

03/2016

# DIDAKTIK- NACHRICHTEN



DiZ – Zentrum für  
Hochschuldidaktik

Niall Palfreyman und Ingrid Cavalieri  
mit Cristina Lenz, Andreas Rothe und Ingrid Schegk

## **HSWT Tandem-Coaching: Ein Plädoyer für Aktionsforschung in der Lehre**

# Editorial

Liebe Leserinnen,  
liebe Leser,

In der DiNa 11/2009 mit dem Titel „Neue Strömungen“ hatten wir schon einmal einen Artikel über kollegiales Coaching im Hochschulunterricht. Diese Form des Coaching, bei der sich Lehrende gegenseitig in ihren Lehrveranstaltungen besuchen und sich nach einer bestimmten Struktur und Methode Feedback geben, halten wir für effektiv und gewinnbringend für die jeweiligen Personen.

Zwei der damaligen AutorInnen, Ingrid Cavaliere und Niall Palfreyman, haben in Zusammenarbeit mit weiteren KollegInnen die Methode des kollegialen Coaching verfeinert. Das neue Ergebnis heißt Tandem-Coaching, es setzt noch mehr auf reflexiven Dialog und bindet gleichzeitig Elemente der Aktionsforschung mit ein.

Wichtige Voraussetzung für das Gelingen des Konzeptes sind die Bereitschaft und Fähigkeit, offen und angstfrei unter KollegInnen über die Lehre zu sprechen. Vielleicht gelingt das umso besser, je mehr man an der Hochschule die Gestaltung der Lehrveranstaltungen genauso praktisch, methodisch und wissenschaftlich fundiert betreibt, wie man auch bei der Auswahl der Inhalte vorgeht. Nach wie vor spielt die Persönlichkeit der Lehrenden eine Rolle – aber die ausgesprochene Kritik richtet sich nicht an die Persönlichkeit, sondern an Methodik und Ablauf der Lehrveranstaltung.

In Unternehmen hat sich vielerorts der sogenannte kontinuierliche Verbesserungsprozess (auch Kaizen oder Continuous Improvement bezeichnet) verbreitet. Es wäre schön, wenn sich die Hochschulen in diesem Gebiet als Treiber für das Leben draußen etablierten. Nur wenn Lehre immer wieder hinterfragt wird, stehen die Tore für Verbesserungen offen.

In diesem Sinne wünsche ich Ihnen das erforderliche Aha-Erlebnis beim Lesen, und die Offenheit in Ihnen selbst wie auch bei Ihren KollegInnen, es einfach einmal zu wagen. Sollten Sie dabei Unterstützung brauchen, helfen wir Ihnen gerne.

Viel Erfolg dabei wünscht Ihnen



Ihr Franz Waldherr

Wir sind bemüht, bei all unseren Texten auf geschlechtsneutrale Schreibweise zu achten. Lesbarkeit und Klarheit der Aussage stehen allerdings im Vordergrund. Für die dadurch bedingten Kompromisse bitten wir um Verständnis.

## HSWT Tandem-Coaching: Ein Plädoyer für Aktionsforschung in der Lehre

Niall Palfreyman und Ingrid Cavaliere  
mit Cristina Lenz, Andreas Rothe  
und Ingrid Schegk

### Fazit

Unsere Studierenden suchen ihre sozialen Kontaktmöglichkeiten vermehrt online. Doch ein wachsender Konsens der didaktischen Forschung (z.B. Lehman & Conceicao 2010) deutet darauf hin, dass Emotionen und persönlicher Interaktionsstil – auch im online-Unterricht – weiterhin eine essentielle Rolle in der Lehre spielen werden. In der Welt der virtuellen Kursangebote haben wir physisch anwesende Dozierende einen einzigen Marktvorteil, den wir nicht verspielen dürfen: gemeinsame Präsenzzeit.

Wie wir dieses wertvolle Gut künftig gestalten, wird sich in den kommenden Jahren herausstellen. Doch die absolute Mindestvoraussetzung für diesen Gestaltungsprozess ist, dass wir unsere didaktische Handlungskompetenz während dieser Präsenzzeit kontinuierlich verfeinern. Als Lehrende haben wir den Anspruch, auf zwei verschiedenen Gebieten kompetent zu handeln: unserem Fachgebiet und der Didaktik. Insofern gehört es essentiell zu unserem Beruf, dass wir die Fähigkeit entwickeln, unser eigenes didaktisches Geschick sachlich und in aller Ruhe unter die Lupe zu nehmen.

Mit diesem Ziel im Auge haben die beiden Autoren IC und NP an der Hochschule Weihenstephan-Triesdorf (HSWT) gemeinsam ein innovatives Tandem-Coaching-Format für ProfessorInnen entwickelt. Charakteristische Merkmale dieses Formats sind: eine Orientierung hin zum Lernen aus der Praxis (Aktionsforschung); das Entwickeln konkreter, personalisierter, empirisch verifizierbarer Anforderungen an die eigene Lehrpraxis (Coaching-Vertrag); den generativen Austausch von Erzählungen aus der Praxis mit Kollegen (reflexiver Dialog); und der doppelte Lerneffekt des Rollentauschs von Coachenden und Gecoachten.

### Aktionsforschung und Lehre

Unterrichten ist wie Fahrradfahren. Oder: Unterrichten ist wie Sport oder ein Musikinstrument spielen. Oder vielleicht: Unterrichten ist wie Mathematik studieren.

Also, Unterrichten ist wie jede Lebensaktivität, die ich ernst genug nehme, um sie immer besser ausüben zu wollen. Ich messe meinen Unterrichtstil nicht anhand des ‚besseren‘ oder ‚schlechteren‘ Stils der anderen, sondern ich möchte ganz einfach immer besser unterrichten, gemessen an meiner eigenen bisherigen Leistung. Ich möchte im täglichen Arbeitsleben mit immer mehr Genuss und Eleganz die Logarithmusfunktion erklären, an komplexen Beziehungen zu Studierenden arbeiten, ihr Potential durch motivierendes Feedback fördern, sowie mit Situationen wie fehlender Kreide oder einem kaputten Beamer zurechtkommen.

Kontinuierliche Verbesserung also, aber wie funktioniert das?

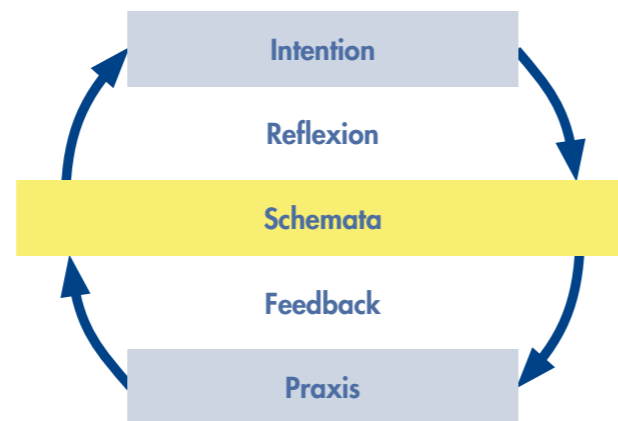
*Ich habe eine Theorie des Fahrradfahrens. Mir ist aufgefallen, dass ich mich beim Fahrradfahren immer nach links lehne, wenn ich nach links abbiegen will. Macht schon Sinn, weil ich ja eine Zentripetalkraft brauche, die mein Fahrrad nach links ablenkt. Aber ist das die ganze Erklärung? Wenn mich der Wind so beeinflusst, dass ich leicht nach links umkippe, lenke ich spontan nach links, was mich aufrecht hält. Könnte es sein, dass hier die Corioliskraft auch mitspielt, und mich nach rechts wieder aufrichtet? Das ist meine Theorie: ich muss sie unbedingt testen! Ich gehe jetzt sofort zum Fahrrad hinaus und probiere sie aus ...*

*Doch, es stimmt! Wenn ich das Hinterrad aufhebe, es sich schnell drehen lasse, und dann das ganze Fahrrad nach links drehe, dann versucht das Fahrrad nach rechts zu kippen. Die Corioliskraft spielt tatsächlich mit, und links um eine Kurve fahren ist ein Zusammenspiel zwischen nach links lehnen und nach links lenken. Ausgerüstet mit meiner neuen Theorie werde ich künftig eleganter Fahrrad fahren können!*

Diese Erzählung ist ein Fallbeispiel der Aktionsforschung (engl.: action research). Aktionsforschung ist der alltägliche Lernprozess, den wir in jeder Situation unseres Lebens durchspielen. Ich entwickle aus der Praxis eine Idee, die ich wiederum in der Praxis ausprobiere, um dadurch Feedback darüber zu bekommen, wie ich diese Idee noch besser der Realität anpassen kann. Aktionsforschung stammt aus der Arbeit von Kurt Lewin in der psychosozialen Beratung, ergänzt von Paolo Freire (Pädagogik) und von Chris Argyris (Organisationales Lernen). Sie betrachtet Lernen nicht als Wissensspeicherung, sondern eher als kontinuierlich wachsende Kompetenz im praktischen Umgang mit der Welt.

Wir Menschen müssen täglich in allerlei Situationen handeln und gleichzeitig auch daraus neue Handlungsmöglichkeiten entwickeln. Heute Morgen zum Beispiel hat eine meiner Studierenden plötzlich behauptet, zweimal 160 wäre gleich 200: Wie kann ich hilfreich reagieren? Ich muss auf der Stelle eine Antwort entwickeln, die möglichst meine Intentionen fördert (Soll ich ihr die ‚richtige‘ Antwort geben? Aber dann akzeptiert sie vielleicht meine Antwort ohne echtes Verständnis!). Dabei muss ich aber auch die kontextuellen Gegebenheiten der Situation berücksichtigen, die diese weiter verkomplizieren (Darf ich lachen? Doch dann lernt die ganze Klasse, dass Fragen stellen eine gefährliche Angelegenheit ist!). Hier brauche ich etwas Wirksameres als simple, reflexartige Reaktionen.

Aktionsforschung findet in solchen Situationen dann statt, wenn ich handle, nicht nur um meine bestehenden Intentionen zu erfüllen, sondern auch um gerade diese Intentionen in Frage zu stellen. Durch Begegnung mit der Praxis ergänze ich meine eigenen Theorien und Intentionen, indem ich daraus nützliche Informationen über die möglichen Randbedingungen meiner Handlung hole. Vielleicht lächle ich die Studierende freundlich an und frage: „Meinen Sie **wirklich**, dass zweimal 160 gleich 200 ist?“ Sollte sie schmunzeln und ihre Antwort auf 320 korrigieren, dann weiß ich, dass es sich lediglich um einen Versprecher handelte; bleibt sie wortlos, so weiß ich, dass ein tiefer gehendes Missverständnis vorliegt.



Diese Orientierung zur Praxis als Mitgestalter von Theorie und Intention ist in der Aktionsforschung völlig anders als in der klassischen experimentellen Forschung, wo wir üblicherweise einen isolierten Teil der Realität anhand eines konkreten Modells klassifizieren wollen; dabei halten wir ausdrücklich alle kontextuellen Gegebenheiten der experimentellen Situation streng konstant. In der Aktionsforschung dagegen begrüßen wir die wechselnden kontextuellen Gegebenheiten als Quellen neuer Handlungsmöglichkeiten. Anstatt die Situation nach einem „Modell von XYZ“ zu klassifizieren, interessieren wir uns eher für „Theorien, wie ich ...“, die die Eventualitäten und Potenziale möglicher zukünftiger Situationen aufdecken. Der Begriff Schema aus der Kognitionspsychologie umfasst sowohl die Klassifizierungsrolle mentaler Modelle als auch die adaptive Flexibilität von Theorien.

**Mein Wunsch, immer besser zu unterrichten, verlangt also, dass ich die Intentionen, Schemata und Praxis meiner Lehrtätigkeit Hand in Hand miteinander weiterentwickle (siehe Diagramm oben).** Ich will nicht einfach meine bestehenden didaktischen Intentionen und Schemata bestätigen oder widerlegen, sondern ich will innovative Intentionen und Schemata entwickeln, die mir ermöglichen, in unterschiedlichsten Handlungsfeldern geschickt zu agieren. Meine Intentionen und Schemata informieren meine Praxis, aber damit sie auch durch Feedback aus der Praxis mitwachsen können, muss ich einen entsprechenden Rahmen schaffen, der Gelegenheit für Feedback und Reflexion über mein didaktisches Handeln bietet.

Aus diesen Gründen haben die Autoren IC und NP an der Hochschule Weihenstephan-Triesdorf (HSWT) eine innovative Methode des Tandem-Coaching entwickelt, die Aktionsforschung und reflexiven Dialog aktiv als Mittel zur Verbesserung der Lehrqualität einsetzt.

## Didaktische Partnerschaften

Studentische Evaluation eines Kursmoduls ist natürlich für Lehrende der erste Anhaltspunkt zur Verbesserung der eigenen Kompetenz. Doch Evaluation am Ende des Moduls kommt zu spät, um etwas (in diesem Semester) zu verbessern. Zumal können studentische Evaluationen verletzend wirken, so dass ich mir schwer tue, angemessen darauf zu reagieren. Formative Evaluation im Laufe des Semesters ist viel besser – da kann ich sofort auf Bedürfnisse reagieren. Aber Studierende stehen meistens so mitten in der Turbulenz des Lernprozesses, dass es ihnen oft schwer fällt objektive, konstruktive Kritik zu meinem Unterricht zu liefern, geschweige denn mit mir darüber zu reflektieren.

Mit aus diesem Grund führten wir 2005 an der HSWT didaktisches Einzelcoaching ein. Hauptamtlich Lehrende hatten die Möglichkeit, dieses Coaching wahrzunehmen. Das von der externen didaktischen Coach und Trainerin Ingrid Cavalieri angebotene Format sieht drei Begegnungen vor: Ein Vorgespräch über Ziel und Auftrag zum Coaching und zwei Besuche einer Lehrveranstaltung des/der Lehrenden mit anschließendem Feedback und Reflexion.

Dieses Einzelcoaching war sehr erfolgreich und wurde von den teilnehmenden Professoren wertgeschätzt und weiterempfohlen. Mittlerweile haben 55 unserer Professoren am Einzelcoaching teilgenommen. Doch wir wollten mehr. Zum einen ist Einzelcoaching bei uns eine Gelegenheit, die ich als Professor erst alle fünf Jahre in Anspruch nehmen darf: wie soll ich dann zwischenzeitlich meine Fähigkeiten schärfen? Zum anderen wollten wir Professoren dazu ermutigen, noch mehr Eigenverantwortung für die Entwicklung ihrer didaktischen Praxis zu übernehmen. Nun ist es relativ einfach, mein Handeln entsprechend meinen Schemata zu ändern – dabei komme ich noch nicht darauf, mein eigenes Kompetenzgefühl in Frage zu stellen. Anders ist es aber bei Änderungen an meinen Schemata und Intentionen, denn diese gehören zum Kern meiner Identität. Wenn ich zugebe, dass meine Schemata und Intentionen der Praxis angepasst werden müssen, könnte es sein, dass ich mir Sorgen machen müsste, mich grundlegend ändern zu müssen.

Um dieser beunruhigenden Vorstellung zu entkommen, benutzen wir Menschen typischerweise zwei Strategien – sich auf Autorität berufen oder Geschichten erzählen. Einzelcoaching arbeitet mit beiden Strategien. Eine gewandte Coachende hilft ihrem Gecoachten die Geschichte seiner Intentionen, Schemata und Praxis so zu erzählen, dass er sie mit Leichtigkeit kritisch betrachten kann, um möglicherweise Änderungen an ihnen vorzunehmen. Aber die ursprüngliche Entscheidung für ein Coaching ist des Öfteren eine Berufung auf eine externe Autorität: Meine Schemata und Intentionen sind richtig, ich brauche nur zusätzliche Informationen (vermutlich irgendeinen neuen didaktischen Trick), und die hole ich mir von einem Experten.

Aus dieser Motivation heraus zum Coaching zu kommen, ist zunächst völlig nachvollziehbar. Bleibt es jedoch im Coaching dabei, kann dieses unter Umständen entmächtigend wirken, falls der Teilnehmer zu sehr an der vermeintlichen Autorität der Coachenden hängt. Tiefer gehende Änderung meiner Intentionen und Schemata verlangt von mir, dass ich die Verantwortung für diese Änderung nicht aus der Hand gebe, sondern selber wahrnehme. Mit aus diesem Grund ergänzten wir 2013 das Einzelcoaching durch ein zusätzliches Coaching-Format: das Tandem-Coaching. Dieses stellt durch einen Rollenwechsel zwischen Coachenden und Gecoachten eine wesentliche Erweiterung gegenüber dem Einzelcoaching dar. Während Dozierende beim Einzelcoaching „nur“ als Gecoachte profitieren, übernehmen sie beim Tandem-Coaching auch die Rolle der Coachenden, wodurch sich neue Perspektiven und Lernmöglichkeiten ergeben.

Unser Vorbild für das Tandem-Coaching waren die Unterstützungsnetze, die im sozialen Beratungsfeld Gang und Gäbe sind: Eine kleine Gruppe Ausübender trifft sich in regelmäßigen Abständen, reflektiert über aktuelle Situationen und gibt sich gegenseitig Unterstützung und Feedback. Wie schön wäre es, wenn wir Professoren uns so zwanglos und informell treffen würden, um uns über unsere Erfahrungen und Zwischenfälle in der Lehre auszutauschen? Doch um so weit zu kommen, brauchen wir erstmal die Bereitschaft und auch die Fähigkeit unter Professoren, offen und angst-

frei miteinander über unsere Lehre zu sprechen. Tandem-Coaching bietet einen unbedrohlichen Rahmen an, in dem solche Gespräche und didaktische Partnerschaften entstehen können.

An der HSWT bieten wir zwei Tandem-Coachings pro Semester an, die von der Hochschule finanziert werden. Zwei Tandempaare (also vier Dozenten) melden sich im vorigen Semester an und werden im Laufe des Semesters von zwei Trainern (Ingrid Cavalieri und Niall Palfreyman) betreut. Ein Ziel dieses Coachings ist, dass alle Beteiligten die Gelegenheit haben, didaktisches Feedback zu geben, zu erhalten und darüber zu reflektieren.

Doch unser viel wichtigeres Ziel ist, dass alle Beteiligten lernen, diese reflexive Tätigkeit in der Zukunft selbstständig miteinander zu praktizieren. Es sollen im Alltag informelle, fruchtbare Gespräche zwischen Dozenten über ihre Erfahrungen in der Lehre entstehen. Dabei haben wir natürlich auch das langfristige Ziel, diese aktionsforschende Einstellung als Selbstverständlichkeit in die Arbeitskultur der Hochschule zu integrieren.

## Der Tandem-Coaching-Ablauf

Beim Tandem-Coaching trifft sich jeder Teilnehmer insgesamt achtmal im Coaching-Semester mit anderen Teilnehmern. Das ist eine erhebliche Zeitinvestition und wird auch mit 20 AE (Arbeitseinheiten für das Zertifikat Hochschullehre Bayern) belohnt. Diese Treffen sind:

1. Vor Vorlesungsbeginn veranstalten die Trainer einen einleitenden Workshop für die vier Tandempartner. Hier besprechen wir die Prozesse der Reflexion und des Feedbacks und auch die Idee des Coaching-Vertrags. Außerdem legen wir gemeinsam die weiteren Termine des Coaching-Ablaufs fest. Gehen wir in der folgenden Beschreibung davon aus, dass Ali und Bettina zwei Professoren sind, die im kommenden Coaching-Semester ein Tandempaar bilden.

2. Ali ist der erste der zwei, der gecoacht werden will; Bettina ist zunächst die Coachende. Die zwei treffen sich, um einen Coaching-Vertrag festzulegen, in dem Ali spezifiziert, an genau welchen Aspekten seiner Lehre er arbeiten möchte. Die Trainer sind nicht anwesend.
3. Bettina und die Trainer, die nun nach dem Seminar als den Prozess coachende Begleiter fungieren, beobachten bei einer Lehrveranstaltung von Ali. Bettina notiert ihre Beobachtungen zu den spezifischen Auftragsaspekten ihres Tandem-Coaches. Anschließend reflektiert das Tandem gemeinsam im Gespräch. Das Tandem-Trainerpaar gibt gegebenenfalls ergänzend Feedback.
4. Ungefähr eine Woche später treffen sich Ali und Bettina zu einer kurzen Nachbesprechung unter vier Augen. Sie skizzieren einen Aktionsplan zur Umsetzung der aus der Beobachtung entstandenen Ideen.
5. Die Rollen wechseln nun: Zu zweit erarbeiten Ali als der Coachende und Bettina als die Gecoachte bei einem weiteren kurzen Treffen die Auftragsklärung für die Teilnahme an Bettinas Unterricht.
6. Ali und die Betreuer beobachten bei einer Lehrveranstaltung von Bettina mit anschließendem Reflexionsgespräch.
7. Eine Woche später treffen sich Ali und Bettina zu einer Nachbesprechung, um einen Aktionsplan zur Umsetzung der aus Bettinas Unterricht entstandenen Ideen zu erstellen.
8. Wenn alle Coachings vorbei sind, treffen sich die Betreuer, Ali, Bettina und auch das andere Tandempaar (das parallel dazu einen ähnlichen Ablauf durchlaufen hat) zu einer Reflexionsrunde über den gesamten Ablauf des Semesters.

Die zentralen Elemente dieses Formats sind der Coaching-Vertrag, der reflexive Dialog und der Rollenaustausch, die wir in den folgenden Abschnitten näher erläutern.

## Der Coaching-Vertrag setzt den Fokus des Coachings

Der Coaching-Vertrag spezifiziert den Fokus der Coaching-Arbeit. Durch gezieltes Fragen hilft Bettina Ali seine Wünsche als konkrete Ziele zu formulieren, auf die Bettina beim Besuch in Alis Lehrveranstaltung ihre Aufmerksamkeit fokussieren wird. Dabei ist wichtig, dass diese Coaching-Ziele wahrnehmungsspezifisch, positiv formuliert und kontextualisiert sind. Nehmen wir z.B. an, dass Ali wegen des Lärmpegels in seiner Lehrveranstaltung beunruhigt ist. Diese Unruhe ist zunächst weder konkret noch positiv formuliert; Alis und Bettinas Gespräch könnte also folgendermaßen ablaufen:

### Positiv formuliert: Nicht → Was will ich stattdessen?

A: Ich will nicht, dass die Studierenden zwischendurch reden.

B: Und was möchtest Du stattdessen konkret?

Die Worte „Ich will nicht ...“ sind ein Hinweis darauf, dass Alis Ziel einem Zustand entspricht, den er vermeiden und dem er entgegenwirken will. Solche negativ formulierte Ziele sind äußerst schwierig zu erreichen, da er ja nur eine Vorstellung des Problems hat, und nicht der Lösung. Durch das Wort stattdessen bringt Bettina Ali zur Überlegung, welches alternative Verhalten der Studierenden er lieber hätte. Bettinas Bestreben ist hier das Erreichen eines positiv formulierten Ziels.

### Wahrnehmungsspezifisch: Woran werde ich erkennen, dass ...?

A: Ich will, dass sie interessiert dabei sind.

B: Aha. Woran genau wirst Du konkret erkennen, dass sie interessiert dabei sind?

„Interessiert sein“ ist eine innere Qualität. Daher kann Ali sein Ziel erst dann erreichen, wenn er in der Lage ist, das Erreichen dieses Ziels sensorisch zu verifizieren. Durch die Sprachform Woran erkennst Du ...? bringt Bettina Ali dazu, sich die genauen, beobachtbaren Kriterien seiner Wünsche bewusst zu machen. Somit kommt Ali in die Lage, den Erfolg seiner beabsichtigten Handlungsideen zu erkennen.

### Kontextualisiert: Wann und wo möchte ich das?

A: Ja, sie werden sich mit großen Augen nach vorne lehnen.

B: <lächelt> Hm, schön. Und wann möchtest Du, dass sie so reagieren? Die ganze Zeit, oder nur in bestimmten Situationen in der Lehrveranstaltung?

Alis noch unkontextualisiertes Ziel ist eine Überverallgemeinerung. Er meint vielleicht, dass es schön wäre, wenn alle Studenten nur noch strahlend dasitzen würden, aber er möchte bestimmt auch, dass sie auch mal mitschreiben, still überlegen oder kurz diskutieren. Durch die Sprachformen „Wann?“, „Wo?“ und „In welchen Situationen?“ bringt Bettina Ali dazu, sich zu überlegen, wie seine Wunschsituation konkret aussehen würde.

### Die Zielfrage: Worauf soll die Coachende achten?

A: <lacht> Natürlich nicht die ganze Zeit. Ich möchte, dass sie besonders dann interessiert sind, wenn ich die wichtigsten Kernpunkte oder Kernbegriffe erläutere.

B: Ach ja, ich verstehe. Können wir vielleicht also folgende Coaching-Frage hernehmen: Welchen Einfluss übst Du, Ali, auf das Interesse und die Wachsamkeit der Studierenden aus?

A: Ja, das bringt es auf den Punkt.

Durch die Kontextualisierung seiner Wünsche gelangt Ali zu einer konkreten, sensorisch verifizierbaren Bitte an Bettina: Beobachte bitte insbesondere meinen Einfluss auf die Wachsamkeit der Studierenden!

Im Einführungsseminar üben Ali und Bettina diese Art der Zielformulierung und wenden sie beim Erarbeiten des Coaching-Vertrags an. Im Anhang zeigen wir ein Beispiel der ausformulierten Zielfragen eines typischen Tandem-Coachings zusammen mit einem Muster eines Beobachtungsformulars.

## Vom wertschätzenden Feedback zum Reflexionsdialog

Mit unser Ziel beim Tandem-Coaching war von Anfang an, auf dem Campus den Alltagsaustausch über Didaktik zu beleben. Bei einem solchen Austausch reflektieren Dozenten informell über Feedback aus der Praxis. Wir brauchten also beim Tandem-Coaching eine Form des Dialogs, die in unbedrohlichem Rahmen das Geben, Nehmen und Reflektieren von Feedback fördert.

- Unser erster Ansatz war das klassische Feedback-Format: Die Feedback-Gebende berichtet durch Ich-Botschaften über ihre konkreten Beobachtungen und Empfindungen in der besuchten Vorlesung. Nach jedem Feedback prüft sie achtsam nach, ob der Feedback-Nehmende für weiteres Feedback noch aufnahmefähig ist.
- Der Feedback-Nehmende hört interessiert zu und verteidigt sich ausdrücklich nicht, sondern stellt höchstens Verständnisfragen, um das Feedback klarer nachzuvollziehen. Anschließend bedankt er sich für die Informationen.

Der große Vorteil dieses Formats ist, dass es Situationen vermeidet, in denen der Feedback-Nehmer meint, er müsste sich gegen das Feedback wehren. Zum einen bleibt die Feedback-Gebende konsequent bei persönlichen Beobachtungen und Empfindungen; somit werden gefährliche subjektive Verallgemeinerungen wie z.B. „Dein Tafelbild war schlimm!“ vermieden. Zum anderen wird der Fokus des Feedback-Nehmenden weg von der Verteidigung seiner Person zu einer sachlichen Überlegung seines Verhaltens hingelenkt.

Über eins waren wir uns von Anfang an im Klaren: Feedback-Gespräche haben das Potential, tiefgehende Einsichten hervorzurufen. Doch die Kehrseite tiefer Einsichten ist die Empfindlichkeit, und wohlwollendes Feedback kann einem diese Empfindlichkeit leicht als Verletzung spüren lassen. Dieses verletzende Potential kann im Rahmen eines

betreuten Seminars in Grenzen gehalten werden. Unser Ziel war aber eben, dass Tandem-Teilnehmer später in der Lage wären, auch ohne unsere Unterstützung das Coaching weiter zu führen. Das Coaching-Gespräch sollte möglichst bei jedem Teilnehmer als schönes Erlebnis in Erinnerung bleiben. Aus diesem Grund haben wir uns anfangs für das oben beschriebene Feedback-Format entschieden.

Doch gleich bei der ersten Runde des Tandem-Coachings ergaben sich Probleme bei der Umsetzung dieses Formats. Erstens setzt das Format voraus, dass die Anwender seine konzeptionelle Untermauerung schon verstehen, denn Ich-Botschaften allein reichen nicht aus, um das verletzende Potential von Feedback zu entkräften. Die zwei Aussagen „Ich habe Deine Stimme nicht gehört“ und „Ich konnte unmöglich Deine schwache Stimme heraus hören“ klaffen völlig auseinander, was die Nützlichkeit ihres Feedbacks betrifft. Aber auch jede andere Sprachform, die wir der Feedbackgebenden sonst aufzwingen könnten, kann von ihr missbraucht werden, sobald sie nur ausreichend von der Richtigkeit ihres eigenen Standpunkts überzeugt ist. Was wir brauchten, war ein Feedback-Format, das die Feedbackgebende zwingend steuert, den Standpunkt ihres Gegenübers zu respektieren.

Das zweite Problem mit dem klassischen Feedback-Format ist, dass es nicht gerade dialogfördernd ist. Wie sollen denn zwei Menschen in echte, reflektive Begegnung miteinander kommen, wenn die eine nur über konkrete Beobachtungen berichten und der andere nichts sagen darf, außer sich zu bedanken?

Die zwei Gestalter (IC und NP) der HSWT-Variante des Tandem-Coachings haben lang und heftig über diese Frage diskutiert. Beide haben jahrelange Erfahrung mit unterschiedlichen Richtungen der Beratung. IC kommt aus einer eher Ressourcen orientierten Richtung des professionellen Coachings, bei der der Gecoachte die Gelegenheit bekommt seine eigenen Interessen und Fähigkeiten zu entfalten; NP kommt aus einem eher direktiven Bereich der psychotherapeutischen Beratung, wo der Gecoachte seine Sprachformen im Sinne der persönlichen Flexibilität weiterentwickelt.

Aus unserer beider teils kontroversen, aber stets fruchtbaren Diskussionen ist eine neue Gesprächsform anstatt des Feedbackgesprächs entstanden: der reflexive Dialog.

Der Kern des leichten, reflektiven Umgangs mit Feedback ist meine eigene Einsicht, dass mir dieses Feedback ganz einfach neue Information vermittelt. Es stellt also keinen Angriff auf meine Person oder Kompetenz dar. Es liefert mir neue, nützliche Information über die Perspektive meines Gegenübers auf mein Handeln. Das ist zwar leicht gesagt, aber wie gelange ich als Feedbacknehmer zu solch einer abgeklärten Haltung und Sprachhandlung?

Eine Antwort finden wir überraschenderweise in der spiegelverkehrten Situation des Feedbackgebers. Der Schlüssel zur geschickten Formulierung von Feedback ist die Einsicht des Feedbackgebers, dass die Intentionen des Gegenübers immer nachvollziehbar und lobenswert sind. Was auch immer Ali in seiner Lehrveranstaltung tut: wir können absolut sicher sein, dass er es mit nachvollziehbaren Intentionen tut. Wir alle handeln stets mit guten Intentionen, auch wenn wir noch nicht die Kompetenzen besitzen diese so effektiv verwirklichen zu können, wie wir gerne hätten. Erst wenn ich als Feedbackgeber verstehe, was die positiven Intentionen meines Gegenübers sind, bin ich in der Lage, ihm wahrhaftig konstruktives Feedback zu geben.

Mit anderen Worten ist die Voraussetzung zum reflexiven Dialog, dass die Coachende stets bemüht ist, die positive Intention der Handlungsweisen des Gecoachten zu verstehen. Deswegen bitten wir sie ausdrücklich darum ihre Beobachtungen und Bemerkungen zur Beobachtung unter vier unterschiedlichen Kategorien zu notieren. Diese vier Kategorien werden auf einem Bogen in vier Spalten notiert:

1. **Ich beobachte ...:** In dieser Spalte notiert Bettina ihre sensorischen Wahrnehmungen – was sie sieht, hört und körperlich spürt. Kurz: Wenn es sich um die eindeutigen Fakten der Situation handelt, über die sich alle Anwesenden einig sein dürften. Z.B.: Zu diesem Zeitpunkt hast Du lauter gesprochen als sonst, und daraufhin sind die Studierenden still geworden.

2. **Ich empfinde ...:** Hier notiert Bettina ihre persönliche Reaktion auf diese Fakten, z.B.: Beim Lauter-Sprechen bin ich zusammengezuckt und hatte kurzweilig den Eindruck, ich würde geschimpft werden.

3. **Ich vermute, Du beabsichtigst damit ...:** In dieser dritte Spalte notiert Bettina ihre Vermutungen bezüglich der Intentionen hinter der beobachteten Handlung: Ich vermute, Du wolltest, dass die Leute, die hinten sitzen, Dich trotz des Lärmpegels gut hören können.

4. **Ich frage mich, ob ...:** In der vierten Spalte notiert Bettina ihre Ideen und Vorschläge zum zu dieser Situation. Was vermute ich? Wie würde ich selber aus dieser Intention heraus handeln? Welche Fantasien habe ich dazu? Vielleicht: Ich frage mich, ob es den Studierenden so geht wie mir, dass sie sich geschimpft vorkommen? Ich frage mich, wie es Dir, Ali, in diesem Moment geht. Ich überlege mir, ob es helfen könnte, wenn Du dabei lächelst?

Dieses Schema hat mehrere Vorteile. Kategorien 1 und 2 erkennen Bettinas subjektive Rolle beim Beobachten an, machen aber dabei eine grundsätzliche Unterscheidung zwischen Beobachtungen und persönlichen Empfindungen. Beide sind faktischer Natur: Ali hat nun mal an dieser Stelle lauter gesprochen, und Bettina kann hundertprozentig bezeugen, dass sie sich dabei erschreckt hat. Bis dahin ist die Wahrscheinlichkeit gering, dass sich Ali durch diese Äußerungen verletzt fühlt.

Gleichzeitig ist es aber wichtig, dass sich Bettina beim Beobachten im Klaren ist: sie beobachtet, dass Alis Stimme lauter wird, und dass sie sich erschreckt. Sie kann berechtigt berichten, dass sie erschrak, aber nicht, dass es „da draußen“ ein Erschrecken gab. Die Annahme, dass andere genauso reagieren wie (in diesem Fall) Bettina, ist die häufige Ursache für das Sich-verletzt-fühlen und für Spannungsempfindungen bei Feedbackgesprächen.

Im Beobachtungsbogen können die Einträge in Spalten 1 und 2 in beliebiger Reihenfolge entstehen. Manchmal fällt Bettina als erstes Alis erhobene Stimme auf, und erst beim Notieren fällt ihr auf, was diese Beobachtung somatisch mit ihr macht. Und manchmal ist es genau anders herum – ihr fällt als erstes auf, dass sie sich erschreckt, und erst dann muss sie sich überlegen, genau welcher Aspekt der Situation zu dieser körperlichen Empfindung geführt hat.

Kategorie 3 bringt Bettina dazu, sich die Kernfrage zu stellen: Welche Intentionen könnten dazu geführt haben, dass Ali in dem Moment lauter spricht? Es ist dringend notwendig, dass sie sich die Zeit nimmt, sich in Alis Situation hinein zu versetzen, damit sie beide später darüber reflektieren können. Ihre Vermutungen mögen komplett danebenliegen, aber allein ihr Versuch Ali zu verstehen erschafft einen gemeinsamen Raum für Dialog zwischen ihnen.

Kategorie 4 verlangt von Bettina, dass sie über den Vorfall fantasiert. Liegt ihr Zusammenzucken eher an ihrer eigenen Störanfälligkeit, oder könnte es anderen auch so gehen? Kann sie Hinweise dafür beobachten? Wie fühlt sich Ali in diesem Moment? Erreicht seine erhobene Stimme das, was er damit beabsichtigt?

Sowohl Kategorie 3 als auch Kategorie 4 werfen viel Stoff für einen Dialog auf, der nicht von Kritik und guten Ratschlägen geprägt ist, sondern vielmehr von der entspannten Reflexion über vergangene und unmittelbare Erfahrungen und vom gemeinsamen Wunsch diesen interessanten Vorfall besser zu verstehen. Dabei haben Ali und Bettina nicht das Ziel irgendein ‚Problem‘ zu lösen. Sie möchten einfach gemeinsam die Geschichte des Vorfalls verstehen, verarbeiten, aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus betrachten, neu erzählen und somit die Geschichte und auch sich selbst neu ausrichten. Dieser gemeinsame Wunsch erschafft einen dialogischen Raum zwischen Gesprächspartnern. In diesem Raum werden Intentionen und Schemata offen angesprochen und neue Möglichkeiten untersucht. Diese Dialoge entstehen organisch, können wohltuend sein und bereichern alle Beteiligten: den Gecoachten, die Coachende und schließlich auch die zwei Trainer.

Das von uns erprobte Beobachtungsformular im Anhang enthält im oberen Abschnitt die Zielfragen, die wir im vorigen Abschnitt diskutierten. Im unteren Abschnitt ist eine Tabelle zum Notieren der Beobachtungen.

### Doppelter Lerneffekt durch Rollentausch

Die vierte wichtige Komponente unseres Tandem-Coaching-Formats – der Rollentausch – haben wir bereits mehrfach erwähnt. Deren generative Lernvorteile erläutern wir nachfolgend. Durch den Rollentausch agiert jeder Teilnehmer in zwei Rollen: als Gecoachter erhält er Rückmeldung zu seiner Lehrveranstaltung und als Coachender gibt er eine Rückmeldung. Die Rückmeldung zu einer Lehrveranstaltung (sei es in Form einer Evaluation oder eines Coachings) und die damit verbundene Weiterentwicklung der Lehrkompetenz gehört für jeden Professor zum Alltag und ist vielerorts beschrieben. Andererseits gibt es bisher kaum Formate, in denen sich der Professor in seiner Rolle als Coach fortbilden kann.

Mit der Entwicklung weg vom Frontalunterricht hin zum unterstützten Lernen werden Lehrende zunehmend zu Coaches, die ihre Studierenden im Lernprozess begleiten. Hierbei ist es vielfach gefordert eine Rückmeldung zu geben, zum Beispiel bei Projekten, Seminararbeiten, Präsentationen oder auch Prüfungseinsicht. Entscheidend hierbei ist ein Feedback, das auf die Bedürfnisse der Studierenden eingeht und sie für ihren weiteren Lernprozess motiviert. Dies beinhaltet, Defizite klar und offen anzusprechen, gleichzeitig aber gute Leistungen auch positiv hervorzuheben. Ein gutes Feedback zeichnet sich dadurch aus, dass es zu keiner Abwertung der Person kommt, sondern das Feedback als reine Rückmeldung zur Sache wahrgenommen wird und schließlich als Bereicherung. Jeder, der schon einmal in dieser Situation war, weiß, wie schwierig es ist, hier die richtigen Worte zu finden, insbesondere bei Feedback zu mittelmäßigen Leistungen.

Insofern ist es von großer Bedeutung, dass Lehrende die Möglichkeit bekommen sich auch in ihrer Rolle als Coach weiter zu entwickeln. Unser Tandem-Coaching-Format bietet hierzu eine hervorragende Gelegenheit, da alle Teilnehmer unter Anleitung als Coachende agieren, beginnend von der Auftragsklärung (Was soll ich beobachten?) bis hin zum eigentlichen Feedback. Im Gegensatz zum beruflichen Alltag bekommt man hier auch eine intensive Rückmeldung, wie das Feedback beim Gecoachten tatsächlich ankommt. Dies ermöglicht es auch, neue Verhaltensweisen auszuprobieren und sich in der Rolle der Coachenden weiter zu entwickeln.

### Nachbesprechung: der Aktionsplan

Wie bei allen Schulungen zur persönlichen Entwicklung ist auch beim Tandem-Coaching die Nachbesprechung von großer Wichtigkeit. Durch den reflexiven Dialog entwickeln sich neue Handlungsideen für den Unterricht, aber diese müssen noch in die Ökologie der didaktischen Praxis eingebettet werden. Ist die Idee überhaupt praktisch durchführbar im Kontext einer realen Vorlesung? Wird sie unvorhergesehene Konsequenzen haben? In genau welcher Reihenfolge müssen die neuen Handlungsschritte durchgeführt werden? Diese verschiedenen Aspekte gehören zum Aktionsplan.

Das Erstellen eines Aktionsplans zur Implementierung der Handlungsideen im Unterricht entsteht aus einer Überlegung der folgenden Fragen an den Gecoachten:

1. An welchen zentralen Ideen aus Beobachtung und Dialog möchte ich arbeiten?
2. Welche Maßnahme nehme ich mir vor?
3. Erreiche ich meine Ziele mit dieser Maßnahme?
4. In welchem Zeitrahmen führe ich die Maßnahme durch? Bei welcher Semestergruppe/Lehrveranstaltung will ich sie ausprobieren?
5. Wie kann mich mein Tandem-Partner dabei unterstützen?
6. Woran werde ich den Erfolg der Maßnahme erkennen?
7. Wie werde ich diesen Erfolg evaluieren?

Aus diesen Fragen entsteht mindestens ein klarer Vorschlag für eine Änderung des Unterrichts, den der Gecoachte innerhalb der kommenden Zeit zu implementieren beabsichtigt. Zusätzlich besteht jetzt im Optimalfall zwischen den Tandem-Partnern eine tragfähige Basis für eine fortlaufende kollegiale Beziehung der gegenseitigen Unterstützung in der Lehre.

### Resonanz bei den Teilnehmenden

Das hier beschriebene Tandem-Coaching-Format ist eine Momentaufnahme eines fortlaufenden Entwicklungsprozesses, der sich mit vielen neuen Erfahrungen und Diskussionen über die letzten zwei Jahre erstreckt. Infolgedessen wandelt sich das genaue Format des Tandem-Coachings organisch weiter durch Ausprobieren und Anpassen – genau so, wie es unser aktionsforschender Ansatz fordert. Bislang haben bereits 14 Lehrende unserer Hochschule Tandem-Coaching erprobt. Nachfolgend sind die Eindrücke einiger von ihnen dargestellt.

#### Andreas Rothe

Nachdem ich bereits verschiedene didaktische Fortbildungen (u.a. Einzelcoaching) besucht hatte, wollte ich im Sommersemester das Tandem-Coaching mal „ausprobieren“. Mein Wunsch an die Organisatoren war ein Tandem-Partner, möglichst aus einer anderen Fakultät sowie fachlich aus einem nicht direkt verwandten Fachgebiet. Dies ist darin begründet, dass mir eine offene Aussprache leichter fällt, wenn ich den Kollegen nicht im täglichen Alltag wiedersehe und dass eine gewisse fachliche Distanz erlaubt, sich auf die didaktischen Themen zu konzentrieren. Ich hatte Glück, dass sich meine Idealkonstellation mit einer Kollegin aus dem wirtschaftswissenschaftlichen Bereich der Fakultät Landschaftsarchitektur ergab (ich selbst bin im naturwissenschaftlichen Bereich der Fakultät Wald und Forstwirtschaft tätig). Besonders gefallen am Tandem-Coaching hat mir das „doppelte Lernen“ durch den Rollentausch zwischen Coachenden und Gecoachten.

Ein wichtiger Lerneffekt als Gecoachter lag für mich schon im Vorgespräch, in dem es darum ging den Fokus für die Lehrveranstaltung zu definieren. Durch die gezielten Nachfragen der Kollegin war ich gezwungen mir selbst klarzumachen, welche für mich die entscheidenden didaktischen Aspekte sind (z.B. Verständlichkeit, Unterhaltungsfaktor) und woran ich den Erfolg erkenne (z.B. Studierende können Fachbegriffe anwenden, Aufmerksamkeit der Studierenden).

Das Reflexionsgespräch habe ich als sehr offen und konstruktiv empfunden. So zeigte sich, dass mein Selbstbild in einigen Punkten anders ist als das Fremdbild. Hilfreich waren auch konkrete Vorschläge, die ich jetzt bereits umsetze (z.B. klare Visualisierung der entscheidenden Fachbegriffe). Besonders bereichernd fand ich den offenen Austausch über Didaktik, der weit über die einzelne Lehrveranstaltung hinausging und in einer tiefgehenden Diskussion über die Rolle des Hochschullehrers mündete.

Sehr interessant fand ich auch, die Rolle als Coachender unter fundierter Anleitung zu übernehmen. Auch hier war bereits das Vorgespräch (diesmal auf der anderen Seite) sehr lehrreich, gilt es doch, sich erst einmal einen klaren Arbeitsauftrag "zu besorgen" und dabei die Bedürfnisse der Gecoachten zu verstehen.

Anschließend folgt, die Lehrveranstaltung unter den vereinbarten Aspekten genau zu beobachten und die Ergebnisse dem Lernpartner im Reflexionsgespräch mitzuteilen. Schwierig war für mich hier, kritische Punkte klar und offen, aber gleichzeitig wertschätzend anzusprechen. Wertvoll war dann die Rückmeldung meiner Lernpartnerin, dass Teile meines Feedbacks eine andere Wirkung hatten als von mir beabsichtigt. Als wesentliche Erkenntnis nehme ich mit, positive Aspekte stärker und klarer zu thematisieren, da dies gleichzeitig motiviert, kritische Punkte anzugehen. Die alte schwäbische Weisheit „it gschompfa isch glibt gnu“ (nicht geschimpft ist gelobt genug), die ich wie viele andere unbewusst oft anwende, ist sicher eine schlechte Basis für ein motivierendes Feedback.

Insgesamt habe ich das Tandem-Coaching als erfrischend und lehrreich empfunden. Ich hoffe, dass es gelingt, den Austausch mit Kollegen über die Erfahrungen in der Lehre in den Alltag zu integrieren und freue mich auf informelle, fruchtbare Kaffeegespräche.

#### Ingrid Schegk

Meine Motivation für das Tandem-Coaching schöpfte ich vor allem daraus, dass ich – obwohl ich mich durchaus für fachlich kompetent und bestens up-to-date halte – meinen Vorlesungsstil selbstkritisch als didaktisch eher durchschnittlich und wenig innovativ einschätze, wenigstens soweit es sich um Frontalveranstaltungen vor größeren Studierendenzahlen handelt.

Dementsprechend war ich vor dem Besuch meines Coachenden in meiner Lehrveranstaltung auch deutlich nervöser als üblich, handelt es sich doch um jemanden, den ich für einen herausragenden Dozenten halte. Auch wenn ich freilich zeitweise die Anwesenheit der beiden Beobachter vergessen konnte, fiel mir ab und zu doch die rege Schreibearbeit auf, mit der mein Coachender meine Veranstaltung begleitete.

Den Reflexionsdialog nach der Lehrveranstaltung empfand ich dann als äußerst angenehm und konstruktiv. Die detailgenauen und behutsam vorgetragenen Beobachtungen und Einschätzungen meines Coachenden sind außerordentlich hilfreich, sowie auch und gerade die kritischen Anmerkungen. Für mich war und ist es enorm wichtig, „in den Spiegel schauen“ zu dürfen. Die Vorschläge meines Coachenden haben mich beflügelt, einige Veränderungen anzustoßen, und werden wohl in den nächsten Semestern erst richtig ihre Wirkung entfalten. Dazu ist es wichtig, sowohl die Beobachtungen meines Coachenden als auch meine eigenen Ziele und die vereinbarten Maßnahmen schriftlich fixiert zu haben.

Als sehr inspirierend empfand ich es, im Gegenzug selbst in die Rolle der Coachenden schlüpfen zu dürfen. Es war äußerst anregend und lehrreich, eine sehr gute, lebendige und interaktive Mathematik-Lehrveranstaltung zu beobachten und dabei Ideen für die eigene Lehre zu generieren. Was jedoch im Rückblick beinahe noch wertvoller erscheint, ist die Erfahrung der kritischen Reflexion über den Lehransatz eines Kollegen und das Gespräch darüber. Es ist sehr wertvoll, Beobachtungen zu schildern, Fragen zu stellen und aus eigener Sicht verbesserungsfähige Aspekte entdecken zu dürfen.

Mein Fazit: Tandem-Coaching ist ein erfrischender Gewinn für die Lehrtätigkeit und eine wertvolle bilaterale Erfahrung, die ich durchaus auch sehr erfahrenen Kolleginnen und Kollegen dringend empfehlen möchte.

#### Cristina Lenz

Vor meinem Ruf war ich lange selbst als Coach tätig und habe mich auch coachen lassen, Tandem-Coaching jedoch war mir neu. Da ich immer neugierig bin, habe ich die zugehörige Mail, die dieses Angebot unterbreitete, genau gelesen. Für mich sah ich die Chance, gleich mehrere Fliegen mit einer Klappe zu schlagen. Zum Ersten würde ich mich mit jemandem auf Augenhöhe austauschen können, der schon lange Lehrerfahrung in Hörsälen mit vielen Studierenden hat und den gleichen Herausforderungen gegenübersteht wie ich. Zum Zweiten würde ich diesen Kollegen (aus der Fakultät Forstwirtschaft) im Gegenzug aus der Perspektive eines Studierenden erleben und zum Dritten würde ich von den Trainern einen Input bekommen. Da der Kollege aus einer anderen Fakultät kommt, war klar, dass es um das ‚Wie‘ des Lehrens, nicht um das ‚Was‘ des fachlichen Inhalts gehen würde.

Für mich war die Beobachtung seiner Lehrveranstaltung in vielerlei Hinsicht ein Gewinn. Nicht nur, dass ich mir etwas „abschauen“ konnte, sondern es war auch ein Gewinn, mich wie eine Studierende zu fühlen, für die der Stoff neu

ist und zu erfahren, was man wie schnell wahrnehmen und verarbeiten kann. Darüber hinaus bekam ich aus der Perspektive des direkten Beobachtens und Erlebens und durch das anschließende Reflexionsgespräch einen viel direkteren Bezug zu den Handlungen und Absichten meines Gecoachten, als es im klassischen Coaching möglich gewesen wäre. Somit hatte ich die Möglichkeit seinen Unterricht aus zwei völlig unterschiedlichen Perspektiven zu verstehen. An dieser Stelle möchte ich meinem Kollegen für sein Vertrauen danken. Sich „auf die Finger“ schauen zu lassen erfordert schon einen gewissen Mut, Offenheit und den Willen, Anregungen zu hören.

Beim Reflexionsgespräch unterstützten uns die Coaches. Wir nahmen als Coachende jeweils Bezug auf das, was wir nach Wunsch der Gecoachten beobachten sollten. Später gab es ein Treffen, um zu vereinbaren, was man konkret in der Zukunft verändern wollte. Auf diese Weise bekam der Vorsatz Verbindlichkeit. Die Abrundung beim gemeinsamen Abschlussgespräch mit meinem Kollegen gab mir Gelegenheit, meine Grundannahmen zur Lehre zu überprüfen.

Insofern habe ich durch das Tandem-Coaching nicht nur für meine künftigen Lehrveranstaltungen viel mitgenommen, sondern auch für mein eigenes Coaching und die Philosophie, mit der ich künftig unterrichte. Ich kann diese Form der Weiterbildung allen KollegInnen nur wärmstens empfehlen.

#### Niall Palfreyman

Wintersemester 2015/16 wollte ich selber in den Genuss des Tandem-Coachings kommen; davon bleibt mir insbesondere das an die Lehrveranstaltung anschließende Reflexionsgespräch in Erinnerung. Meine Coachende schilderte mir eine Reihe ihrer Beobachtungen und Empfindungen aus meinem eigenen Unterricht, die im Großen und Ganzen sehr ermutigend waren. Allerdings war dahinter auch ein leichter Unmut über einen zentralen Aspekt des Unterrichts zu spüren.

Ich war zunächst nicht in der Lage diesen zentralen Aspekt des Unmuts eindeutig zu erkennen, aber durch unseren Reflexionsdialog sind wir gemeinsam der Ursache nähergekommen. Das Thema war die Autonomie der Studierenden. Durch diesen Dialog wurde mir allmählich klar, dass ich vor lauter Sorge darum, dass meine Studierenden (Mathematik im ersten Semester) durchfallen könnten, sie fast jeglichen Spielraums für Selbstbestimmung des eigenen Lernens beraubt hatte. Durch den Dialog haben wir uns gemeinsam zu einem innovativen Vorschlag durchgerungen, wie ich ihnen zukünftig diesen Spielraum einplanen könnte. In der Woche darauf habe ich erfolgreich dieses zusätzliche Element in meinen Unterricht eingeführt.

Trotz des enormen Werts dieses Gesprächs ist es mir nicht auf Anhieb leicht gefallen, mich mit diesem Manko in meinem Unterricht zu konfrontieren und mit Leichtigkeit darüber zu diskutieren. Doch das Gespräch war nicht nur sachlich, sondern sogar warm und liebevoll. Was mir diese sehr angenehme und sehr fruchtbare Diskussion ermöglichte, war letztendlich die Fähigkeit meiner Coachenden, sich sehr konsequent ihres eigenen Parts bei der Beobachtung bewusst zu bleiben: „Ich sah ...“, „Ich fand, dass ...“ und „Ich habe mal ...“. Ohne ihr Geschick in dieser Sache hätte ich nicht zu dieser extrem wertvollen Einsicht in die eigene Lehre kommen können.

### Zusammenfassung

In diesem Artikel präsentierten wir ein innovatives Format des Tandem-Coachings, das an der HSWT seit zwei Jahren erfolgreich läuft. Dieses Format zeichnet sich durch seine Betonung der Aktionsforschung, des Coaching-Vertrags, des Rollentauschs und des Reflexionsdialogs aus.

Aktionsforschung in der Lehre bedeutet, dass ich als Dozent immer bestrebt bin, meine didaktischen Intentionen, Schemata und Praxiserfahrungen in Einklang miteinander zu bringen. Ein guter Coaching-Vertrag ist positiv formuliert, wahrnehmungsspezifisch und kontextualisiert, und dient zur Einigkeit zwischen Coachender und Gecoachtem über den genauen Umfang des Tandem-Coachings. Der Rollentausch ermöglicht maximales Einfühlen in die rollenbedingten Aufgaben und Erwartungen des Tandem-Partners. Er begünstigt, Situationen aus unterschiedlichen Perspektiven wahrzunehmen und zu deuten. Der Reflexionsdialog ist der natürliche, menschliche Prozess der Neuerzählung bekannter Geschichten auf der Suche nach veränderten, spannenderen Fortsetzungen. Er deckt die verschiedenen Intentionen und Schemata der Dialogpartner in einem Klima der Akzeptanz auf, und ermöglicht so die Weiterentwicklung dieser Intentionen und Schemata. Reflexionsdialog wird ermöglicht durch eine konsequente Unterscheidung zwischen Beobachtung, Empfindung, Intention und Reflexion, und fördert eine erfrischend ehrliche, aktionsforschende Orientierung zur didaktischen Praxis.

### Referenzen

Lehman, R.M. & Conceicao, S.C.O. (2010): Creating a sense of presence in online teaching: How to 'be there' for distance learners. Jossey-Bass, San Francisco.

## Anhang

Hier zeigen wir ein Musterbeispiel des Beobachtungsformulars für ein typisches Tandem-Coaching.

### Coaching-Vertrag Ali – Bettina

Termin: 12.15 – 13.45, 9.4.16, Ort: C3.305

#### Gecoachter fordert an ...

1. Sind meine Bilder und Fragen pädagogisch effektiv?
2. Ist meine Verwendung von Gruppendiskussionen lernfördernd?
3. Ist die abgedeckte Stoffmenge ausreichend und studierendengerecht?
4. Wie ist das Tempo der Vorlesung? Ist die Länge/Häufigkeit der Pausen angemessen?
5. Wie interessant/wichtig/verständlich ist der Inhalt aus der Perspektive der Studierenden?
6. Wie reagieren die Studierenden? Interessiert? Gebannt? Folgen sie? Schwätzen sie?
7. Ist die Atmosphäre lebendig und humorvoll? Stört das vielleicht sogar?
8. Hast Du noch weitere allgemeine Bemerkungen zum Ablauf der Vorlesung?

#### Coachende bietet an ...

Ich beobachte ...	Ich empfinde ...	Ich vermute, Du beabsichtigst damit ...	Ich überlege mir, ob ...





Didaktikzentrum

DiZ – Zentrum für  
Hochschuldidaktik



**Niall Palfreyman** lehrt Mathematik für Bioprozessinformatiker an der HS Weihenstephan-Triesdorf. Er interessiert sich für psychologische und biomathematische Modelle des autonomen Lernens in biologischen Organismen.



**Ingrid Cavalieri** ist zertifizierter Coach und seit 15 Jahren als Hochschultrainerin tätig. Sie berät bei der Entwicklung didaktischer Unterrichtskonzepte und führt dazu Fortbildungen durch. Ein Fokus ihrer Arbeit liegt auf der Initiierung kollegialen Austauschs zur Reflexion der eigenen Lehre. Sie bietet Beratungssettings an, wie Einzel-, Tandem- und Teamcoaching.



**Cristina Lenz** lehrt Recht und BWL für Landschaftsarchitekten an der HS Weihenstephan-Triesdorf. Sie interessiert sich besonders für Wirtschaftsmediation, Systemdesign und Konfliktmanagement.



**Andreas Rothe** lehrt Angewandte Standortlehre und Ressourcenschutz für Förster an der HS Weihenstephan-Triesdorf. Er sieht gute Lehre als einen stetigen Entwicklungsprozess, der eigene Lernbereitschaft voraussetzt.



**Ingrid Schegk** lehrt Baukonstruktion und Entwerfen für Landschaftsarchitekten an der HS Weihenstephan-Triesdorf. Sie interessiert sich für ressourcenschonende Baustoffe und Bauweisen: Trockenmauersysteme, gebaute Topographie, Lehmbauweisen, Recyclingmaterialien, Energiebilanzierung, bionisches Design.

03/2016

## DIDAKTIK-NACHRICHTEN

### Impressum

ISSN 1612-4537

#### Herausgeber

Zentrum für Hochschuldidaktik (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

#### Layout & Satz

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

#### Druck

Druckhaus Kastner, Schlosshof 2 – 6,  
85283 Wolnzach

#### Auflage 4.600 Stück

Beiträge der Autoren geben nicht unbedingt  
die Meinung der Redaktion wieder.  
Der Nachdruck von Beiträgen und Bildern  
bedarf der Genehmigung des DiZ.