

Cornelia Löhmer

Coaching für Lehrende!

Ein neuer Weg hochschuldidaktischer Weiterbildung

Inhalt

1. Ausgangsbasis für das Coaching-Konzept

- 1.1. Was ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI)?
- 1.2. TZI und Hochschuldidaktik

2. Konzept der individuellen Lehrbegleitung und Beratung

- 2.1. Rahmenbedingungen und Vorgehensweise
- 2.2. Die sechs Phasen einer Lehrbegleitung
- 2.3. Vier Arbeitsprinzipien der individuellen Lehrbegleitung und Beratung
 - 2.3.1. Vertrauen statt Kontrolle
 - 2.3.2. Prinzip Selbstverantwortung
 - 2.3.3. Bewußtwerdung auf vier Ebenen
 - 2.3.4. Erweiterung der Handlungsfähigkeit
- 2.4. Beispiel aus der Praxis

3. Konkretisierung an der Fachhochschule Gießen-Friedberg

4. Ausblick - oder: Qualitätssicherung durch eine neue Dialogkultur

- 4.1. Der Dialog zwischen Lehrenden und Externen
- 4.2. Der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden
- 4.3. Der Dialog zwischen Lehrenden und Lehrenden

Schlußbemerkung

Literatur

1. Ausgangsbasis für das Coaching-Konzept

„Ich wünsche mir eine kompetente und vor allem individuelle Beratung und Begleitung meiner didaktischen Arbeit anhand meiner konkreten Lehrveranstaltungssituation!“ Diesem in hochschuldidaktischen Weiterbildungsveranstaltungen häufig geäußerten Wunsch von Lehrenden kann mittlerweile entsprochen werden. In Anlehnung an die sogenannte „lehrbegleitende Beratung“ nach Michael Heger, die sich an zahlreichen Hochschulen als effiziente Verbindung von Evaluation und hochschuldidaktischer Weiterbildung erwiesen hat, wird auch den Gießener Hochschullehrenden sowohl an der Fachhochschule als auch an der Universität seit 1999 ein „Coaching-Angebot“ gemacht, das in höchstem Maße zukunftsfruchtig ist. Die methodische Grundlage dieses Coaching-Konzepts ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn.

1.1. Was ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI)?

Die Themenzentrierte Interaktion nach Ruth C. Cohn (geb. 1912) ist ein pädagogisches Konzept der Gruppenarbeit, das aus den Erkenntnissen der Psychoanalyse und den Einflüssen der Gruppentherapie entstanden ist.

Die TZI lehrt das Sich-Selbst- und Gruppen-Leiten und fördert ein vertieftes Verstehen von einzelnen Personen, deren Interaktion in der Gruppen, den Sachthemen und den jeweiligen Beziehungen dieser drei Faktoren zum aktuellen äußeren Umfeld. Durch die Gleichgewichtigkeit von Sach- und Beziehungsebene entsteht ein Klima, in dem Lehrende und Lernende sowohl ihre kognitiv-rationalen als auch ihre emotional-sozialen Fähigkeiten ernstnehmen und entfalten können. In den letzten 35 Jahren entwickelte sich die TZI zu einem der meist angewandten Verfahren des Lernens in Gruppen.

1.2. TZI und Hochschuldidaktik

Bereits in den Anfängen der Hochschuldidaktik, insbesondere bei der Ausbildung von TutorInnen, wurden verschiedene methodische Aspekte der Themenzentrierten Interaktion eingesetzt. (Genser u.a. 1972). Veröffentlichungen über Erfahrungen des Einsatzes von TZI liegen vor allem aus theologischen und pädagogischen Studiengängen vor sowie aus der naturwissenschaftlichen Didaktik. Systematisch aufgearbeitet wurde das Thema „TZI und Hochschuldidaktik“ erstmalig von Peter Wendt (1988).

In den letzten Jahren erschienen vermehrt Publikationen, die den Beitrag der Themenzentrierten Interaktion zur Verbesserung der Lehr- und Studienangelegenheiten an den Hochschulen in den unterschiedlichsten Facetten herausarbeiten (Cohn/ Terfurth 1993; Portele/ Heger 1995; Reiser 1995; Standhardt/ Löhmer 1995).

Mit Hilfe der themenzentrierten interaktionellen Arbeit können wichtige Impulse für eine Neuerung der Hochschule auf den Weg gebracht werden - vorausgesetzt, die interessierten Menschen sind bereit, sich auch mit ihrer eigenen Person auseinanderzusetzen. Die TZI vermag dann einen intensiven Bewußtwerdungsprozeß in Gang zu bringen, auf dessen Basis die jeweilige Person ihre Handlungsfähigkeit erweitern kann.

Didaktische Kompetenzerweiterung spielt für Hochschullehrende spätestens seit der Nachweispflicht über hochschuldidaktische Qualifizierung eine zunehmend größere Rolle. Vor allem Anfängerinnen und Anfänger in der Lehre suchen praxisnahe Unterstützung durch qualifizierte und individuelle Lehrbegleitung. Aber auch „alte Hasen“ können von einer Analyse ihres didaktischen Profils, verbunden mit Anregungen zur Erweiterung ihrer Unterrichtskompetenz, profitieren. Hochschuldidaktische Weiterbildung wirkt besonders nachhaltig, wenn sie als individuelle Lehrbegleitung und Beratung durchgeführt wird, in der der Lehrende gezielt an konkreten Beispielen arbeitet.

2. Konzept des Coachings für Lehrende

2.1. Rahmenbedingungen und Vorgehensweise

Auf dem Hintergrund meiner 11-jährigen Erfahrung als Hochschuldozentin und einer mehrjährigen Ausbildung in Themenzentrierter Interaktion entwickelte ich den Ansatz für eine individuelle Lehrbegleitung und Beratung. Dabei geht es um die Auseinandersetzung mit

den eigenen Ansprüchen an die pädagogische Qualifizierung, die gezielte Erweiterung lückenhafter und unzureichender Aspekte, die einer Neugestaltung der Lehre im Wege stehen, sowie eine supervisorisch begleitende Konfrontation mit den vorhandenen didaktischen Kompetenzen der einzelnen. (Vgl. Standhardt, R./ Löhmer, C.: Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. Gießen 1995; vgl. Standhardt, R./ Löhmer, C.: Lebendiges Lehren und Lernen will gelernt sein. In: Das Hochschulwesen 4/1997, S. 234-237).

In Anlehnung an die von Heger (vgl. Heger, M.: Quantität und Qualität - Hochschuldidaktik mit Professoren und Studierenden. In: Das Hochschulwesen 4/1997, S. 211-221) beschriebenen Phasen biete ich den Lehrenden nachfolgendes Zeitschema an, das neben einer Vorbesprechung einen Lehrveranstaltungsbesuch, eine Videoauswertungsphase und drei Nachbesprechungsphasen vorsieht. Jede Phase steht unter einem anderen Auswertungsschwerpunkt, die verschiedenen Blickwinkel ergänzen sich im Laufe der gesamten Lehrbegleitung zu einem umfassenden und differenzierten Gesamtbild.

2.2. Die sechs Phasen einer Lehrbegleitung

1. Vorbesprechung zwischen dem zu beratenden Dozenten und dem hochschuldidaktischen Berater (Dauer: 60 Minuten)
2. Lehrveranstaltungsbesuch durch den hochschuldidaktischen Berater einschließlich einer kompletten Videoaufzeichnung der Lehrveranstaltung (Dauer: 90 Minuten)
3. Erste Nachbesprechung direkt im Anschluß an den Lehrveranstaltungsbesuch (Dauer: 45 Minuten)
4. Videoauswertung und Vorbereitung der Nachbesprechung (Dauer: 120 Minuten)
5. Zweite Nachbesprechung der besuchten Lehrveranstaltung (Dauer: 45 Minuten)
6. Dritte Nachbesprechung unter Hinzuziehung von KollegInnen und/ oder Studierenden (Dauer: 90 Minuten)

In der *Vorbesprechung* geht es neben dem gegenseitigen Kennenlernen und den notwendigen organisatorischen Absprachen vor allen um eine erste Standortbestimmung des Lehrenden in seiner Lehre. Einige Fragen, die die unterschiedlichen Aspekte seiner Lehre beleuchten, erleichtern den Einstieg in ein offenes Gespräch.

Der *Lehrveranstaltungsbesuch* ist mit einer Videoaufnahme verbunden. Von einem zentralen Standort aus werden sowohl die Lehrperson als auch die Studierenden im Wechsel gefilmt, sodaß Reaktionen der Studierenden auf bestimmte Veranstaltungssequenzen später im Film erkennbar sind.

Die *erste Nachbesprechung* dient der Sammlung spontaner Eindrücke, daher ist sie unmittelbar nach der Hospitationsveranstaltung vorgesehen. Die spontanen Äußerungen der

Dozenten liefern wichtige Hinweise für deren Selbsteinschätzung. Die Beraterin notiert die spontanen Eindrücke und äußert ihrerseits erste spontane Eindrücke. Übereinstimmungen und Unterschiede bilden die Basis für die anschließende Erarbeitung von Beobachtungsschwerpunkten für die Videoauswertung.

Die *Videoauswertung* nimmt sowohl die Lehrperson als auch die Beraterin unabhängig voneinander vor. Beide notieren sich ihre Beobachtungen unter Hinweis auf konkrete Sequenzen auf dem Videoband. Für die Lehrperson ist dies die Phase der Selbstausswertung. Ich empfehle denjenigen Dozenten, die daran interessiert sind, möglichst viele Sichtweisen über sich zu erfahren, einen zweiten Videoauswertungsdurchgang gemeinsam mit Menschen, die ihnen nahestehen, aber nicht unbedingt ihre Arbeitsweise kennen. Personen aus dem Familien- oder Freundeskreis geben oft Hinweise auf ungewöhnliche Diskrepanzen bzw. Übereinstimmungen zwischen der Persönlichkeit des Dozenten und der Art, wie er in bestimmten Situationen in der Lehre agiert.

In der *zweiten Nachbesprechung* steht der Austausch der Beobachtungen zwischen Dozent und Beraterin im Vordergrund. Gegebenenfalls werden Sequenzen der Videoaufnahme noch einmal eingespielt.

Angesprochen werden im wesentlichen vier Beobachtungsschwerpunkte:

1. Wie wirkte der Dozent und wie will er wirken?
2. Welche didaktischen Methoden nutzte er und was bewirkten sie?
3. Wie war die Zusammenarbeit zwischen dem Dozenten und den Studierenden, was war hinderlich und was war förderlich?
4. Was wirkte von außen auf die Veranstaltung ein und wie wird sie von außenstehenden wahrgenommen?

Die *dritte Nachbesprechung* findet unter Hinzuziehung von KollegInnen und / oder Studierenden statt. Voraussetzung ist natürlich, dass die Betroffenen die Lehrveranstaltung erlebt haben oder das Video sehen konnten. Sowohl Studierende als auch Kollegen sind Experten auf dem Gebiet des Lehrens und Lernens. Ihr Blickwinkel ist ein wichtiges Korrektiv für die Selbsteinschätzung des Dozenten. Im Gespräch mit Kollegen und Studierenden erfährt der Dozent, was in welcher Form ankommt, was wie wirkt und wo die Gründe für eventuelle fehlende Übereinstimmungen liegen. Selbstverständlich ist diese Nachbesprechung nur dann nutzbringend, wenn die Bereitschaft für das Verstehenwollen des anderen ebenso vorhanden ist, wie eine gesunde Portion Selbstkritik auf beiden Seiten.

Ich leite diese Phase daher mit Fragen ein, die die Kollegen und Studierenden zunächst in Einzelarbeit bearbeiten:

- Was war an der Veranstaltung für mich förderlich?
- Was war an der Veranstaltung für mich hinderlich?
- Welche Anregungen und Wünsche habe ich, damit die Veranstaltung für mich attraktiver wird?
- Was kann ich tun, um die Veranstaltung für mich besser zu nutzen?

Die Antworten erleichtern den Einstieg in den gemeinsamen Austausch. Als Beraterin Sorge ich dafür, dass Anregungen zur Verbesserung der Lehr-Lernsituation nicht einseitig werden. Äußert ein Student beispielsweise den Wunsch, die Dozentin möge langsamer und inhaltlich weniger komprimiert sprechen, frage ich den Studenten, was *er* tun kann, damit die Dozentin langsamer spricht und die Sachverhalte ausführlicher darstellt. Oft realisieren die Beteiligten erst durch meine Intervention, dass sie den Gesamtprozeß aktiv beeinflussen, je nach dem, wie sich sie verhalten. Im obigen Fall kann der Student Fragen stellen, wenn er inhaltlich

nicht folgen kann; er kann um eine Pause bitten; er kann der Dozentin ein vereinbartes Zeichen geben, wenn sie zu schnell wird; er kann sich besser auf die Veranstaltung vorbereiten usw. Solange er lediglich das Sprechtempo und das inhaltliche Niveau anprangert, wird die Dozentin langfristig wenig Bereitschaft zeigen, darauf Rücksicht zu nehmen. Beginnt er jedoch, sich selbst für die Qualität der Lehr-Lernsituation mitverantwortlich zu fühlen, können effektive und langanhaltende Veränderungen vereinbart werden.

Die Nachbesprechung endet immer mit einer Reflexion des Gesamtprozesses zu der auch eine konkrete Umsetzungsstrategie der angedachten Veränderungen gehört.

2.3. Vier Arbeitsprinzipien der individuellen Lehrbegleitung und Beratung

Der Erfolg der individuellen Lehrbegleitung und Beratung ist auf die vier Arbeitsprinzipien zurückzuführen, die diesem Coachingansatz zugrunde liegen.

2.3.1. Vertrauen statt Kontrolle

Unbedingtes **Vertrauen** ist die Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Beraterin und Lehrendem. Mit Vertrauen ist gemeint, dass die Lehrperson sich sowohl wahr- und angenommen als auch geschützt und sicher fühlt. Ein vertrauensvolles Klima ist eine wesentliche Voraussetzung für jeden Lernprozeß. Es kann durch Zuhören, Offenheit, Anerkennung und Diskretion entstehen und wächst in einer Atmosphäre, in der es nicht nur erlaubt sondern sogar erwünscht ist, Fehler zu machen und etwas Neues auszuprobieren.

In der Praxis bedeutet dies, dass ich als Beraterin die Anonymität der Lehrperson wahre. Das Videodatenmaterial geht mit Beendigung des Lehrberatungsdurchganges in den Besitz der Lehrperson über. Eine Berichterstattung meinerseits an übergeordnete Instanzen über Inhalte der Lehrbegleitung findet nicht statt.

2.3.2. Prinzip Selbstverantwortung

Das Prinzip **Selbstverantwortung** ist unabdingbar, wenn es um die Anregung nachhaltiger Veränderungen geht (vgl. das gleichnamige Buch von R.K. Sprenger mit dem Untertitel „Wege zur Motivation“. Frankfurt: Campus 1995 bzw. das Chairperson-Postulat im TZI-Kontext).

Die Lehrperson bestimmt auf ganzer Linie die Inhalte und die Zielrichtung des Coachingprozesses. Die einzelnen Phasen werden individuell auf die jeweiligen Bedürfnisse der Lehrperson zugeschnitten. Als Beraterin reagiere ich sehr flexibel auf diejenigen Aspekte, die die Lehrperson zur Sprache bringt. Ich offeriere ein entsprechendes „Kompetenzerweiterungsmenue“, aus dem der Dozent sich diejenigen „Gänge“ auswählt, die er in der aktuellen Situation für seine hochschuldidaktische Weiterentwicklung benötigt. Der Hochschullehrer bestimmt die Lehrveranstaltung, die hospitiert werden soll, er entscheidet über die Materialien, die er mir für die Vorbereitung überläßt. Er legt die Anwesenheit von Studierenden und oder Kollegen in Teilen seines Coachingprozesses fest und er bestimmt die Reihenfolge und die Abstände der Auswertungsgespräche. Selbst die inhaltliche Intensität liegt in der Hand der Lehrperson. So kann bei einem Dozenten die Unterstützung bei der Vorbereitung einer Vorlesung im Vordergrund stehen, eine andere Dozentin legt Wert auf das Einüben von Auswertungsmöglichkeiten ihres Seminars unter Beteiligung der Studierenden. Ein Dritter möchte die Klausurarbeiten stärker auf die neue Studentengeneration zuschneiden und die Vierte strebt die Kooperation und den Austausch mit Kolleginnen an. Vorgegeben für

einen Durchgang der individuellen Lehrbegleitung und Beratung ist lediglich der zeitliche Rahmen von maximal 10 Einheiten á 45 Minuten.

2.3.3. Bewußtwerdung auf vier Ebenen

Auf vier Ebenen rege ich **Bewußtwerdung** an. In Bezug auf die eigene Person (ICH), in Bezug auf die Menschen, mit denen die Lehrperson an der Hochschule in Kontakt steht, d.h. Studierende, Kollegen, Vorgesetzte, Mitarbeiter (WIR), in Bezug auf die Möglichkeiten des lebendigen Lehrens im jeweiligen Fachgebiet (ES) und in Bezug auf die institutionellen Rahmenbedingungen der Hochschule (GLOBE).

Fachkundige erkennen in der Begrifflichkeit die Terminologie der Themenzentrierten Interaktion (TZI) nach Ruth C. Cohn wieder, die als methodische Grundlage richtungweisend für meine Arbeit ist. (Vgl.: Löhmer, C./ Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta 3. erweiterte Auflage 1995; vgl.: Standhardt, R./ Löhmer, C. (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz: Grünewald 1994.)

Mit Bewußtwerdung ist in der TZI eine ganzheitliche Einsicht gemeint, die über rein kognitives Verstehen hinausgeht. Ein umfassender Bewußtwerdungsprozeß ist unabdingbare Voraussetzung für das Verständnis der unterschiedlichen Faktoren, die die Komplexität von Lehr-Lernbedingungen ausmachen. Wenn eine Lehrperson bereit ist, sich auf ganzer Linie mit den vorhandenen Gegebenheiten auseinanderzusetzen, kann eine Weiterentwicklung bzw. Neuorientierung stattfinden.

2.3.4. Erweiterung der Handlungsfähigkeit

Ein weiterer Aspekt meiner Arbeit zielt auf die Erweiterung der **Handlungsfähigkeit**. Im Kontext der Hochschule klagen Dozenten oft über eingeschränkte Handlungsmöglichkeiten. Sie erwähnen strukturelle Bedingungen, denen sie sich unterordnen müssen, monieren den obligatorischen Studentenschwund in Vorlesungen, mit dem sie sich abzufinden haben oder ärgern sich über inhaltliche Vorgaben, die nicht verändert werden dürfen. Ich könnte die Liste der unerfreulichen Gegebenheiten weiter fortsetzen, doch ich bin sicher, die Lesenden selbst kennen genügend Klagen über schlechte Voraussetzungen, ungünstige Arbeitsbedingungen und Zustände, die alles andere als ideal sind.

Eine Blickrichtung, die die Defizite in Augenschein nimmt, erzeugt das Gefühl von Ohnmacht, des Verwickeltsein in Umstände, die nicht gewollt sind. Die eigene Handlungsfähigkeit wird als sehr eingeschränkt wahrgenommen. Der Dozent fühlt sich in der Opferrolle, aus der er aus eigener Kraft nicht herauszukommen meint. Er wird eine Reihe „vernünftiger“ Gründe nennen können, die ihm keine andere Wahl lassen, als sich den Gegebenheiten zu unterwerfen.

Ich ermutige die Lehrperson, ihren Blickwinkel zu verändern und andere Sichtweisen auszuprobieren. Neue Sichtweisen eröffnen Handlungsalternativen. Wer in der Lage ist, Handlungsalternativen zu sehen, kann sich bewußt für oder gegen etwas entscheiden. Die Freiheit der bewußten Entscheidung ist die Voraussetzung, um auch in unerfreulichen Situationen selbstverantwortlich zu handeln.

2.4. Beispiel aus der Praxis

Zur Verdeutlichung der ineinandergreifenden Ebenen, die im Rahmen einer individuellen Lehrbegleitung thematisiert werden können, dient das Beispiel eines jungen Hochschuldozenten. In der Vorbesprechung äußerte er, wie unsicher und unwohl er sich während seiner Vorlesung fühle. Er sehe selbst keinen Grund dafür, war es doch immer sein Traum, vor Studierenden sein Wissen zu entfalten.

Die Vorlesung war gut besucht (besser als die seines älteren und erfahreneren Kollegen), er selbst ging souverän mit dem Vorlesungsstoff um, entwickelte ihn fast frei, lediglich ein Stichwortzettel erinnerte ihn an den jeweils nächsten inhaltlichen Aspekt. Er bediente sich unterschiedlicher inhaltlicher Strukturen, streute Übungsaufgaben ein, die zunächst allein angedacht und in einem zweiten Schritt im partnerschaftlichen Austausch gelöst werden sollten. Er nutzte unterschiedliche Vermittlungsarten, angefangen vom einleitenden zusammenfassenden Kurzvortrag, über die Mitschrift wichtiger Inhaltsaspekte auf der Overheadfolie und einem kurzen Input per Power-Point, während die Studierenden ein „Roh-Skript“ vor sich liegen hatten, das sie während der Ausführungen an Folie, Tafel und Computer mit ihren eigenen Worten füllten. Die Atmosphäre war konzentriert und arbeitsintensiv, die Studierenden trauten sich nachzufragen und am Ende waren alle angenehm geschafft. Trotzdem verspürte der Dozent wenig Erleichterung, fast keinen Stolz - im Gegenteil: er fühlte sich unsicher.

Bei der *Bewußtwerdung* auf vier Ebenen stellte sich heraus, dass er neben der geäußerten Unsicherheit sich selbst gegenüber (ICH-Ebene) vor allem auf der WIR-Ebene ins Nachdenken kam. Er selbst war altersmäßig noch nicht sehr weit von den Studierenden entfernt. Die Folge war eine Unsicherheit im Umgang mit den Studierenden. Am liebsten hätte er sie gedutzt, denn er fühlte sich ihnen gleichgesinnt. Anfängliche Versuche in diese Richtung scheiterten, die Studierenden gingen auf sein „Du-Angebot“ nicht ein, sie akzeptierten sein wesentlich höheres „Wissenschaftsalter“ und brachten ihm den Respekt dar, der einem Hochschuldozenten gebührt. Der Dozent nahm dies zwar wahr, interpretierte jedoch um. Den angemessenen Respekt gegenüber seinem Wissen nahm er auf als Distanz und damit als mangelnde Zuneigung gegenüber seiner Person. Erschwerend kam in diesem Fall hinzu, dass der ältere, erfahrenere und höherrangigere Kollege wesentlich weniger Studierende in der inhaltlich ähnlichen Parallelvorlesung hatte. Viele Studierende waren im Laufe des Semesters regelrecht abgewandert. Unserem Dozenten mißfiel dies, er wollte nicht auch noch mit dem älteren Kollegen konkurrieren - er hatte Angst, ihn zu überflügeln, wußte jedoch im Grunde seines Herzens, dass dies längst passiert war.

Nachdem wir die oben ausgeführten Zusammenhänge herausgearbeitet hatten ging es um die Erweiterung der Handlungsfähigkeit, d.h., wir erarbeiteten Handlungsalternativen und deren konkrete Umsetzungsmöglichkeiten in die Praxis.

Der Dozent arbeitete zunächst an der Trennung zwischen seinem persönlichen Wunsch, mit allen Studenten ein kumpelhaftes vertrautes Verhältnis zu haben und der Realität, deren Dozent zu sein, der über einen erheblichen wissensmäßigen Vorsprung verfügt. Die persönliche Anerkennung, die Liebe und Zuneigung einschließt, können und dürfen die Studierenden nicht geben, da sie sich damit ihrerseits aus ihrem Status und ihrer Respektspflicht herausbegeben würden. Diese Form der Anerkennung hat sich ein Dozent von Menschen zu holen, die jenseits der hochschulischen Statusfrage Umgang mit ihm haben. Gleichzeitig mußte er lernen, die wissenschaftliche Anerkennung der Studierenden als solche anzunehmen und entsprechend zu würdigen. Als Dozent und Wissenschaftler ist es nötig, Antennen für die verschiedenen Formen der Anerkennung und Würdigung dieses Amtes zu entwickeln und diese auch in Beziehung zu der eigenen Arbeit zu sehen.

Das unreflektierte Verhältnis zu dem Kollegen berührt dieselben Wünsche nach Liebe und Anerkennung ungeachtet des persönlichen Könnens, jedoch die Blickrichtung ist eine andere. Obwohl der ratsuchende Dozent sehr genau spürte, dass er seinem Kollegen mittlerweile nicht nur didaktisch sondern auch fachlich weit überlegen war, scheute er sich, offen zu seiner Kompetenz zu stehen. Lieber verdrängte er seine Fähigkeiten, als dass er sich einem offenen Konkurrenzkampf mit möglichem Sieg aussetzte.

Der Dozent lernte auch hier zwischen seinem Wunsch nach Anerkennung durch den älteren Kollegen und seinem mittlerweile tatsächlich erreichten Status zu unterscheiden. Seiner fachlichen Kompetenz angemessen machte er sich auf die Suche nach geeigneteren Kollegen mit entsprechend größeren fachlichen Fähigkeiten, an denen er sich in Zukunft orientieren wird und mit denen er den fachlichen Austausch aufbauen kann. Im eigenen Kollegenkreis ging es darum, zu seiner fachlichen Kompetenz zu stehen. In der Endphase der Beratung veränderte der Dozent auf mein Anraten seine Kleidung. Trug er vorher legere Kleidung, die seine Unsicherheit und sein Unbehagen noch verstärkten, wirkte das Tragen von Kombinationen bzw. Sakkos wie eine „Rückenstärkung“. Er veränderte seine Körperhaltung, ging aufrechter und selbstbewußter - die neue Kleidung weist für alle sichtbar auf sein verändertes Selbstverständnis hin.

Für die fachliche Anerkennung und den Austausch mußte er sich geeignetere Kollegen mit dem entsprechenden Fachwissen außerhalb seiner Hochschule suchen. Im eigenen Fachbereich wurde ihm mehr Anerkennung und Respekt entgegengebracht, insbesondere, was seine fachliche Kompetenz angeht. Der Dozent war durch die Bewußtwerdung auf den verschiedenen Ebenen in größere Handlungsfähigkeit gekommen. Er „reagierte“ nicht länger auf die vorhandenen Unstimmigkeiten mit Unbehagen sich selbst gegenüber sondern war in die Lage gekommen, angemessen zu handeln.

3. Konkretisierung an der Fachhochschule Gießen-Friedberg

Ausgangsbasis an der Fachhochschule Gießen-Friedberg war ein hochschuldidaktisches Kolloquium am 19. Januar 1999. Interessierte Dozenten konnten sich über das Konzept und die Erfahrungen mit der individuellen lehrbegleitenden Beratung informieren. Als Referentin stellte ich die Vorgehensweise vor und berichtete über meine Erfahrungen mit individueller Lehrbegleitung in Hochschul- und Wirtschaftskontexten.

Das Kolloquium diente ebenfalls dazu, mich als Person kennenzulernen, zu erleben und zu konkreten Umsetzungsmöglichkeiten an der FH Gießen-Friedberg zu befragen.

Das Interesse der Gießener Fachhochschulprofessoren an der persönlichen Lehrbegleitung und Beratung war größer als die zunächst bewilligten Finanzierungsmittel. Dank der Initiative des Vizepräsidenten Prof. Dr. Trampisch konnten im Haushaltsjahr 1999 alle acht angemeldeten Professoren die individuelle Lehrbegleitung in Anspruch nehmen.

Die Professoren gehören den Fachbereichen Wirtschaft, Krankenhaus- und Medizintechnik, Mathematische Naturwissenschaften, Energie- und Wärmetechnik, Maschinenbau, Nachrichtentechnik sowie Physik an. Vier der Professoren schlossen sich zu zwei „Tandems“ zusammen, d.h., sie waren jeweils in der Hospitations- und Auswertungsphase des Kollegen dabei. Auf diese Weise konnten sie sich zum einen die gegenseitige Einschätzung eines Kollegen für ihre Arbeit zunutze machen, zum anderen legten sie den Grundstein für eine zukunftssträchtige kollegiale Zusammenarbeit und Unterstützung in Sachen Hochschuldidaktik.

Von der Möglichkeit, Studierende zu Teilen der Auswertung hinzuzuziehen, machten viele Professoren Gebrauch. Auf freiwilliger Basis wurden die Studierenden zum Nachgespräch

eingeladen, in zwei Fällen fand das Auswertungsgespräch sogar mit allen Seminarteilnehmenden statt. Insbesondere die Erarbeitung konkreter Umsetzungsstrategien für eine effektivere Zusammenarbeit von Lehrenden und Lernenden erlebten beide Seiten als hilfreich und zukunftssträftig.

Alle Professoren äußerten sich lobend über die hohe Effektivität der Methode. Zwei schriftliche Rückmeldungen seien hier exemplarisch zitiert:

„Ich habe aufschlußreiche Information für die eigene Einschätzung meiner Stoffvermittlung und zur Steigerung des Lehrerfolges erhalten. Bei dieser Lehrbegleitung wurden hauptsächlich Punkte angegangen, die bei der üblichen Evaluation durch die Studenten nicht erfaßt werden, da die Studenten eher vordergründige Eigenschaften beurteilen. Die pädagogisch fachkompetente Lehrbegleitung durch Frau Löhmer ist somit als komplementär einzustufen und stellt daher aus meiner Sicht einen essentiellen Beitrag zur Verbesserung der Lehre dar.“

„Die Vorgehensweise ist eine ganz wesentliche Hilfestellung im Bezug auf die eigene Einschätzung. Folgende Eigenschaften der Vorlesungen, über die man sich immer wieder Gedanken macht, werden einem deutlich:

- das Tempo der Wissensvermittlung
- der Medieneinsatz
- Rhythmus und Wechsel in den Vortragselementen
- Interaktion mit den Studenten.

Ich halte die Methode für besonders wirksam und kann mir sehr gut vorstellen, dass die Fachbereiche daraus den Kern eines Qualitätsmanagement in der Lehre entwickeln können.“

Seit dem Wintersemester 1999/2000 wird das „Coaching für Lehrende“ auch an der Justus-Liebig-Universität Gießen im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung angeboten. (Vgl. den Kurzbericht in der Universitätszeitung der Justus-Liebig-Universität UNI-FORUM im April 2000. Anmelde-modalitäten und nähere Informationen erteilt Sabine Heymann vom Zentrum für Medien und Interaktivität (ZMI), Justus-Liebig-Universität Giessen, Ludwigstr. 34, 35390 Gießen).

4. Ausblick - oder: Qualitätssicherung durch eine neue Dialogkultur

Meine Erfahrung mit Lehrbegleitungen hat gezeigt, dass die Dozenten und Dozentinnen im Regelfall sehr fachkompetent sind und sich viele Gedanken um die Art der Wissensvermittlung machen. Die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer sind gleichermaßen engagiert in Forschung *und* Lehre. Sie sind offen für Anregungen, die auf die Verbesserung der Lehre zielen. Sie nehmen die Lehrbegleitung in Anspruch, weil sie um die Möglichkeiten der permanenten Optimierung und Effizienzverbesserung wissen. Was in Wirtschaftskreisen an vielen Orten längst obligatorisch ist, entdecken zunehmend auch Angehörige der Hochschulen. Bisher stand die permanente Verbesserung von Fachwissen im Vordergrund, durch gezieltes Coaching rückt der Mensch und sein Potenzial in den Mittelpunkt. Menschen wollen Leistungen bringen, die Sinn machen und sie wollen mit Menschen zusammenarbeiten in einer Form, die Sinn macht.

So ist es auch nicht verwunderlich, dass alle Beteiligten der Lehrbegleitungsdurchgänge besonders die Dialogform lobten (vgl. Hartkemeyer, M. & J.F.; Freeman Dhority, L.: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta 1998). Im Unterschied zu der schriftlichen Evaluation, bei der Studierende meist anonym eine

Einschätzung über verschiedene Didaktikaspekte einer Lehrperson abgeben, auf die die Lehrenden nur sehr allgemein eingehen können, bringt die Lehrbegleitung die Beteiligten *miteinander* ins Gespräch. Gegenseitig können Ansprüche, Forderungen, Enttäuschungen aber auch erfüllte Erwartungen und Gelungenes mitgeteilt werden. Es besteht die Möglichkeit nachzufragen, zu ergänzen, zu widersprechen. In der Reflexionsrunde der Gespräche wird sehr oft geäußert, jetzt erst das Gegenüber verstanden zu haben. Studierende, Lehrende und Kollegen bekommen eine Ahnung von den Beweggründen derjenigen, die auf der „anderen Seite“ stehen. „Im Grunde bräuchten wir nur zusammenzuarbeiten“, meinte ein Student in der Schlußreflexion, „wir sitzen doch alle in einem Boot. Bisher habe ich immer den Eindruck gehabt, wir müßten gegeneinander arbeiten um uns zu beweisen, dass wir etwas wert sind.“

Das Setting der Lehrbegleitung läßt die vorgegebenen Kommunikationsstrukturen, die an der Hochschule herrschen, durchlässiger werden und ermöglicht den Aufbau einer Dialogkultur auf drei unterschiedlichen Ebenen:

- Der Dialog zwischen Lehrenden und Externen
- Der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden
- Der Dialog zwischen Lehrenden und Lehrenden

4.1. Der Dialog zwischen Lehrenden und Externen

Die individuelle Lehrbegleitung und Beratung wird von externen hochschuldidaktischen Beraterinnen und Beratern durchgeführt, die über Erfahrungen auf dem Gebiet der Hochschule verfügen, als Externe jedoch nur bedingt Sachwissen für die verschiedenen Fachgebiete der Professoren mitbringen. Auf dieser Basis ist es möglich, die Hochschullehrenden zu coachen, also deren Potential freizusetzen und deren Eigenverantwortung für eine Weiterentwicklung zu erhöhen. Die Beraterin/ der Berater unterstützt die Lehrperson dabei, zu lernen, ohne sie mit Sachwissen zu (be-)lehren. Inhaltliche Fehler der Lehrperson können dabei möglicherweise zunächst unerkannt bleiben, der externe Coach jedoch erkennt die Möglichkeiten, wie das Potential der Lehrperson gesteigert werden kann. Auf diesem Weg treten zwangsläufig auch eventuelle fachliche Defizite zu Tage, die die Lehrperson ebenso herausarbeitet wie mögliche Abgrenzungsschwierigkeiten zu den Studierenden oder Konkurrenzdruck im Kollegenkreis. Im Dialog mit der externen Beraterin entkommt die Lehrperson der internen „Problemlöseverschiebemethode“. Der Blick von außen eröffnet neue Perspektive und innovative Lösungsstrategien, die innerhalb eines Systems nicht gefunden werden können. Sinnvoll ist es, eine externe Beratung nach einer Zeitspanne von zwei bis drei Jahren zu wiederholen und sich damit den „frischen Wind“ in der eigenen Arbeit zu sichern.

4.2. Der Dialog zwischen Lehrenden und Studierenden

Anliegen der Lehrbegleitung ist es, Lehrende und Studierende miteinander ins Gespräch zu bringen. Studierende sind Experten in Sachen Lernen, Lehrende sind Experten in Sachen Lehre. Beide Seiten haben eine Idealvorstellung von gelungenen Lehr-Lernsituationen. Beide Seiten wissen auch um die Anteile, die sie jeweils investieren sollten, damit die Lehr-Lernsituation für die andere Seite befriedigender wird. Solange Lehrende und Studierende nicht miteinander im Gespräch sind, werden sie die Gründe für eine unbefriedigende Lehr-Lernsituation an dem mangelnden Einsatz der jeweiligen Gegenseite festmachen. „Wenn die Studierenden besser nacharbeiten würden, könnte ich auch auf Extrafragen eingehen.“ „Wenn

der Lehrende auf Extrafragen eingehen würde, hätte ich mehr Lust, den Stoff nachzuarbeiten.“ Doch einseitige Forderungen ohne dazugehörige Investitionen werden ungerne erfüllt, beide Seiten verharren in Wartestellung und alles bleibt wie es war.

Unter der Anleitung der Beraterin lernen Lehrende und Lernende, sich gegenseitig Rückmeldung zu geben über alle Aspekte, die im Rahmen der Lehrveranstaltung hinderlich und förderlich sind. Gemeinsam erarbeiten sie eine Strategie, wie sie die Anregungen beider Seiten zur Verbesserung der Lehr-Lernsituation konkret und nachhaltig umsetzen können. Sie lernen, Geben und Nehmen im Gleichklang zu halten, sie lernen, Forderungen und Investitionen aufeinander abzustimmen.

Ich empfehle den Lehrenden und Studierenden, derartige Gespräche mindestens zweimal pro Semester zu wiederholen, um sich weiter in der Kultur des Dialogs zu üben.

4.3. Der Dialog zwischen Lehrenden und Lehrenden

Anliegen der Lehrbegleitung ist es, Lehrende und Lehrende miteinander ins Gespräch zu bringen. Lehrende sind Experten, wenn es um die Einschätzung des eigenen Fachwissens und dessen didaktische Umsetzung geht. Lehrende sind auch Experten, wenn es um die Einschätzung des Fachwissens ihrer Kollegen und dessen Umsetzung geht.

Der kollegiale Austausch mit dem Ziel, einander konkret zu unterstützen, findet an Hochschulen nicht selbstverständlich statt. Es herrscht das ungeschriebene Gesetz, die Lehrveranstaltungen von Kollegen nicht zu besuchen. „Es ist eben unüblich!“, lautet stets die Antwort auf meine Frage nach der Begründung. Manchmal werden Dozentinnen und Dozenten deutlicher: „Ich will nicht, dass mein Kollege denkt, ich würde ihn kontrollieren!“ oder: „Wenn ich bei der Kollegin zuschauen würde, dann denkt sie vielleicht, ich habe keine eigenen Ideen für meine Veranstaltung!“

Der Konkurrenzkampf ist groß, das Ideal des „einsamen Kriegers“ spukt in den Köpfen der Dozentinnen und Dozenten. Als Beraterin gebe ich Hilfestellung bei der Auswahl eines Kollegen bzw. einer Kollegin, der oder die für ein sogenanntes „Tandem“ also die gegenseitige Hospitation und Begleitung in Teilen der Auswertung - infrage kommt. Manchmal findet sich ein Kollege im gleichen Fachbereich, manchmal ist es jedoch hilfreich, fächerübergreifend zu arbeiten. Die fachliche Konkurrenz ist damit ausgeschaltet. Auf dem Hintergrund seiner eigenen didaktischen Erfahrung vermag ein fachfremder Kollege ebenso wie ein Fachkollege eine detaillierte Rückmeldung zu auf die hospitierte Unterrichtssituation zu geben, die in den meisten Fällen eine weitere Zusammenarbeit nach sich zieht.

Ich empfehle den Lehrenden, jedes Jahr einen Kollegen in die Lehrveranstaltung einzuladen und bei ihm ebenfalls zu hospitieren, um miteinander über Fragen im Bezug auf die Lehre im Gespräch zu bleiben.

Schlußbemerkung

Die individuelle Lehrbegleitung und Beratung ist ein vielversprechendes zukunftsweisendes Konzept, dessen Investition sich auf kurze und lange Sicht auszahlt. Der sogenannte „maßgeschneiderte Ansatz“, kombiniert mit den vorgestellten Arbeitsprinzipien der persönlichen Lehrbegleitung und Beratung ist das Geheimnis ihrer hohen Wirksamkeit. Die konkrete Arbeit an der individuellen Kompetenz der Lehrperson, ihrer speziellen Situation und den besonderen Rahmenbedingungen ermöglicht eine effektive und nachhaltige Erweiterung ihrer didaktischen Fähigkeiten.

Bei der Suche nach einer geeigneten externen Beratungsperson ist es wichtig, deren Qualifikation zu prüfen. Ein „Coach“ sollte eine fundierte, praxisorientierte Ausbildung in pädagogischer Gruppenarbeit und Beratung nachweisen können, wie sie beispielsweise die Themenzentrierte Interaktion bietet, zweitens Erfahrungen in den verschiedenen Kontexten von Fachhochschule und Universität haben und drittens über eine Grundhaltung verfügen, die von Diskretion und Direktheit, Offenheit und Intuition, Vertrauen, Selbstverantwortung und Humor geprägt ist.

Literatur

Cohn, R.C./ Terfurth, C. (Hrsg.): Lebendiges Lehren und Lernen. TZI macht Schule. Stuttgart: Klett-Cotta 1993

Genser, B. u.a.: Lernen in der Gruppe. Theorie und Praxis der themenzentrierten interaktionellen Methode (Ruth C. Cohn). Blickpunkt Hochschuldidaktik 25, Hamburg 1972

Hartkemeyer, M. & J.F.; Freeman Dhority, L.: Miteinander Denken. Das Geheimnis des Dialogs. Stuttgart: Klett-Cotta 1998

Heger, M.: Quantität und Qualität - Hochschuldidaktik mit Professoren und Studierenden. In: Das Hochschulwesen 4/1997, S. 211-221

Löhmer, C./ Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta, 3. erweiterte Auflage 1995

Portele, G./ Heger, M. (Hrsg.): Hochschule und Lebendiges Lernen. Beispiele für Themenzentrierte Interaktion. Blickpunkt Hochschuldidaktik 99, Weinheim 1995

Reiser, H.: TZI-Großgruppen-Elemente in erziehungswissenschaftlichen Vorlesungen. In: Löhmer, C./ Standhardt, R. (Hrsg.): TZI. Pädagogisch-therapeutische Gruppenarbeit nach Ruth C. Cohn. Stuttgart: Klett-Cotta 3. erweiterte Auflage 1995, S. 326-343

Sprenger, R.K.: Prinzip Selbstverantwortung - Wege zur Motivation. Frankfurt: Campus 1995

Standhardt, R./ Löhmer, C. (Hrsg.): Zur Tat befreien. Gesellschaftspolitische Perspektiven der TZI-Gruppenarbeit. Mainz: Grünewald 1994

Standhardt, R./ Löhmer, C.: Lebendiges Lernen in toten Räumen. Zur Verbesserung der Lehre an der Hochschule. Gießen: Focus 1995

Standhardt, R./ Löhmer, C.: Lebendiges Lehren und Lernen will gelernt sein. In: Das Hochschulwesen 4/1997, S. 234-237

Wendt, P.: Gruppenleiter werden. Formen und Wege pädagogischer Qualifizierung zum Gruppenleiter in einem hochschulischen Projekt. Frankfurt: Peter Wendt 1988

(aus: Handbuch Hochschullehre. Bonn: Raabe Fachverlag für Wissenschaftsinformation, März 2000, 2.14, S. 1-15)

Giessener Forum für Bewegung, Bildung und Beratung

Rüdiger Standhardt & Dr. Cornelia Löhmer

Helgenstockstr. 15a

35394 Gießen

Telefon: 0641 / 49 36 05

Telefax: 0641 / 49 36 95

E-Mail: info@giessener-forum.de

Internet: www.giessener-forum.de

