beobachtende** die eigenen Empfindungen „hüten“ oder auch in gewohnt **aktiver Weise „mitmischen“**. Eine Szene dazu: In unserem Workshop hat ein kollegialer Coach dem Dozierenden in seiner Lehreinheit helfend ein Stichwort vorgerufen, als dieser nach einem Begriff suchte.

Im **letzten Abschnitt** des Workshops stand die konkrete Vorbereitung des **kollegialen Coaching in den Heimat-Hochschulen** am Programmpunkt. Der in der Beobachtung eingesetzte Leitfaden mit den Notizen wurde auf Tauglichkeit überprüft, die Tandems besprachen in Kleingruppen, was sie sich von dem Coaching erwarteten und worauf der andere achten sollte. Zudem ging es nochmal um Abstimmung: Waren die Prinzipien guter Lehre und Lehrrhetorik in Form von Kriterien vollständig darin abgebildet? Passte das schriftliche Format dieses Leitfadens? Waren der Kriterien evtl. zu viele? Bei allen Tandems wurden Ideen zur Weiterentwicklung angemerkt. Anders wäre es auch fast nicht denkbar: Der Leitfaden ist ein Werkzeug für einen Prozess. Ein Werkzeug erprobt sich immer erst, indem es benutzt wird und wird i.d.R. weiter optimiert.

Abb. 13: „Verankern“



Nachdem die Tandempartner ihre gegenseitigen Erwartungen ausgetauscht hatten, legten sie inhaltliche und zeitliche Ziele für den Besuch in Lehrveranstaltungen fest. Je konkreter die Abmachungen (z.B. **Festlegung des Besuchs**), desto verbindlicher deren Charakter und desto höher die Chance, das Vorhaben zu verwirklichen. Die Kollegen stammen fast durchwegs aus unterschiedlichen Hochschulen und Fakultäten, auf jeden Fall aber unterrichten sie unterschiedliche Fächer. Das wird als hilfreich angemerkt, da sich die Kooperierenden dann besser auf die methodisch-didaktischen und rhetorisch-kommunikativen Prozesse konzentrieren können (vgl. Greese, Bartscherer 2007, S. 4).

In der **Abschlussrunde** des Workshops stand noch eine **kurze Rückschau** aus, wir kehrten zur Eingangsfrage zurück: „Wie sollten Sie sich in diesem Workshop einbringen?“ Die Teilnehmenden reflektierten, inwieweit sie ihr darauf ausgerichtetes persönliches Ziel durch den Prozess der beiden Tage verfolgt bzw. erreicht hatten.

Daran schloss sich der Blick nach vorne an. **Wie könnte es weiter gehen mit dem Kollegialen Coaching?** Aus dem Wunsch heraus, Gleichgesinnte an den Heimat-Hochschulen zu finden, kamen folgende Vorschläge:

- Die Leitfäden so einfach und klar weiter zu gestalten, dass KollegInnen Interesse und Vertrauen entwickeln.
- Lehren im Team zu kultivieren, beginnend bei Skripten oder bei der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen.
- Die Studierenden über die Reflexionsarbeit der Lehrenden zu informieren.
- In das Programm des DiZ zusätzlich zu diesem Angebot ein eintägiges mit „Feedbackgabe zur Lehrsequenz“ anzubieten (also keine 2 Tage und kein „Coaching“ im Titel, um die Hürde für die Anmeldung zu nehmen).
- Einen Artikel zum Kollegialen Coaching zu schreiben.

## Kasten 6

Johann Dotzler:

### „Kollegiales Coaching. Vorher und nachher. Überlegungen und Befindlichkeiten“

#### 1. Brauche ich wirklich didaktische Nachhilfe?

Ich fand es schon eine Zumutung, nach der Berufung ein „hochschuldidaktisches Zwangsseminar“ absolvieren zu müssen (damals noch in Kempten), denn zum einen gehört Lehrerfahrung zu den Berufungsvoraussetzungen – und Lehrerfahrung hatte ich wahrlich genug: in der öffentlichen Verwaltung, in der Wirtschaft, an der Fachhochschule und an der Universität –, und zum anderen hatte ich und haben Neubereufene wohl in der Regel in dieser Umbruchzeit doppelt zu tun: aus dem Stand ein Pensum von 19 Stunden realisieren und die Verpflichtungen aus der bisherigen Tätigkeit fortführen und abschließen.

Das Seminar ließ sich nicht vermeiden und war dann im Zuge der Belastung der ersten Semester schnell ad acta gelegt und vergessen.

#### 2. Kollegialer Austausch?

Jahre später wurde ich auf einen speziellen DiNa-Artikel aufmerksam und besuchte seitdem hin und wieder ein DiZ-Seminar, die ich alle anregend fand. Noch nicht befriedigend gelöst scheint mir die Umsetzung hinterher, wenn ich mit meinen Notizen und dem schönen Material wieder „zu Hause“ bin.

Mittlerweile fragte ich mich, ob es nicht ökonomischer und im Endergebnis besser sei, sich in der Vorbereitung von Lehrveranstaltungen mit KollegInnen auszutauschen. Diese Überlegungen wurden auch durch curriculare Diskussionen in meinem Lehrgebiet nahegelegt. Es kam jedoch nicht dazu, weil von den beteiligten KollegInnen niemand vorpreschte und seine/ihre Karten auf den Tisch legte; ich tat es auch nicht, vor allem aus zwei Gründen: Erstens hatte ich in viele Teile meiner Lehrmaterialien eine Menge Arbeit gesteckt, die ich nicht einfach so zur Verfügung stellen wollte. Zweitens waren natürlich auch viele Teile für meine Ansprüche noch nicht perfekt genug, um sie KollegInnen zu zeigen.

In diese Situation hinein kam das zweitägige Seminarangebot des DiZ zum Kollegialen Coaching. Die Programmankündigung umfasste u.a.:

- Grundlagen, wie man eine Lehrveranstaltung didaktisch durchdacht aufbaut;
- Regeln eines konstruktiven Feedbacks;
- einen Ausschnitt aus einer Lehrveranstaltung präsentieren;
- Feedback zur didaktischen Gestaltung dieses Ausschnitts.

Das war mir hinreichend genug Schnupperatmosphäre und geschützter Rahmen, sodass ich mich anmeldete.

Von diesem Seminar blieben bei mir v.a. zwei Dinge hängen:

a) Grundregeln für konstruktives Feedback (an konkreten Punkten berichten, was man beobachtet hat, und wie es einem damit ging);

b) meine Nervosität bei der Probe-Lehrsequenz von 10 Minuten.

Letzteres war mir nicht nur sehr unangenehm, sondern hat mich auch verwundert, weil Nervosität bei mir eigentlich keine Rolle mehr spielt, weder in der kleinen Seminargruppe, noch in der Vorlesung mit 100 Studierenden, noch bei Fakultätsklausuren mit 30 KollegInnen.

### 3. Kollegiales Feedback

Im Verlauf des zweitägigen Seminars fand sich eine Gruppe von Kollegen aus unterschiedlichen Hochschulen, die sich im folgenden Semester reihum in einer Lehrveranstaltung besuchen wollten, um sich Rückmeldung zu geben, begleitet und angeleitet durch Ingrid Cavalieri im Auftrag des DiZ.

Die Vorstellung, ich könnte der erste in der Runde sein, der von drei Kollegen besucht wird und Rückmeldung erhält, bereitete mir schon Unbehagen.

- Unangenehm war nach wie vor der Gedanke, mir bei der Lehre „auf die Finger schauen“ zu lassen.
- Leistungsdruck wie bei Schulratsbesuchen baute sich auf.
- Erleichternd war für mich der Umstand, dass keine KollegInnen meiner Fakultät dabei waren.

Dennoch wäre ich dazu bereit gewesen, als erster kollegial gecoacht zu werden. Es kam jedoch anders. Beim ersten Besuch konnte ich nicht teilnehmen, beim zweiten Mal war ich Besucher und beim dritten Mal erst Besucher.

In der Vorbereitung auf den kollegialen Besuch fasste ich vor allem meine zu erwartende Nervosität ins Auge und merkte bald, dass das kein Problem sein würde. So war es dann auch.

Meine Erfahrung mit dem kollegialen Coaching kann ich insgesamt als wirklich große und sehr angenehme Bereicherung beschreiben.

Schon als Besucher, als Beobachter, profitiere ich davon:

- zu sehen, wie andere es machen;
- zu hören, welche Rückmeldungen und Anregungen er/sie von den anderen Besuchern und vom begleitenden professionellen Coach erhält;
- leibhaftig zu realisieren, dass wir alle in der gleichen Situation sind.

Als Besucher profitiere ich davon:

- dass Wertschätzung ausgesprochen wird; (denn selbstverständlich sind große Teile unserer täglichen Lehrarbeit gut);
- dass ich von KollegInnen konkrete Hinweise aus ihrer Erfahrung erhalte;
- dass ich in dieser Projektsituation von einem professionellen Coach Rückmeldung und Hinweise erhalte;
- dass ich mich anlässlich des Coachings auf bestimmte didaktische Basics oder spezielle Methoden besinne.

In beiden Rollen profitiere ich davon:

- dass bereichernder Austausch und gegenseitiges Kennenlernen möglich wird (ein wichtiges Element von Lebens- und Arbeitsqualität).

Günther Schumertl:

#### „Wie reagieren Studierende auf Besuche?“

Aufgeregt war ich, als ich den Studierenden im Vorfeld mitteilte, dass wir Besuch von KollegInnen am 30.04.2009 zu meinem Kollegialen Coaching bekommen. Im Nachhinein denke ich, dass die Studierenden es auch waren – und sie waren zudem vor allem neugierig auf unseren Besuch. Wer wird wohl kommen? Wird der Besuch Herrn Schumertl wohl gesonnen sein? Solche und ähnliche Fragen dürften die Studierenden beschäftigt haben.

Jeder Teilnehmer war mit einem maßgeschneiderten Auftrag in der Tasche in die Abschlussrunde des Workshops gekommen. Die geplanten Vorhaben erschienen machbar. Es gab keine Berührungspunkte mehr – nur noch Berührungserleichterung. Lehrende als professionelle Einzelkämpfer – wieso denn eigentlich?! Auf der Basis des kollegialen Unterstützungsangebots wirkte dieses Image fadenscheinig.

Da der als Austauschforum geplante Follow-Up-Tag im DiZ nicht von allen Lehrenden terminlich eingehalten werden konnte, boten wir alternativ eine „**begleitendes Follow Up**“ an den Heimat-Hochschulen an. Daraus ergab sich ein neues Setting: Zwei kollegiale Coaches – der Tandempartner und ein weiterer aus der Gruppe – und Ingrid Cavalieri als Senior Coach – führten den jeweils ersten Unterrichtsbesuch durch, sozusagen ein gecoachtes Kollegiales Coaching. Diese Form, die von Seiten der Trainerin organisiert war, behielten wir über die Projektzeit bei (Wintersemester 2008/09 und Sommersemester 2009).

Es wurde rasch sichtbar, dass jemand nötig ist, der/die die Fäden zusammenhält, einen langen Atem hat, Beteiligte zusammen trommelt. Mit diesen Redewendungen lässt sich die Rolle der/des Koordinierenden gut beschreiben.

Natürlich war wegen der weit auseinander liegenden Standorte der Hochschulen (Regensburg, Weihenstephan und München) der Aufwand im Fall unserer Teilnehmergruppe erhöht. Per se passiert die Zusammenarbeit allerdings auch nicht, wenn es sich um ein und denselben Standort handelt!

Nach den ersten geglückten Unterrichtsbesuchen mit Reflexionsbesprechung wurde die Trainerin von den Teilnehmern gefragt: Braucht man denn immer eine externe Begleitung zur Implementierung des Kollegialen Coachings? Könnte man dies als engagierter Dozent nicht auch alleine an seiner Hochschule (mit Gleichgesinnten) etablieren? Das ist kennzeichnend dafür, wie einfach der Prozess aussieht,

wenn er erfolgreich verläuft! Um auf die Frage ganz explizit zu antworten: Es kann gelingen. Gleichgesinnte an der Hochschule zu haben, erleichtert das Vorhaben ungemein.

Auf der sichereren Seite sind alle, die sich neu dafür interessieren, wenn sie sich Unterstützung für die Einführung an ihrer Hochschule oder Fakultät holen. Claudia Walter ist bereits darauf eingegangen, dass es sich bei einer förderlichen Feedbackgabe um eine Kunst/Fertigkeit handelt. Wir/Sie alle haben die Erfahrung, welche zusätzliche Energieinvestition für Neues dem Sog des Arbeitsalltags entgegen zu setzen ist, auch in unserem hier erlebten Beispiel. Dabei waren es lauter engagierte Teilnehmer! Noch ein weiteres Mal sei erwähnt, dass bestimmte strukturierte Vorgehensweisen (so die Feedback-Regeln, der Coaching-Leitfaden, die Gesprächsführung) kein wegzulassendes Instrument darstellen. Sie sind formale Strukturen, die entwickelt wurden, damit Kommunikation professionell bzw. auf hohem Niveau verläuft und Zukunft hat. Die Struktur sichert den Prozess.

Die ersten **Besuche im Unterricht** fanden statt. Der besuchte Lehrende gab seinen (im Workshop entwickelten) Beobachtungsbogen in überarbeitetem Format an seine kollegialen Besucher aus. Zu Veranstaltungsbeginn flammte bei dem einen oder anderen Lehrenden kurzzeitig Lampenfieber auf. Teilweise vergaßen sie dann aber nach einiger Zeit sogar unsere Anwesenheit oder empfanden sie schnell als wohltuend.

In den **Reflexionsgesprächen im Anschluss** der besuchten Lehrveranstaltungen stellten die Teilnehmer fest, dass der Gewinn Kollegialen Coachings gleichermaßen bei den Lehrenden und den Beobachtenden liegt. Er tritt nicht erst in Erscheinung, wenn der Gegenbesuch stattfindet, sondern bereits, wenn wir als Beobachtende unterwegs sind. Der soeben situativ beschriebene Zugewinn, für den Coach selbst interessante Informationen aus anderen Disziplinen zu erfahren, stellt einen angenehmen

Ich konnte deutlich wahrnehmen, wie engagiert die Studierenden an diesem Tag waren und vor allem, wie viel Unterstützung sie mir gaben. Natürlich arbeiten die Studierenden auch sonst sehr gut mit, doch als das Kollegiale Coaching stattfand, waren sie noch motivierter.

Nach der Begrüßung und der Vorstellung unserer Besucher fand die Veranstaltung wie geplant statt und die Studierenden gaben hinterher an, dass sie sich durch die Anwesenheit der Coaches wertgeschätzt fühlten. Niemand empfand den Besuch als Störung.

Sehr gefreut hat mich, dass die Studierenden beim nächsten Veranstaltungstermin unbedingt wissen wollten, welche Ergebnisse mir von den Coaches rückgemeldet worden sind und wie gut ich bewertet worden bin. Ich besprach mit den Studierenden die Punkte, die die Studierenden direkt etwas angehen und bekam ein schönes Feedback von ihnen:

*„Wir haben während des Besuches Sie von einer anderen Seite kennenlernen können und freuen uns für Sie, dass Sie die Möglichkeiten des Kollegialen Coachings nutzen. Wir haben sehr von der Lernzielplanung und dem Ablaufplan der heutigen Veranstaltung profitiert!“*

Selbstverständlich habe ich die Ausgabe des Ablaufplanes (in früheren Veranstaltungen habe ich einen solchen Plan nicht ausgeteilt) der jeweiligen Unterrichtseinheit als eine der direkten Folgen, welche durch das kollegiale Coaching initiiert wurden, beibehalten. Wir fahren gut damit in unserem Seminar.

### Reflexion über die studentische Sicht bei kollegialem Coaching

Wer von uns Lehrenden kennt nicht die studentischen Klagen über „schlechte, langweilige usw. Lehrveranstaltungen“? Durch die Einführung von Studiengebühren steigt meiner Beobachtung nach das Anspruchsverhalten der Studierenden an gute Lehre. Die Vielzahl von Evaluationsbögen an den einzelnen Hochschulen dürften aus Sicht der Studierenden nicht unbedingt zu einer Verbesserung der Lehrveranstaltung führen, besonders dann, wenn die Ergebnisse nicht mit den Studierenden besprochen werden. Aber selbst wenn dies geschieht, können die Studierenden die möglichen Verbesserungen nicht erleben, da sie die Veranstaltung ja bereits besucht haben und sie, in der Regel, kein zweites Mal besuchen werden.

Selbst wenn die Lehrenden sich beim DiZ fortbilden, ist das für die Studierenden nicht erfahrbar, denn bestenfalls sehen sie am Aushang, dass die Lehrperson sich auf einer Fortbildungsveranstaltung befindet und deshalb die Veranstaltung entfällt. Was die Lehrpersonen dort lernen und welchen Nutzen die Studierenden davon haben, ist für die Studierenden nicht direkt erkenn- bzw. erlebbar.

Anders ist das für die Studierenden, wenn sie in ihrer Veranstaltung das Kollegiale Coaching einer Lehrperson erfahren dürfen. Jetzt wird ein Erlebnisraum geschaffen, der für die Studierenden die Fortbildung der Lehrperson erfahrbar macht. Ähnlich dem „reflecting team“: Während einer Beratungssitzung sitzen ca. 3 Personen im selben Raum zusammen mit den Klienten und der Beratungsperson und können ihre Eindrücke von dem Beratungsprozess äußern. In der Vergangenheit saßen diese Personen hinter einer vom Beratungsraum nicht einsehbaren Glasscheibe und die Beratungsperson holte sich nach der Beratungseinheit oder in einer Pause ein Feedback von diesen. Bei der systemischen Beratung erfahren die Studierenden durch das kollegiale Coaching, ohne die Glasscheibe dazwischen, direkt die Lehrperson, die durch den Besuch der KollegInnen beschenkt wird. Das bedeutet aber auch, dass die Studierenden beschenkt werden durch den Besuch, denn dadurch erfahren sie eine **Wertschätzung** ihrer Person.

Die Studierenden dürfen dabei sein, wenn der Besuch kommt und „ihre Lehrperson“ coacht. Und nicht nur das: durch die Interaktion zwischen den Studierenden und der Lehrperson ist jeder Studierende direkt beteiligt an dem Prozess. Folglich sind die Studierenden nicht passiv Erduldende des Besuches, sondern Mitgestalter an dem Prozess des Lehrens. Natürlich sind sie das sonst auch, aber durch das kollegiale Coaching wissen sie, dass ihre Handlungen in der Veranstaltung Einfluss auf die Rückmeldung an die gecoachte Lehrperson haben können. Dadurch können die Studierenden einen **Vertrauensbeweis** durch die Lehrperson erfahren.

Besonders förderlich ist es natürlich, wenn mit den Studierenden die zentralen Botschaften, welche die Studierenden betreffen, in der Veranstaltung nach dem Besuch des kollegialen Coachings besprochen werden. Denn damit kann den Studierenden eine mündige Position zukommen. Sie erfahren, welche Rückmeldungen „ihre“ Lehrperson erhalten hat und können sich dazu äußern. Falls Änderungen, hervorgegangen durch die Anregungen des kollegialen Coachings, vorgenommen werden, so ist das für die Studierenden **transparent, einleuchtend** und gegebenenfalls noch **im aktuellen Semester spürbar**. Das stellt eine deutliche Verbesserung der Erfahrungen von Studierenden im Vergleich zur Wirkung von Evaluationsbögen dar.

Keine Angst, es geht dabei nicht um die großen Veränderungen bei der Lehre. Es sind ja oft die kleinen Dinge, die jedoch einen großen Effekt haben können. Zum Beispiel kann es sein, dass eine Lehrperson ihren Blickkontakt zu den Studierenden verbessert und dadurch insgesamt mehr Kontakt zwischen Studierenden und Lehrperson entsteht. Somit kann das Verhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden und die Lehre an sich durch die gemeinsamen Erlebnisse verbessert werden.

**Fazit:** Ich gebe einfach die Frage der Studierenden weiter: „Warum machen eigentlich nicht alle Lehrenden ein Kollegiales Coaching“? Ja, warum eigentlich nicht?

Nebeneffekt dar. Man lernt vom pädagogischen Geschick der KollegInnen, wie Niall Palfreyman bei *Strukturierte kollegiale Unterstützung* aufführt. Wie förderlich aktivierende Lehrmethoden, die in Seminaren des DiZ einem so nahe gelegt werden, in der Lehrveranstaltung von KollegInnen wirken – das überzeugt einfach noch etwas mehr!

Nach Durchführung aller ersten Kollegialen Coachings setzt sich unsere Zusammenarbeit mit der Projektgruppe fort. Nein, keine zweite Runde der Begleitung in den Lehrveranstaltungen! Kollegiales Coaching können unsere Teilnehmer nun wirklich selbst weiter führen. Das sich anschließende gemeinsame Vorhaben stellt das Verfassen des Artikels für die DiNa dar. Und während Sie ihn gerade lesen, treffen wir uns evtl. schon zu einer ersten Besprechung für die Gestaltung unseres Erlebnisraumes „Kollegiales Coaching“ beim Forum der Lehre 2010, das diesmal in München durchgeführt wird. Wir freuen uns darauf, Sie dort anzutreffen, um Ihnen Ihre spezifischen Fragen zu beantworten!

Abb. 14: Foto der Arbeitsgruppe



### 3. Welche Schritte unternehme ich, wenn ich an einem Coaching teilhaben möchte?

In erster Linie bietet natürlich das DiZ Unterstützung durch Seminare. Der Workshop „Kollegiales Coaching“ wird im kommenden Semester wieder angeboten.

Ansonsten sind alle Interessierten eingeladen, sich am DiZ zu melden und sich Ratschläge, Unterlagen oder Material abzuholen. Claudia Walter kann Ihnen auch am Telefon von den praktischen Erfahrungen erzählen, Ihnen Tipps für eine strukturierte Umsetzung geben und Sie mit notwendigen Unterlagen versorgen. Oder Sie kommen mit Ihren konkreten Vorstellungen und holen sich ein Feedback zu dem, was Sie vorhaben.

In beiden Fällen beraten wir Sie am DiZ gerne, auch über einen längeren Zeitraum hinweg. Natürlich interessieren uns dann auch Ihre gemachten Erfahrungen. Als Coach und auch als Coachee, soweit unsere Erfahrungsträger dazu bereit sind, stellen wir Ihnen auch Kontakte her.

Leider können die MitarbeiterInnen des DiZ selbst keine Coachings anbieten. Wie die meisten von Ihnen ja sicher wissen, besteht unser Team nur aus ein paar Personen. Was wir allerdings leisten können, ist die Beratung für die Entwicklung und Umsetzung von neuen didaktischen Methoden, das ist unser Kerngeschäft.

Und natürlich bieten wir einen Rahmen für informelles Coaching, so wie Niall Palfreyman es beschrieben hat. Und zwar indem wir viele Seminare anbieten. In diesen Veranstaltungen treffen KollegInnen unterschiedlichster Fachrichtungen und Hochschulen aufeinander und tauschen sich über ihre Erfahrungen aus.

#### Zum Schluss noch ein Lesetipp:

Adolph, K.E. (2005). *Perceptual-motor development*. Springer, Berlin.

Kasten 7 Prof. Dr.-Ing. Uwe Achterberg:

### „Langzeitwirkung – Erfahrungen eines Gecoachten“

Das Coaching umfasste in meinem Fall die Begleitung von zwei Lehrveranstaltungen – im SoSe 2008 und im WS 2008/09. Vorausgegangen waren bereits mehrere Hospitationen bei Kollegen und ein Seminar zum Kollegialen Coaching am DiZ.

#### Warum Coaching?

Zum einen wollte ich mein Lehr-Verhalten überprüfen – der Blick des Coaches von außen eröffnet neue Aspekte in der Wahrnehmung der Unterrichtskommunikation. Zum anderen wollte ich mich mit der Methodik vertraut machen, um als Studiendekan dieses Instrument anderen Kollegen besser darstellen zu können, bzw. Kollegen auf Wunsch auch als Coach beraten zu können.

#### Wie hat sich das Coaching auf den Unterricht ausgewirkt?

Coaching kann – zumindest in meinem Fall – Sicherheit geben. Kein geringes Geschenk, wenn man täglich vor vielen Zuschauern agiert. Ausgehend von als brauchbar erkannten Elementen lassen sich so leichter neue Dinge ausprobieren. So habe ich mich als eine Erkenntnis aus dem Coaching konsequent vom bisherigen 90-Minuten Modell getrennt und nutze heute die Möglichkeit, in einem vierstündigen Unterrichtsblock flexibel Pausen machen zu können – themenbezogen bzw. an der Aufmerksamkeit der Zuhörer orientiert.

Die dabei meist entstehenden 60-Minuteneinheiten mit Pausen von 15-20 Minuten haben den Verlauf der Veranstaltungen deutlich entspannt und werden – laut Evaluierung – auch von den Studenten gut angenommen.

Neben dieser und anderen Anregungen zu unmittelbaren Veränderungen und Verbesserungen ist als Langzeiteffekt ein bewussterer Umgang mit der Unterrichtsgestaltung geblieben. Es fällt mir heute leichter, mich in meine Zuhörer hineinzusetzen und z.B. Über- und Unterforderung schneller zu erkennen.

#### Was kann Coaching nicht?

Wunder wirken! Auch die größte Aufgeschlossenheit für didaktische Ideen scheitert an ungünstigen personellen Verhältnissen – und der begrenzten eigenen Kraft.

So kann ich inzwischen erprobte Modelle für Gruppenarbeit und individuellere Betreuung durch ein zunehmend ungünstigeres Betreuungsverhältnis nicht mehr realisieren – mehr Studenten mit sinkender Qualifikation stehen einer gleichbleibenden oder abnehmenden Zahl von Betreuern gegenüber. Von mir bisher sehr erfolgreich eingesetzte Tutorenmodelle scheitern immer öfter an der Verfügbarkeit qualifizierter Tutoren und am zeitlich komprimierten Bachelorstudium.

#### Coaching als Chance

Doch die Hoffnung auf Verbesserungen bleibt. Deshalb werde ich auch künftig meinen KollegInnen raten, die Chancen zu nutzen, die das Coaching für sie und ihre Lehre bietet.

Nur wer weiß, wo er steht, kann sich auch sinnvoll weiterbewegen.

## 4. Wie kann das DiZ Hilfestellung geben? Besuchen Sie unseren Workshop!

Kommt das für Sie nicht in Frage oder wird vom DiZ momentan nichts Adäquates angeboten, können Sie wie folgt vorgehen: Überlegen Sie doch zuerst, was Sie durch ein Coaching eigentlich erfahren möchten und was Sie sich davon erwarten, wozu Sie persönlich bereit sind und in welchem Rahmen Ihr (!) Coaching stattfinden soll. Danach können Sie für sich entscheiden, welche Art des Coachings für Sie als die passende scheint.

Wenn Sie sich für ein „Kollegiales Coaching“ entschieden haben, brauchen Sie natürlich einen passenden Partner: Frau oder Mann? Aus der gleichen Fakultät/Hochschule? Erkundigen Sie sich doch in Ihrer Fakultät, ob es KollegInnen gibt, die sich gegenseitig besuchen, oder ob es ansonsten Angebote gibt. Gern können Sie auch im DiZ anrufen. Durch den Kontakt zu unseren Besuchern erfahren wir oft von Projekten, die an Hochschulen laufen.

## 5. Verwendete Literatur:

Beck, R. (2001). *Seminaristischer Unterricht im Studiengang Soziale Arbeit*, Schwerpunkt Erwachsenenbildung, Fachhochschule München.

Böning, U. (2006). *Coaching und Supervision*. Zur Abgrenzungsproblematik in der Praxis. Eine Analyse aus der Sicht eines Executive Coachs. In: U. Straumann, C. Zimmermann-Lotz (Hg.) *Personenzentriertes Coaching und Supervision – ein interdisziplinärer Balanceakt*. Kröning: Asanger Verlag

DBVC (Deutscher Bundesverband Coaching e.V.). <http://www.dbvc.de/cms/index.php?id=361>. 16.09.2009

Greese, B., Bartscherer, H.-C. (2007). *Kollegiales Coaching*. Ein Leitfaden. <http://www.cvl-a.de/images/stories/prolehre/pdf/leitfaden-kollegiales-coaching-version20070301.pdf>. 16.09.2009

Haug-Benien, R. (2009). *Ein Fall nicht nur für zwei. Kollegiale Beratung*. Unter Mitarbeit von C. Griepenburg. In: *transfer. Ideen und Konzepte für die berufliche Integration*. hiba transfer 1/2009. Münster: hiba-Verlag

Lippmann, E. (2004). *Intervision*. Kollegiales Coaching professionell gestalten. Berlin Heidelberg New York: Springer-Verlag

Schmid, B. (2005). 406 coaching als profession. <http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/content/view/75/129/>. 07.10.2009

Winteler, Adi (2004). *Professionell lehren und lernen*. Ein Praxisbuch. Unter Mitarbeit von H.-C. Bartscherer, C. Geyer und G. Lehrberger. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

# „Soft Skills semivirtuell – drei S mit drei ???“

Ein Erfahrungsbericht von Cornelia Schödlbauer

## Ein Gedankenexperiment

Stellen Sie sich bitte für einen Augenblick folgende Situation vor: Sie sind ein Koch, sagen wir ein Sternekoch (was sonst!). Sie sind seit Jahren erfolgreich und setzen ganz auf ihre handwerkliche Kunst. Dann bekommen Sie ein Angebot, in ein neues Hotel zu wechseln. Dort erfahren Sie, dass in dieser Küche ein neuartiges Verfahren angewandt wird, bei dem die Bereitstellung der vorzubereitenden Ingredienzien durch einen Küchenroboter bewerkstelligt wird. Sie sind sehr skeptisch, ob das funktioniert und mit welchen Ergebnissen Sie zu rechnen haben. Und überhaupt: Widerspricht das nicht Ihrem Grundverständnis guter Küche?

Nicht viel anders als dem Koch in meinem Gedankenspiel erging es mir, als ich im Sommer 2007 erste Lehraufträge im Fachbereich Schlüsselqualifikationen an der privaten Fachhochschule für angewandtes Management in Erding übernahm: Schlüsselqualifikationen semivirtuell unterrichten – wie soll das denn funktionieren???

Meine Erfahrungen aus inhaltlicher, didaktischer und methodischer Sicht möchte ich mit Ihnen ebenso teilen, wie meine anfänglichen Zweifel und meine Schlussfolgerungen aus dem eigenen Lernprozess, wie auch letztlich die Erfolgsfaktoren, die daraus abgeleitet werden können.

Doch zunächst ein paar Worte zum Kontext und Konzept:

## Besonderheiten der Fachhochschule für Angewandtes Management Erding

Die private Fachhochschule Erding gibt es als staatlich anerkannte FH seit Oktober 2004. Das in bescheidenem Rahmen begonnene Start Up darf sich heute mit 1400 eingeschriebenen Studierenden zu den zehn größten privaten Hochschulen in Deutschland zählen. Wissenschaftsminister Dr. Wolfgang Heubisch sparte unlängst nicht mit lobenden Worten und bezeichnete die junge FH dank ihrer Innovationskraft als „Leuchtturm“ neben den beiden Münchner Vorzeigeuniversitäten TUM und LMU<sup>1</sup>.

Doch was macht die Besonderheit der FH Erding aus, die sie so ins Rampenlicht treten lässt? Neben ihrer hohen Wachstumskurve sind es sicher ihre innovativen Studiengänge. Die FH Erding bietet branchenfokussierte BWL-Studiengänge an und bewegt sich dabei sehr nah an den Bedürfnissen des Arbeitgebermarktes und spezifischer Branchen. Durch ihr Beschäftigungsmodell, bei dem der größte Teil der Professorinnen und Professoren eine halbe Stelle inne hat, stellt sie außerdem sicher, dass die Lehrenden auch während ihrer Professur mit beiden Beinen fest im Markt und seiner Praxis stehen. Nicht zuletzt ist es diese Praxisnähe, die ein wesentliches Alleinstellungsmerkmal der FH Erding ausmacht.

<sup>1</sup> Aus dem Merkur online vom 4.9.2009, <http://www.merkur-online.de/lokales/nachrichten/fachhochschule-erding-meisterbrief-459803.html>, download vom 7.10.2009

Noch etwas hebt die FH Erding auf dem Feld Hochschulen ab: sie verfolgt durchgängig ein Blended Learning Konzept der semivirtuellen Lehre. Die Studierenden wechseln zwischen dem (teils interaktiven) Arbeiten auf der Lernplattform<sup>2</sup> und – pro Fach und Anzahl der Creditpoints (CP) wechselnd – ein bis drei Präsenztagen pro Semester.

Und genau da setzt diese Reflexion an: bei der Frage, ob und wie sich Schlüsselqualifikationen, und hier insbesondere die so genannten Soft Skills, semivirtuell unterrichten lassen. Doch zunächst ein paar Worte zur Fakultät Schlüsselqualifikationen, damit der Rahmen deutlich wird, um den es hier geht.

### **Was macht die Fakultät SQ?**

Die Fakultät Schlüsselqualifikationen (kurz: SQ) ist ein klassischer Dienstleistungsstudiengang<sup>3</sup>, der keine „eigenen“ Studierenden qualifiziert, sondern der sich an alle Studierenden aller weiteren Fakultäten richtet. Dies gehört integral zum Konzept und Selbstverständnis der FH Erding. Alle Studierenden aller Fächer, ob dies nun Medienmanagement, klassische BWL, Baumanagement, Sportmanagement oder Wirtschaftspsychologie sein mag – sie alle durchlaufen ein abgestuftes Programm an Schlüsselqualifikationen mit mindestens einem Teilmodul in den Soft Skills pro Semester.

Warum das so ist, erschließt sich aus dem Leitbild der FH. Darin werden als Säulen der Ausbildung Handlungskompetenz, praxisrelevantes akademisches Wissen, Innovationsfähigkeit, Fach- und Führungskompetenz genannt. Die Fakultät SQ spielt bei dem ganzheitlichen Ausbildungsansatz, der im Kern den Grundgedanken des Bolognaprozesses entspricht, eine wesentliche Rolle. Das findet sich im Leitbild folgendermaßen verankert: „Wir unterstützen die Entwicklung von Persönlichkeiten und fördern neben fachlichen und methodischen Kompetenzen auch die Entwicklung von personalen und sozialen Kompetenzen.“<sup>4</sup>

Gleichzeitig formuliert das Leitbild eine avancierte Position in Sachen Didaktik: „Didaktik mit Anspruch. Bei der Vermittlung der Kompetenzen nutzen wir die ganze Bandbreite der Lehr- und Lernmethoden. Aktuelle Erkenntnisse der Hochschuldidaktik fließen kontinuierlich in unser methodisches Konzept für ein semivirtuelles Studium ein. Unser didaktisches Konzept ermöglicht, dass erfolgreiches Lernen Freude macht. Es fördert Teamarbeit, die Einbindung moderner Medien und vor allem die partnerschaftliche Zusammenarbeit von motivierten Studierenden und praxiserfahrenen Lehrenden.“<sup>5</sup>

Die Herausforderung für die Fakultät SQ besteht also darin, im Rahmen des Blended Learning mit einem angemessenen didaktischen Konzept, das die Möglichkeiten und Beschränkungen der nutzbaren Medien respektiert, die Studierenden in ihrer persönlichen, sozialen und methodischen Entwicklung voran zu bringen.

Die Fakultät SQ umfasst nun mehr als nur den Bereich der Soft Skills. Dort werden Sprachen, Recht, Mathematik, Datenverarbeitung und Statistik unterrichtet. Die genannten Fächer folgen ihren eigenen Gesetzmäßigkeiten der Lehre und unterscheiden sich im Kern darin wenig von den Fächern anderer Fakultäten. Anders der Bereich der Soft Skills. Denn aller Ratgeberliteratur zum Trotz hat noch kaum jemand angenommen, man könne durch das Lesen eines Rhetorikbuches lernen, ein besserer Redner zu werden.

<sup>2</sup> Die Plattform läuft auf der Basis der open source Software „Moodle“

<sup>3</sup> Vergleichbar den Allgemeinwissenschaftlichen Fakultäten

<sup>4</sup> Aus dem Leitbild der FH Erding, <http://www.myfham.de/hochschule.htm>

<sup>5</sup> Aus dem Leitbild der FH Erding, <http://www.myfham.de/hochschule.htm>

## Doch wie ist der Bereich der Soft Skills nun aufgebaut?

1. Schlüsselqualifikationen BA I: Kommunikation, Präsentieren & Visualisieren
2. Schlüsselqualifikationen BA II: Persönlichkeitsentwicklung & Selbstmanagement, Moderation, Teamentwicklung
3. Schlüsselqualifikationen BA III: Gesprächsführung & Verhandlungstechnik, Projektmanagement
4. Schlüsselqualifikationen MA: Führung, Wissensmanagement, Moderation & Arbeit mit Gruppen, Rhetorik & Präsentation

Die Struktur der Soft Skills orientiert sich an folgenden Kriterien:

- Direkter Nutzen für Arbeit und Studium
- Gestufte Komplexität
- Aufbau auf bisherigen Lernfortschritten<sup>6</sup>

In das durchgängig semivirtuelle Konzept sind natürlich auch die Schlüsselqualifikationen einbezogen. Wie also kann das Vermitteln von Soft Skills mit Blended Learning gelingen? Gelingt es überhaupt?

## Soft Skills semivirtuell – die drei Fragezeichen tauchen auf

Seit dem Sommersemester 2008 darf ich in der Fakultät „Schlüsselqualifikationen“ unterrichten und habe mit dem darauf folgenden Wintersemester eine halbe Professur für Führung und Teamentwicklung inne. Momentan unterrichte ich folgende Teilmodule:

- Visualisieren und Präsentieren
- Kommunikation
- Moderation
- Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement

Ich gebe unumwunden zu, dass ich am Anfang äußerst skeptisch war, ob die Angebote im Rahmen des Blended Learning überhaupt wirksam werden könnten. Um es vorweg zu nehmen: Ich ließ mich eines Besseren belehren und erlebte dabei auch einige positive Überraschungen.

### Fragezeichen 1: Welche Ziele verfolge ich aus welchem Selbstverständnis?

Für meinen Zugang zu den Themen brachte ich zwei Hintergründe mit: 1. Mein Leben als freiberufliche Trainerin und Beraterin. 2. Meine Erfahrungen und Überzeugungen als Trainerin des Basisseminars Hochschuldidaktik für das Didaktikzentrum der bayerischen Fachhochschulen.

## 1. Voraussetzungen als Trainerin und Beraterin

Zu meinem Portfolio gehörten u.a. schon seit vielen Jahren verschiedene Soft-Skill-Themen wie Rhetorik, Moderation, Burnout, Prävention, Teamentwicklung und Führung. Diese Themen verbindet, dass sich die Teilnehmenden, wenn sie ernsthaft davon profitieren wollen, nicht nur mit kognitiv aufzunehmenden Inhalten begnügen dürfen. Die Beschäftigung mit Themen aus dem Spektrum der sozialen und personalen Kompetenzen setzt immer eine Bereitschaft zur Selbsterkenntnis und vor allem eine Bereitschaft und Motivation zur Verhaltensmodifikation voraus.

<sup>6</sup> Ein solcher Aufbau ist nicht spektakulär, sondern einfach nur logisch. Dennoch habe ich früher als Lehrbeauftragte an verschiedenen FHs erlebt, dass solche Grundregeln ignoriert und z.B. ein Grundlagenfach wie Rhetorik in einem höheren Semester angeboten wurde, als jede/r Studierende bereits zahlreiche Präsentationen hatte durchführen müssen.



Deshalb gehören zu einem – im weitesten Sinn – Verhaltenstraining die Aspekte:

- Freiwilligkeit
- Einsicht (oft durch Leidensdruck)
- Konfrontation von Selbstbild und Fremdbild
- Feedback nehmen – Feedback geben
- Selbstreflexion und Selbstoffenbarung
- Vision eines gewünschten Zustands in der Zukunft (Zielformulierung)
- Erarbeiten konkreter Umsetzungsschritte
- Und bei all dem: Verlassen der Komfortzone

Wie aber ist das im Kontext eines Studiums zu verstehen? Die TeilnehmerInnen kommen eben nicht freiwillig, weil sie ja, curricular festgelegt, die Module in einem bestimmten Zeitraum belegen müssen. Sie müssen sich mit Persönlichkeitsentwicklung oder Kommunikation auseinandersetzen, ob sie das nun wollen, schätzen, für sinnvoll halten, oder nicht.

Für bestimmte Themen gibt es offenkundig auch gar keinen Leidensdruck, weil der oft erst im Laufe belastender Erlebnisse im Berufsalltag entsteht. So wissen zwar FachhochschulprofessorInnen meist sehr gut, dass eine Fakultätssitzung sehr von einer professionellen Moderation profitieren und ihnen einen Verlust an Lebenszeit und -qualität ersparen würde. BA-Studierende, die im 3. Semester Moderation belegen, haben nur zu sehr geringen Prozentsätzen überhaupt je an Moderationen teilgenommen, geschweige denn bereits selbst moderieren dürfen (oder müssen).

Es wurde also deutlich, dass sich Haltung, Ziele und Anspruch an Erfolg in einem klassischen Training, womit ich vertraut war, von Haltung, Zielen und Anspruch an Erfolg im Rahmen des Studiums würden unterscheiden müssen.

Der Erfolg für die Teilnahme an einem Soft-Skill-Modul ist ja leichter definiert als in einem Training, wo der Erfolg sich durch den Grad der erfolgreichen Umsetzungsschritte im Nachhinein definiert und für den/die TrainerIn allzu oft unsichtbar bleibt. Im Soft-Skill-Modul gibt es am Ende des Semesters eine Note und die Bestätigung der Credit Points. Die Leistungsfeststellung bleibt notgedrungen im Rahmen des kognitiven Korsetts, das den wissenschaftlichen Anspruch des Studiums definiert. Daraus ergibt sich der erste Spagat: Das Angebot eines Soft-Skill-Fachs bietet Theorien, Modelle und Methoden für die persönliche Verhaltensmodifikation. Beurteilt wird jedoch im besten Fall eine Mischung aus praktischer Anwendung und theoretischer Arbeit, manchmal auch nur eine theoretische Arbeit. Was aber passiert mit den möglicherweise eingeleiteten persönlichen Prozessen, die im Trainingsalltag die wesentliche Rolle spielen und professionell begleitet werden müssen?

## **2. Der didaktische Anspruch**

Den didaktischen Anspruch, den die FH Erding in ihrem Leitbild formuliert, teile ich zur Gänze. Doch was das für den Blended-Learning-Kontext heißen sollte, war für mich Neuland. Didaktisch anspruchsvolle Lehre hatte ich bisher nur im Kontext des face-to-face betrachtet. Dort waren und sind mir folgende Aspekte wichtig:

- Teilnehmerbezogene Lehre
- Mehr Konstruktion als Instruktion
- Persönlicher Bezug
- Nachhaltigkeit und Praxisrelevanz
- Lernen mit Freude und Erfolgserlebnissen
- Methodenvielfalt
- Lehre als Lerncoaching und Unterstützung zur Wissenskonstruktion
- Feedback

Klar, dass sich all das in den Präsenzphasen realisieren lassen würde. Dies sogar gut, da die Präsenzphasen für jedes Teilmodul mindestens einen halben Tag dauern und damit prozessuales Arbeiten und methodisch abwechslungsreiche Lehre begünstigen. Doch der wesentliche Teil des Semesters würde virtuell stattfinden. Lassen sich diese Grundsätze auch „auf Moodle“ realisieren?

Ich stand also vor der Frage, ob ich all meine professionellen Grundsätze würde korrumpieren müssen, um Soft Skills semivirtuell unterrichten zu können. Es erwies sich als eminent hilfreich, dass es nicht so kam.

Als nächstes war die Frage angemessener und realistischer Ziele zu klären.

### Fragezeichen 2: Warum müssen Studierende heute eigentlich in Soft Skills unterrichtet werden?

Die Antworten liegen aus meiner Perspektive keineswegs in einer Auflistung tatsächlicher oder projizierter „Defizite“. Im Gegenteil, diese Generation der Studierenden ist vielleicht in Sachen Präsentieren oder Projektmanagement fitter als der Querschnitt der Generation, von der sie unterrichtet wird.<sup>7</sup>

Wenn wir die Studienordnungen von vor 15 Jahren durchforsten, können wir signifikante Unterschiede und eine klare Aufwertung der Soft-Skill-Themen feststellen. Eine mögliche Antwort liegt wohl in dem Shift, den der Soziologe Ulrich Bröckling in seinem Buch „Das unternehmerische Selbst“<sup>8</sup> feststellt.

Ich zitiere aus dem Klappentext: „Die Maxime 'Handle unternehmerisch!' ist der kategorische Imperativ der Gegenwart. Ein unternehmerisches Selbst ist man nicht, man soll es werden. Und man wird es, indem man sich in allen Lebenslagen kreativ, flexibel, eigenverantwortlich, risikobewusst und kundenorientiert verhält. Das Leitbild ist zugleich Schreckbild. Was alle werden sollen, ist auch das, was allen droht. Der Wettbewerb unterwirft das unternehmerische Selbst dem Diktat fortwährender Selbstoptimierung, aber keine Anstrengung vermag seine Angst vor dem Scheitern zu bannen.“<sup>9</sup>

Unternehmertum wird demnach zum Leitparadigma gelingenden Menschseins. Das Leben als „permanentes Assessment Center“, das Bröckling darstellt, gehört zum Erfahrungsumfeld, mit dem die heute 18-25-jährigen an die Hochschulen kommen. Ein jüngst erschienener Bericht im ZEIT-Magazin mag das beispielhaft belegen. Unter dem Titel „Wir von der Castingallee“ schreibt Lara Fritsche: „Dann erzähl uns doch mal was über dich“, fordert die kühle Blonde mich auf. Nach vier Sätzen unterbricht mich ihr Sitznachbar, ein junger Mann mit Sonnenbrille im Haar: „Kann auch ruhig was Intimes sein.“ Und weil Privates nicht ad hoc aus mir herausprudeln will, werden mir Fragen gestellt – zu meinen Gepflogenheiten im Bad, meinen Macken, meiner letzten zerbrochenen Mädchenfreundschaft. Die ersten Fragen beantworte ich, die letzte nicht, das geht die nichts an, finde ich – und damit ganz klar ist: Ich will kein Kind adoptieren, ich will bloß ein Zimmer mieten.“<sup>10</sup>

Unter der Perspektive des „unternehmerischen Selbst“ wird auch verständlich, warum heute die Hochschulen gar nicht anders können, als die Soft Skills neben den Hard Facts mit zu fokussieren. Unternehmen wollen heute nicht einfach nur Fachleute, sie wollen flexible Performer, die heute schon besser sind als die, die morgen über ihren Vertrag entscheiden<sup>11</sup>.



<sup>7</sup> (freche, unbewiesene Behauptung!)

<sup>8</sup> Bröckling, U.: Das unternehmerische Selbst. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main, 2007

<sup>9</sup> Ebd., Klappentext

<sup>10</sup> Fritsche, L: Wir von der Casting Allee. ZEITmagazin, 24.09.2009, Nr. 40

<sup>11</sup> Was übrigens nur zum Teil ironisch gemeint ist, wenn ich mir einschlägige Erfahrungen mit Nachwuchsführungskräften und Personalentscheidern in Erinnerung rufe.

Für die Zielsetzung in einem Kurs wie „Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement“ ist es mir wichtig, diesen Kontext transparent zu machen: Es gibt ein gesellschaftliches Leitparadigma, das die Angehörigen der Generation Y in eine permanente Konkurrenz auch auf dem Sektor der sozialen und personalen Kompetenzen zwingt, und zwar sowohl im privaten Bereich, wie auch von Seiten des Arbeitgebermarkts. Die FH leistet hier ihren Beitrag.

### Soft-Skill-Ziele exemplarisch: Ziele in „Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement“

Warum Studierende von Präsentieren/Visualisieren profitieren, ist selbsterklärend – sie benötigen die Fähigkeiten fächerübergreifend. Auch Themen wie „Projektmanagement“ oder „Team“ lassen sich recht leicht in die jeweilige Kenntnis der berufsgruppenspezifischen Bedarfe eingliedern. Warum aber mutet man Studierenden des – sagen wir – Baumanagement zu, dass sie sich mit Fragen rund um „Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement“ befassen? Das bedarf einer schlüssigen Erläuterung. Die Zielklarheit hilft dabei sowohl den Studierenden, als auch den Lehrenden in ihrer Rolle.

### Ziele für das Teilmodul „Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement“

1. Kennen lernen von Persönlichkeitsmodellen, die für Personalrekrutierung und Personalentwicklung in deutschen und internationalen Unternehmen eine Rolle spielen.
2. Exemplarisches Kennen lernen von Tests und Methoden, die aus den Modellen abgeleitet sind.
3. Einschätzen ihrer Validität und Wirksamkeit.
4. Kennen lernen von Theorien und Methoden zur Optimierung des Selbstmanagements.
5. Exemplarisches Erproben der Methoden in Bezug auf den eigenen Alltag.
6. Methodische Angebote zur Selbstreflexion und Verhaltensmodifikation.
7. Reflektieren und Anwenden der Theorien, Modelle und Methoden auf Praxisfälle im Rahmen der Studienarbeit.

Wenn die Ziele in dieser Form definiert sind, haben die TeilnehmerInnen die Wahl: Sie können erfolgreich sein, wenn sie im Wesentlichen auf der kognitiven Ebene bleiben. Es gibt keinen Zwang zur Selbstoffenbarung. Sie haben aber auch die Wahl, die Methoden für Themen zu nutzen, die bei ihnen gerade virulent sind. Die Erfahrung aus vier Semestern zeigt: beides geschieht. Und beide Lernebenen müssen adressiert, gestaltet und begleitet werden.

### Unterschiedliche Zielgruppen – unterschiedliche Erwartungen

Zu den spannenden Erfahrungen im Fachbereich SQ zählt mit Sicherheit die Begegnung mit verschiedenen Mentalitäten, die durch die Branchenspezifik und die jeweils durchscheinenden Kulturmuster geprägt sind.

Nun trägt es sich bestimmt leichter Eulen nach Athen – in der Tat: „Persönlichkeitsentwicklung und Selbstmanagement“ lässt sich schwungvoll und mit Resonanz bei der Gruppe der Wirtschaftspsychologen unterrichten. Den echten Mehrwert nehme ich jedoch dort wahr, wo ein Kulturmuster sich gerade nicht ausgesprochen affin zu den Soft Skills verhält. So herrscht z.B. in der Baubranche ein rauer Ton. Regeln gelingender Kommunikation werden oft als „weichgespült“ und unrealistisch wahrgenommen. Dort, wo die Soft Skills eher als lästige bis überflüssige Zutat wahrgenommen werden, sind das Kommunizieren der klaren Ziele und ein Nutzenversprechen, das auch eingelöst wird, zentral.



Als unterstützend erleben die Studierenden, wenn die Soft-Skill-Themen in branchentypische Beispiele verpackt sind und dass sie sich Studienarbeitsthemen so wählen können, dass sie sie auf Casestudies aus dem eigenen Fachgebiet anwenden können.

### Fragezeichen 3: Wie funktionieren Blended-Learning-Konzepte für Soft Skills?

#### 1. Interaktives Arbeiten auf der Lernplattform

Ohne hier in die Materie aktueller Lernplattformen einzusteigen, sei hier nur so viel gesagt: die Plattformen bieten eine Vielzahl unterschiedlicher und abwechslungsreicher Features, die sowohl für das Selbststudium interessante Möglichkeiten der Gestaltung bieten, als auch viele Wege eröffnen, virtuell interaktiv zu arbeiten.

Das eröffnet nicht nur per se eine neue Welt der Lehr-Lern-Arrangements. Diese Welt ist vor allem hochgradig kompatibel mit den Kommunikationsformen der jungen Generation. Deshalb wird für den gesamten Sektor der Aus- und Weiterbildung die virtuelle Form der Interaktion der Future-Mega-Trend – ein flexibles und innovatives Portfolio, das auf die Gewohnheiten der Nutzer zugeschnitten ist und ihren Lebensgewohnheiten und Werten maximal entspricht. So zählen die neuen Social Networks wie Twitter, Facebook oder myspace zu den absoluten Wachstumsgewinnern der letzten beiden Jahre.<sup>12</sup>

Die Technologie ist also für die Studierenden alltäglich und niedrigschwellig. Sie ermöglicht ihnen Flexibilität, die zu den Topwerten ihrer Generation zählt. Aufgrund der Tatsache, dass viele berufsbegleitend studieren, ist diese Flexibilität oft auch notwendig. Und eine Lernplattform kann attraktiv gestaltet werden, indem sie mit Videos, vertonten Folien, Podcasts etc. ein gewisses Maß an Edutainment bietet.

Die Plattform wird genutzt, um den Studierenden im Verlauf des Semesters über Aufgabenstellungen zu ermöglichen, ihr persönliches Lernen zu gestalten. Nach dem Durcharbeiten einer Unterlage z.B. zum 360° Feedback sollen dessen Chancen und Grenzen erörtert werden. Oder nach dem Ansehen eines Videos zum Thema Moderation werden Fragen zu den Grundlagen der Moderation beantwortet.

Für Lernerfolg und Motivation ist entscheidend, dass die Studierenden ein zwar knappes, aber individuelles Feedback zu ihren Antworten bekommen. All das passiert im virtuellen Raum.

Wie die oben genannten Zielsetzungen zeigen, gilt auch für das Arbeiten auf der Plattform: die angebotenen Fragen können auf einer rationalen und auf einer persönlich-emotionalen Ebene bearbeitet werden. Ein Teil der Studierenden schlägt den kognitiven Weg ein. Damit liegen sie auf jeden Fall richtig und erhalten über das Feedback die Möglichkeit, ihr Verständnis des dargestellten Sachverhalts und ihre Fähigkeit zu Abstraktion, Transfer und angemessener Sprache einzuschätzen. Ein Teil der Studierenden bearbeitet die Aufgaben überhaupt nicht oder nur zum Teil. Und von diesen wiederum ein Teil beschränkt sich auf die Wahrnehmung dessen, was bei den anwesenheitspflichtigen Präsenzphasen thematisiert wird<sup>13</sup>. Für einige kommen die angebotenen Themen und Methoden zur richtigen Zeit und laden dazu ein, sich auf eine (kleine oder größere) Reise einzulassen.

<sup>12</sup> Twitter: 1448% Wachstum an Nutzern in einem Jahr; YouTube: Zweitgrößte Suchmaschine nach Google; Linked in: jede Sekunde ein neuer Nutzer. Quelle: Richard Mosley, People in Business. Vortragsmanuskript.

<sup>13</sup> Dies lässt sich im klassischen Präsenzunterricht mit denjenigen Studierenden vergleichen, die nur körperlich anwesend sind.

Überrascht hat mich, wie groß bei Letzteren die Bereitschaft ist, sich gerade über die Plattform mit persönlichen Themen zeigen und das Erproben von Methoden des Soft-Skill-Trainings zu dokumentieren und zu reflektieren. Das Maß an – manchmal ungeschützter und allzu vertrauensseliger – Selbstoffenbarung hatte ich nicht antizipiert. Erklärbar ist es wohl aufgrund der genannten Internetkultur der Darstellung und Öffnung des Selbst vor einer anonymen Öffentlichkeit.

Gerade dort, wo Studierende die angebotenen Methoden und Fragen zu einer vertieften Selbstreflexion nutzen, brauchen sie auch besondere Würdigung und Schutz. Es zeigt sich aus den bisherigen Erfahrungen, dass der Aufbau und die Gestaltung eines Vertrauensraumes auch – und vielleicht für manche gerade – in der virtuellen Welt möglich ist. Der Schutz des bilateralen Austauschs im Netz ermöglicht es auch, auf eine wertschätzende und nicht konfrontative Weise zu reflektieren, wenn Einzelne in ihrer Kommunikation eine übergroße Offenheit praktizieren.

## 2. Die Präsenzphasen gestalten

Der Großteil des Studiums verläuft im Selbststudium, meist allein, seltener in kleinen Teams. Es verläuft medial vermittelt und – bei aller Interaktivität – naturgemäß stark inputgetrieben.

Die Präsenzphasen sollen und müssen eine andere Lern- und Erfahrungsqualität bieten. Hier kann bei Soft-Skill-Fächern das gesamte methodische Repertoire aus interaktiver Lehre, aber auch in Teilen aus dem Bereich des Trainings, eingesetzt werden. Es gilt der Grundsatz, dass die Präsenzen erfahrungs- und erlebnisorientierte „Highlights“ sein sollen. Sie ermöglichen auch das Gruppenerleben, das den semivirtuell Studierenden erklärtermaßen oft fehlt. Im Sinne von „Blended“ sollen sie den Studierenden das Beste aus dem gemeinsamen Zusammensein von Studierendengruppe und Dozierenden bieten.

Ein Präsenztag in Moderation unterscheidet sich nur in seiner Knappheit und der meist zu großen Teilnehmerzahl, nicht aber in der Methodik von einem Moderationstraining: die Studierenden erproben miteinander Methoden, sie üben sich in der Rolle des Moderators und geben sich gegenseitig Feedback. Sie formulieren Trainingsziele, erleben und reflektieren Wirkungen am eigenen Leib.

Methodische Angebote im Bereich Persönlichkeitsentwicklung fokussieren naturgemäß auf persönliche Prozesse. Eine Präsenz gelingt dann, wenn sich diejenigen eher zurückhalten können, denen die Methoden – entweder generell oder in diesem Rahmen – zu viel sind und wenn diejenigen, die sich gerne ausprobieren möchten, dies ebenfalls im geschützten Rahmen können. Hier gilt es situativ immer abzuwägen, ob der Rahmen gewährleistet werden kann. Danach kann eine Methode einmal passen, sich ein anderes Mal geradezu verbieten.

Manchmal biete ich einem/r freiwilligen Fallgeber/Fallgeberin an, zu einer aktuellen Dilemmasituation das Innere Team aufzustellen<sup>14</sup>. Die Situation gleicht einem Coaching mit stummen Zuschauern. Der Prozess ist für alle Beteiligten gelungen, wenn der Prozess seine Energie behält, weil alle – auch die Unbeteiligten – konzentriert bei der Sache sind und in der Situation glaubhaft bleibt, dass die Person, die den Fall einbringt, besonderen Schutz genießt.

<sup>14</sup> Eine Methode nach Friedemann Schulz von Thun, nachzulesen in Schulz von Thun, F.: Miteinander Reden, Bd. 3 Das Innere Team und Situationsgerechte Kommunikation.

### 3. Blended-Learning-Dramaturgie

Wichtig für die Wirksamkeit der Soft-Skill-Module auf Blended-Learning-Basis ist, dass virtuelle Phasen und Präsenzphasen gut aufeinander bezogen werden. Ich habe hier schon eine Reihe von sehr verschiedenen Erfahrungen gemacht.

Module, bei denen die Präsenz sehr spät im Semester stattfindet, brauchen einen erhöhten Betreuungsaufwand auf der Plattform, um die Motivation immer wieder anzukurbeln. Persönlichkeitsthemen verlangen nach einer frühen ersten Präsenz, um Vertrauen aufzubauen und Ziele und Nutzen klar herauszustellen. Und: Plattform und Präsenz müssen aufeinander bezogen werden, so dass klar wird, dass jede Form ihren Eigenwert hat und sich nicht wechselseitig ersetzt.

#### Erfolgsfaktoren

Erst zu den „No-Gos“<sup>15</sup>:

- Bevormunden Sie Ihre Studierenden nicht, indem Sie ihnen Teile der Plattform nicht zugänglich machen, bevor nicht bestimmte Arbeiten erledigt wurden (das hielt ich zu Beginn für eine Möglichkeit, zur aktiven Mitarbeit auf der Plattform zu motivieren und es gab nur böses Blut).
- Führen Sie keine Benotungen ein, die am Ende aus prüfungsrechtlichen Gründen nicht in die Note eingehen dürfen (auch das hielt ich für ein Mittel der Motivation – wieder eine blutige Nase).

#### 10 Erfolgsfaktoren für Soft Skills semivirtuell:

1. Zielklarheit und Zieltransparenz;
2. Öffnen und akzeptieren verschiedener Optionen der Verarbeitung und Mitarbeit;
3. Nutzenversprechen für Studium und Berufsfeld;
4. Anpassen der Beispiele und Cases an die Zielgruppe;
5. Für Vertrauen und eine geschützte Arbeitsatmosphäre sorgen – im realen und im virtuellen Raum;
6. Das Blended in Blended-Learning ernst nehmen und die Gestaltungsmöglichkeiten nutzen;
7. Individuelles Feedback und Akzeptieren der verschiedenen Lernzugänge und persönlichen Lernziele (von inhaltlich-kognitiv bis persönlich-emotional);
8. Erfahrungen anbieten auf der Basis von Freiwilligkeit und situativer Stimmigkeit;
9. Die Lerngruppe und Kultur in ihrer Besonderheit schätzen und ansprechen, ob sie nun zu Soft Skills Affinitäten hat oder nicht;
10. Dazu stehen, dass die Kurse wirklich als Angebote an die persönliche Entwicklung gemeint sind und entsprechende Erfolgserlebnisse ermöglichen.

Damit wird aus einem semivirtuellen Soft-Skill-Kurs an der Hochschule kein persönlichkeitsorientiertes Training und keine individuelle Prozessbegleitung. Eine solche Erwartung würde das Setting und alle Beteiligten völlig überfordern. Aber im Rahmen der gesetzten Ziele gelingen überraschende Einsichten und Lernerfahrungen – auf beiden Seiten.



<sup>15</sup> Ich beschränke mich auf selbst in den Sand Gesetztes.

**Uwe Achterberg**, Studium an der TU Berlin, Dipl.-Ing. Landschaftsplanung (Univ.) und Dipl.-Ing. Werkstoffwissenschaften (Univ.), Gutachtertätigkeit im Landschaftsbau, Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Landschaftsbau der TU Berlin. Promotion zum Dr.-Ing., Bauleitung und Gutachtertätigkeit im Landschaftsbau. Seit 2003 Professor an der Hochschule Weihenstephan-Triesdorf.

**Ingrid Cavaliere**, Studium an der Fachhochschule Weihenstephan, Dipl.-Ing. Landschaftsarchitektur. Studium an der Fachhochschule München, Dipl. Soz. Päd. (FH), Schwerpunkt Erwachsenenbildung. Zertif. systemischer Coach (Milton-Erickson-Institut Heidelberg), Associate Coach (DBVC). Seit 2001 vorwiegend als freie Trainerin und Coach an Hochschulen aktiv, mit Schwerpunkt Didaktik und Methodik für Lehrende.

**Johann Dotzler**, Studium der Philosophie, Psychologie, Statistik und Medizin an der FAU Erlangen und der LMU München. Diplom-Psychologe. Wiss. Mitarbeiter am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung, München, Abteilung Weinert. Gründung des Büro für Forschungsmethoden und Datenanalyse, München. Freiberufliche Tätigkeit: Computernetzwerke, Datenbankapplikationen, statistische Analysen. Mitgesellschafter des Softwarehaus Romoth & Dotzler. Promotion zum Dr. phil. bei Heiner Keupp an der LMU München. Seit 1995 Professor an der Fachhochschule München im Fachbereich Soziale Arbeit für die Lehrgebiete Angewandte Informatik und Forschungsmethoden und Datenanalyse.

**Niall Palfreyman**, Studium an der Universität Nottingham, B.Sc. (Math./Educ.). Promotion 1984 in Mathematischer Physik. Post-Doc-Arbeit im Bereich Biomagnetismus. Softwareentwickler bei IBM und dem Organisch-Chemischen Institut der TU München. Software-Trainer bei AT&T GmbH und Projektleiter Automarking bei assyst GmbH. Seit 2000 Professor an der Hochschule Weihenstephan-Triesdorf in der Fakultät Biotechnologie und Bioinformatik, seit 2001 Didaktikbeauftragter der Hochschule.

**Cornelia Schödlbauer**, Studium an der FAU Erlangen-Nürnberg und der Universität Bamberg (M.A.), Promotion an der FAU (Dr. Phil.), wiss. Mitarbeit an der TU München (Sportsoziologie), Bildungsreferentin, seit 1997 freiberufliche Trainerin und Beraterin, Schwerpunkte Veränderungsmanagement, Team und Führungstrainings. Lehrtrainerin für Outdoortrainer und Didaktiktrainerin im DiZ seit 1998. Absolventin des Zertifikatslehrgangs Internal Brand Manager. Seit 2008 Professorin an der FH Erding im Fachbereich Schlüsselqualifikationen.

**Günther Schumertl**, Studium an der Fachhochschule Mannheim, Dipl. Soz. Päd. (FH), insgesamt 10jährige Tätigkeit als Sozialpädagoge in den Bereichen „Jugendberufshilfe“ und „öffentliche Jugendhilfe – Allgemeiner Sozialer Dienst“ beim Kreisjugendamt Hohenlohekreis. Ausbildung zum systemischen Berater am Institut für Familientherapie e.V. Weinheim. Seit März 2005 Lehrkraft für besondere Aufgaben an der Hochschule für angewandte Wissenschaften Regensburg in der Fakultät Angewandte Sozialwissenschaften.

**Claudia Walter**, Studium an der FH Regensburg, Dipl. Soz. Päd. (FH), Studium an der Universität Regensburg, Dipl. Päd. (Univ.), seit 2005 wissenschaftliche Mitarbeiterin am DiZ. Schwerpunktmäßig Konzeption, Weiterentwicklung und Trainerin in Seminaren zum Thema Didaktik, E-Learning und Evaluation. Ansprechpartnerin in diesen Bereichen und für allgemeine Anfragen zum Programm. Mitarbeit an diversen Projekten des DiZ. Zuständig für das Zertifikat Hochschullehre Bayern und „Dozent für Weiterbildung“.



## Didaktik n a c h r i c h t e n

### Impressum

#### DiNa 11/2009

ISSN 1612-4537

#### Herausgeber

Zentrum für Hochschuldidaktik der bayerischen Fachhochschulen (DiZ)  
Goldknopfgasse 7  
85049 Ingolstadt  
Tel.: 0841/14296-0  
Fax: 0841/14296-29  
E-Mail: [diz@diz-bayern.de](mailto:diz@diz-bayern.de)  
[www.diz-bayern.de](http://www.diz-bayern.de)

#### Redaktion

Prof. Dr. Franz Waldherr,  
Direktor des DiZ (V.i.S.d.P.)  
Claudia Walter, Markus Wolf

#### Layout & Satz

Kommunikation & Design  
Susanne Stumpf, Dipl. Designer (FH)  
Hutstraße 31  
91207 Lauf

#### Druck

Druckhaus Kastner  
Schlosshof 2 – 6  
85283 Wolnzach

#### Auflage 4.500 Stück

Beiträge der Autoren geben nicht unbedingt die Meinung der Redaktion wieder. Nachdruck von Beiträgen erwünscht, Angabe der Quelle und Übersendung eines Belegexemplars erbeten.