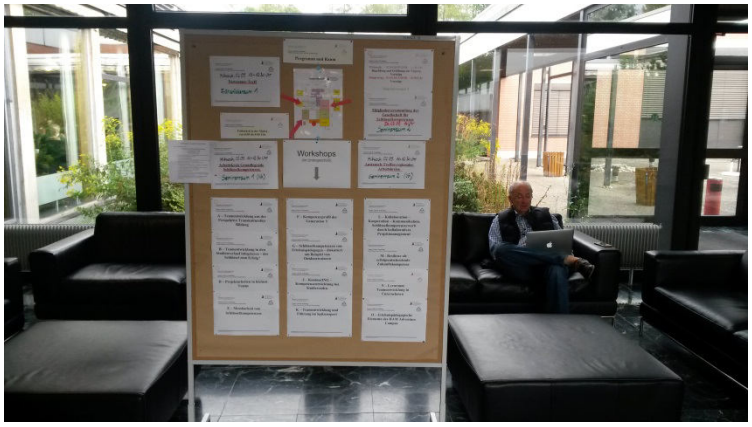
Hochschule für angewandtes Management FH

ADVENTURE CAMPUS

Teams, Tools & Technology
Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum Teamentwicklung

Dokumentation der 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Schüsselkompetenzen e.V. vom 1. bis 3. September 2015 an der Hochschule für angewandtes Management im Adventure Campus Treuchtlingen

Anfang September 2015 fand die 12. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen an der Hochschule für angewandtes Management im Adventure Campus Treuchtlingen statt. „Teams, Tools & Technology" war das Tagungsthema, bei dem es um alle Facetten der Teamentwicklung und der sozialen Kompetenz im Team ging.



Die Tagung startete am 01.09.2015 mit einem Pre-Workshop zum Outdoor-Training zur Teamentwicklung. Am Vormittag des zweiten Tages gab es drei parallele Angebote. Neben dem traditionellen Newcomer-Workshop standen ein Treffen aller regionalen Arbeitskreise mit Erfahrungsaustausch und der Arbeitskreis „grundlegende Schlüsselkompetenzen" zur Auswahl.

Gegen Mittag startete das Hauptprogramm bis zum darauffolgenden Mittag mit Vorträgen, zwei Theaterdarstellungen, einer die Tagung begleitende Teamaufgabe und verschiedenen parallelen Workshops rund um das Thema Teamentwicklung. Der Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum Teamentwicklung wurde mit knapp 100 Teilnehmenden diskutiert. Kontakt- und Austauschmöglichkeiten boten außerdem die Pausen, die Burgführung und die Abendveranstaltungen zum Kennenlernen in Treuchtlingen im Altmühltal.

Programm der 12. Jahrestagung

Vorprogramm am 1.9.2015

Pre-Workshop
10.00 – 17.00 Uhr Teamentwicklung und Teamtraining
Prof. Dr. M. Sand, HAM
Die Teilnehmenden stellten sich auf einer Erlebniswanderung Übungen, die sie nur im Team lösen konnten. Ausgewählte Outdoor-Elemente waren dabei ebenso eingebunden wie erlebnispädagogische Gemeinschaftsaufgaben.

18.00 Uhr: Burgführung: Die Burgruine in Treuchtlingen (Obere Burg am Schlossberg) gehört zu den am besten erforschten mittelalterlichen Burganlagen Bayerns! Vom restaurierten Burgturm aus gab es einen fantastischen Blick in die Landschaft, der bei einem kleinen "Umtrunk" in luftiger Höhe genossen werden konnte.

20.00 Uhr: Restaurant in der Innenstadt Treuchtlingen

Hauptprogramm am 2.9.2015

11.00 – 12.30 Uhr Parallele Angebote
Newcomer-Treff
Einführung für (Tagungs-)Neulinge in die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
Prof. Dr. T. Brinker und Prof. Dr. C. Willems

Arbeitskreis Grundlegende Schlüsselkompetenzen
Prof. Dr. H. Wagner

Austausch-Treffen regionaler Arbeitskreise
Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch und zur Kooperation der landesweiten Arbeitskreise
Moderation: A. Lubkowitz und Prof. Dr. E. Müller

Mittagspause

13.00 - 13.30 Uhr: Begrüßung und Eröffnung der Tagung
Prof. Dr. T. Brinker, Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen, und Prof. Dr. J. Schmidt, Hochschule für angewandtes Management

13.30 – 14.00 Uhr: Schlüsselkompetenzen im Wandel
Prof. Dr. J. Schmidt, Hochschule für angewandtes Management

14.00 - 14.30 Uhr: Führungskompetenz – bewusst anders
P. Habbel, Gutmann Aluminium Draht GmbH

14.30 - 15.00 Uhr: Kaffepause

15.00 – 15.15 Uhr: Teamaufgaben für alle Tagungsteilnehmenden
A. Lubkowitz und Prof. Dr. C. Willems, M.A., genio.team, Recklinghausen

15.15 – 16.15 Uhr: Schalt doch mal ab! Performance Studies mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst,
J. Holkenbrink und Team, Universität Bremen

16.15 – 16.45 Uhr Kaffeepause

16.45 - 18.15 Uhr: Parallele Workshops

A – Teamentwicklung aus der Perspektive Transkultureller Bildung
Dr. M. Auditor, Universität Kassel

B – Teamentwicklung in den Studienverlauf integrieren – der Schlüssel zum Erfolg?
Dr. M. Pott, Dr. K. Farhat und Dr. N. Stanke, Universität Münster

C – Teams im Forschungs-Projekt: Zusammensetzung, Hierarchien, Zusammenarbeit *(wegen Krankheit ausgefallen)*
D. Jänicke, M.B.A., Internationales Wissenschaftsmanagement

D – Projektarbeiten in kleinen Teams
Prof. Dr. G. Frank, TU Ilmenau / exprobico

E – Messbarkeit von Schlüsselkompetenzen
MMag. J. Claußen, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, und MMag. E. Feer, UNIQ – Consulting & Development

F – Kompetenzprofil der Generation Y
Prof. Dr. C. von Au und Prof. Dr. S. Rascher, HAM

G – Schlüsselkompetenzen von Erlebnispädagogen – diskutiert am Beispiel von Outdoortrainern
Prof. Dr. S. Müller und Prof. Dr. M. Sand, HAM

19.30 Uhr Tagungsdinner (HAM Campus Terrasse)

Hauptprogramm 3.9.2015

9.00 – 9.30 Uhr Veränderungskompetenz (Coaching)
Prof. Dr. J. Heller (HAM)

9.30 - 10.15 Uhr Teamentwicklung unter Aspekten der Charta der Vielfalt/Diversity
Prof. Dr. H. Wagner, Stiftung Stufen zum Erfolg

10.15 – 10.30 Uhr *Kaffeepause*

10.30 – 12.00 Uhr Parallele Workshops:

H – Interkulturelle Teams: Zusammensetzung, Herausforderung, Kommunikation, Konfliktlösung *(wegen Krankheit ausgefallen)*
D. Jänicke, M.B.A., Internationales Wissenschaftsmanagement

J – KontourING – Kompetenzentwicklung bei Studierenden
A. Grökel, M.A. und Dipl. Wirtsch.-Ing. M. Krümmer, TU Ilmenau

K – Teamentwicklung und Führung im Spitzensport
M.-P. Ufer, Herdecke

L – Kollaboration – Kooperation – Kommunikation. Schlüsselkompetenzerwerb durch kollaboratives Projektmanagement
A. Moritz und L. Neumann, Universität Göttingen

M - Resilienz als erfolgsentscheidende Zukunftskompetenz
Prof. Dr. J. Heller, HAM

N – Lernraum Teamentwicklung in Unternehmen
L. Haubold, M.A., Gebrüder Weiss GmbH und Akademie für wiss. Weiterbildung Heidelberg

O – Erlebnispädagogische Elemente des HAM Adventure Campus
Prof. Dr. M. Sand, HAM

12.00 – 12.15 Uhr Kaffeepause

12.15 – 13.15 Uhr Zusammenhänge herstellen lernen: Forschendes Lernen mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst, J. Holkenbrink und Team, Universität Bremen

13.15 – 13.45 Uhr Abschlussveranstaltung: Feedback, Teamauswertung

14.00 - 15.00 Uhr: Mitgliederversammlung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen

1. Newcomer-Treff

Einführung für (Tagungs-)Neulinge in die Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen

Prof. Dr. Tobina Brinker und Prof. Dr. Christian Willems, M.A.

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Hochschule
für angewandtes
Management FH
Zeitschrift SQ-Forum:
Schlüsselqualifikationen
in Lehre, Forschung und
Praxis
• Dokumentation aller
Jahrestagungen
• Aktuelle Artikel zu
Schlüsselkompetenzen
izk
SQ-Forum
Schlüsselqualifikationen

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Hochschule
für angewandtes
Management FH
Entwicklung von Schlüsselkompetenzen:
• Schlüsselqualifikationen für den Beruf (Mertens 1974)
• Schlüsselqualifikationen plus Fachkompetenz (1997)
• Schlüsselqualifikationen bzw. überfachliche
Kompetenzen für alle Disziplinen bestehen aus
methodischer, sozialer und personaler Kompetenz (2000)
• Qualifikationen sind nachgewiesen, Kompetenzen
können nur in Situationen gezeigt werden (Performanz)
• Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen (EU
2005), Bürgerkompetenz (OECD 2005)
• Kompetenzrahmen (EQR 2008 ...)

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Hochschule
für angewandtes
Management FH
Entwicklung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen:
• Workshop im Rahmen der hochschuldidaktischen Weiterbildung hdw nrw (2002)
• Gründung des Arbeitskreises Schlüsselqualifikationen der Fachhochschulen Nordrhein-Westfalen (2003)
• Workshop auf der Tagung in Heidelberg (2004)
• Gründung der bundesweiten Arbeitsgruppe Schlüsselkompetenzen der FHs und Unis (2004)
• Gründung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen (2007)

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Hochschule
für angewandtes
Management FH
Jahrestagungen der Gesellschaft
1. „Schlüsselkompetenzen in Hochschulen umsetzen“ an der Fachhochschule Bielefeld im September 2004
2. „Abitur mit 17, Bachelor mit 20 und dann?“ an der Fachhochschule Erfurt im Oktober 2005
3. „Lernwelten gestalten – Schlüsselkompetenzen fördern“ an der TU Braunschweig im September 2006
4. „Hochschulbildung im Kontext lebenslangen Lernens“ an der TU Dresden im August 2007
5. „Schlüsselkompetenzen- eine internationale Kultur?“ an der BiTS Iserlohn im August 2008

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Hochschule für angewandtes Management FH
Jahrestagungen der Gesellschaft
6. „Soziale Kompetenzen – vom Lehrer- zum Lernraum“ an der Universität Bielefeld im August 2009
7. „KO³ – kompetent handeln, reflektieren, prüfen“ an der Hochschule RheinMain in Wiesbaden im August 2010
8. „Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum Projekt“ an der Hochschule Emden-Leer in Leer im September 2011
9. „Schlüsselkompetenzerwerb im interkulturellen Lernraum“ an der Universität Passau im August 2012
10. „Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum europäische Bürgergesellschaft“ an der Hochschule Wismar 2013

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Hochschule für angewandtes Management FH
Jahrestagungen der Gesellschaft
11. „Alte Frage, neue Modelle – Schlüsselkompetenzen, wie machen wir das eigentlich?“ an der Universität Göttingen im September 2014
12. „Teams, Tools & Technology - Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum Teamentwicklung“ an der Hochschule für angewandtes Management in Treuchtlingen im September 2015
13. „Schlüsselkompetenzen in der Studieneingangsphase“ an der Westfälischen Hochschule in Recklinghausen im September 2016
14. „Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum …“ in Bielefeld im September 2017

2. Arbeitskreis Grundlegende Schlüsselkompetenzen

Prof. Dr. Hardy Wagner

Die Universität Koblenz-Landau, *Zentrum für Fernstudien und universitäre Weiterbildung* (ZFUW), Campus Landau, präsentiert aktuell das von Professor *Dr. Ottfried Braun* entwickelte Weiterbildungs-Angebot *„Professioneller Selbst-Manager (univ.)"*, das in Inhalt und Zielsetzung Ähnlichkeiten mit dem an der *Hochschule Worms* in Fachbereich Informatik, Studiengang „Angewandte Informatik" seit Jahren etablierten Ausbildungs-Angebot *„Schlüssel-Kompetenzen"* aufweist.

Solche Angebote betreffen die Zielsetzung der *„Gesellschaft für Schlüssel-Kompetenzen"* (GSK), deren Anliegen es ist, Angebote dieser Art an Hochschulen zu fördern. In diesem Sinne wurde kürzlich ein virtueller GSK-Arbeits-Kreis für *„Grundlegende" Schlüssel-Kompetenzen* gegründet, der auf der Jahres-Tagung 2015 (Hochschule Treuchtlingen) erstmals tagte.

3. Austausch-Treffen regionaler Arbeitskreise

Moderation: Anke Lubkowitz und Prof. Dr. Eckehard Müller

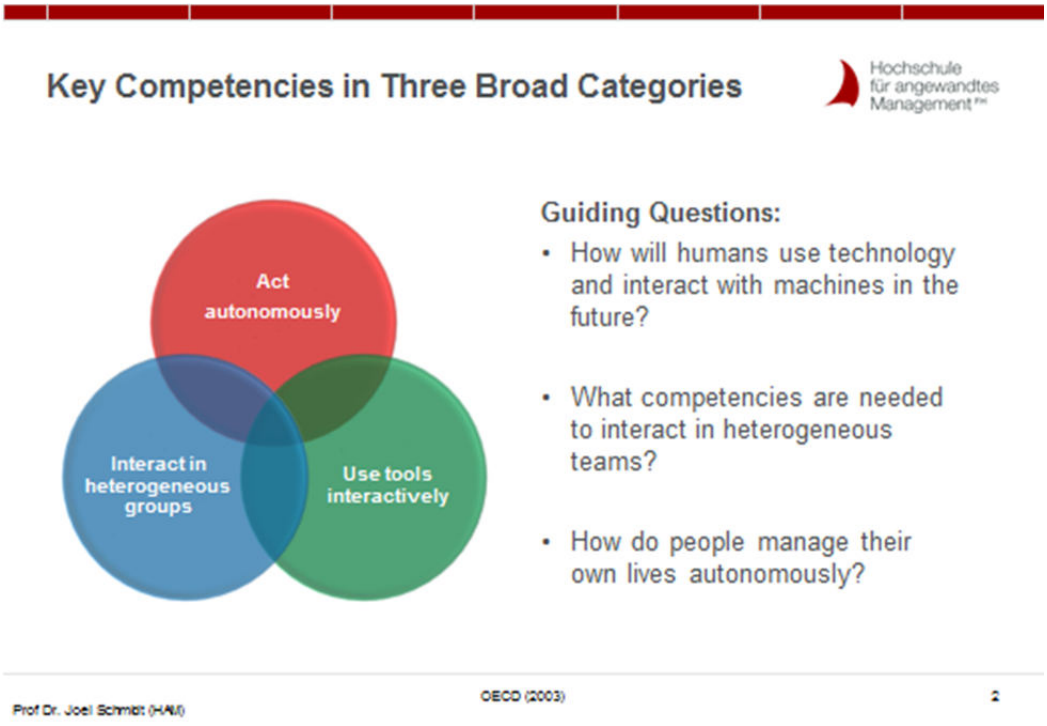
Die Vertreterinnen und Vertreter der regionalen Arbeitskreise haben das Treffen für einen ausführlichen Erfahrungsaustausch genutzt und wünschen sich bei der nächsten Jahrestagung ein weiteres Treffen.

4. Begrüßung und Eröffnung der Tagung

Prof. Dr. Tobina Brinker und Prof. Dr. Joel Schmidt

5. Schlüsselkompetenzen im Wandel

Prof. Dr. Joel Schmidt



Five Trends Impacting Work/Workplace

Hochschule für angewandtes Management FH

1. The continuing distribution of organizations.
2. The availability of enabling technologies and social collaboration tools
3. The coming shortage of knowledge workers
4. The demand for more work flexibility
5. Pressure for more sustainable organizations and workstyles

Example:

"Alternative Workplace" programs combining nontraditional work practices, settings and locations

Example:

Technology tools consolidated into easy-to-use platforms enabling worker collaboration in synchronized and non-synchronized formats

Prof Dr. Joel Schmidt (HAM) Ouye (2011) 3

Industry 4.0

Hochschule für angewandtes Management FH

Definition:

"INDUSTRY 4.0" refers to the technological evolution from embedded systems to cyber-physical systems.

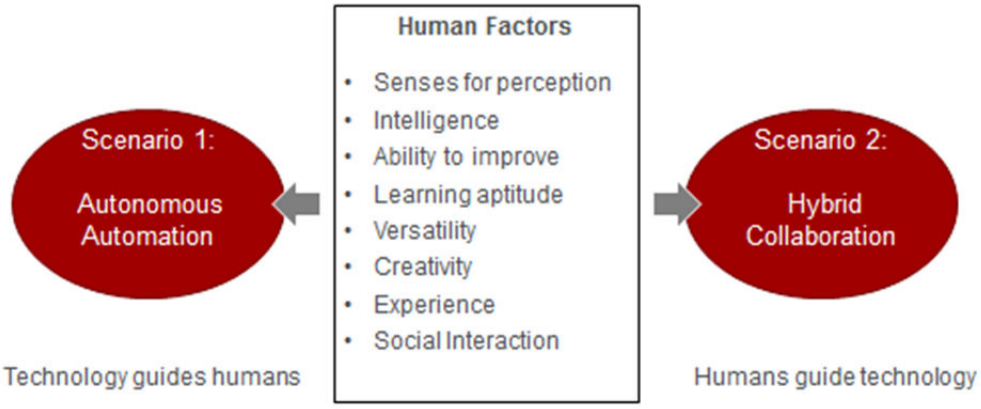
... the 4th industrial revolution:

1. **... steam power (mechanical production)**
2. **... electrical energy (mass production, assembly line)**
3. **... electronic & IT systems (automated production)**
4. **... cyber-physical systems (SMART factories)**
   connects embedded system production technologies and smart production processes

Prof Dr. Joel Schmidt (HAM) GATI (2014) 4

The human factor in cooperation with CPPS (Cyber-Physical-Production-Systems)

Hochschule für angewandtes Management FH



Adapted from Jäger, Ranz, Shin, Hummel (2014)

Teams, Tools, Technology: Key Competencies in new contexts

Hochschule für angewandtes Management FH

Guiding Questions:

- How will humans use technology and interact with machines in the future?
- What competencies are needed to interact in heterogeneous teams?
- How do people manage their own lives autonomously?
- **How can we integrate these changes and trends into our programs for developing key competencies?**

References

Hochschule für angewandtes Management FH

- A. Jäger, F. Ranz, W. Sihn, V. Hummel (2014): Implications for Learning Factories from Industry 4.0. Proceedings of the 4th Conference on Learning Factories. Stockholm, 28.05.2014.:1-35. Retrieved 8.8.2015 from: https://www.kth.se/polopoly_fs/1.481977!/industry%204.0%20-%20full.pdf
- Ouye, J. A. (2011). Five Trends that Are Dramatically Changing Work and the Workplace. Retrieved 8.8.2015 from: http://cbi-nc.com/2012/white-papers/FiveTrends_Workplace.pdf
- OECD (2003). Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Summary of the final report "Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society". Neuchatel.
- GATI (2014): Industry 4.0. Smart manufacturing for the future. Germany Trade & Invest, Berlin: Germany. Retrieved on 8.8.2015 from: http://www.gtai.de/GTAI/Content/EN/Invest/_SharedDocs/Downloads/GTAI/Brochures/Industries/industrie4.0-smart-manufacturing-for-the-future-en.pdf

6. Teamaufgaben für alle Tagungsteilnehmenden

Anke Lubkowitz und Prof. Dr. Christian Willems, M.A.

Frau Lubkowitz und Herr Willems stellten die Teamaufgaben im Plenum vor und ermöglichen ein ausführliches Feedback für alle Tagungsteilnehmenden an den Pinnwänden rund um das Plenum. Die Teamaufgaben wurden am Ende der Tagung ausgewertet und die Ergebnisse vorgestellt. Die Rückmeldungen zur Tagung wurden in der nächsten Vorstandssitzung analysiert.

7. Schalt doch mal ab! Performance Studies mit dem Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst,

Jörg Holkenbrink und Team

Zentrum » Theater
für Performance / der
Studies ≈ Versammlung

Was ist das Theater der Versammlung?

Das Theater der Versammlung zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst (TdV) gilt als eines der ersten Forschungstheater Deutschlands. Es wurde 1992 im Rahmen eines gleichnamigen Modellversuchs der Bund-Länder-Kommission für Bildungsfragen erfunden, erhielt 1993 den Berninghausen-Preis für ausgezeichnete Lehre und ihre Innovation im Hochschulbereich und wirkt seit 2004 als Herzstück des Zentrums für Performance Studies an der Universität Bremen.

Im Mittelpunkt der Aktivitäten des TdV steht die Zusammenarbeit von Studierenden und DozentInnen unterschiedlicher Fachrichtung mit professionellen AufführungskünstlerInnen unterschiedlicher Sparten. Das Ensemble wandert von der Produktionstechnik über die Informatik bis zu den Kultur- und Bildungswissenschaften durch die verschiedenen Fachbereiche. Dort untersucht es Themen und Fragestellungen, die in den Seminaren theoretisch behandelt werden, mit den Mitteln des Theaters. Die entstehenden Inszenierungen werden weit über Bremen hinaus aufgeführt und diskutiert – in den Bereichen Beruf und Wirtschaft, Schule und Hochschule, Gesundheit oder Kultur. Die Bremer Performance Studies bilden für diese untersuchende und intervenierende Form der Theaterarbeit aus.

"SCHALT DOCH MAL AB!"
Performance Studies mit dem *THEATER DER VERSAMMLUNG*
***zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst* (Universität Bremen)**
--- Beispiele aus der Praxis **---**
mit Carolin Bebek, Anna Heintz-Buschart, Simon Makhali, Tom Schröpfer, Leitung: Jörg Holkenbrink

ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLEN LERNEN
Forschendes Lernen mit dem *THEATER DER VERSAMMLUNG*
***zwischen Bildung, Wissenschaft und Kunst* (Universität Bremen)**
---Kurzvortrag, Workshop, Gespräch**---**
Leitung: Jörg Holkenbrink

8. Teamentwicklung aus der Perspektive Transkultureller Bildung

Dr. Markus Auditor

8.1 Ausgangspunkt

Historisch wie aktuell kann aufgrund von Migration und Kommunikation von einer steten Dynamik kultureller Veränderung auf lokaler, regionaler, nationaler und globaler Ebene ausgegangen werden. Dies führt zu kultureller Mischung (Hybridität) auf individueller sowie kultureller Vielfalt (Diversität) auf gesellschaftlicher Ebene (vgl. Appiah 2007, S. 141, Sen 2007, S. 38, Welsch 2010, S. 42 und Akbaba/Bräu/Zimmer 2013, S. 4). Unsere Biographien und unser Alltagsleben und damit schließlich die Entwicklung unserer Identität sind somit von verschiedensten kulturellen Einflüssen bestimmt. Da wir deshalb stets „als komplexe kulturelle Persönlichkeiten" handeln (Flechsig 2000), erfordern erfolgreiche Teamprozesse Kenntnisse und Fähigkeiten, um situativ und flexibel im Dialog mit Anderen handeln zu können. Dazu gehört vor allem „die Kompetenz, über vorhandene kulturelle Bezugssysteme hinauszugehen, innovative Kulturentwicklungen anzuregen und dabei ausgewählte Elemente von Traditionen verschiedener kultureller Bezugssysteme einzubringen" (Flechsig 2001, S. 47). Damit solche Lern- und Arbeitsprozesse stattfinden können, müssen „kreative Felder" als Freiräume für „Dialog, Vision und Produktorientierung, Vielfalt, Personenzentrierung, Synergieprozess, Partizipation, Nachhaltigkeit" ermöglicht werden (Burow 2015, S. 169).

Vor diesem Hintergrund standen folgende Leitfragen im Zentrum des Workshops:

- Wie kann kulturelle Vielfalt als (Innovations-)Potential für die Teamentwicklung fruchtbar gemacht werden?
- Mit welchen Lernangeboten/-anlässen können die dazu erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten weiterentwickelt werden?
- Wie können dazu transkulturelle Lernräume gestaltet werden und was bedeuten dabei Offenheit, Anerkennung und Teilhabe?
- Welche Rolle spielen dabei den (Hochschul-)Alltag dominierende Selbst-, Fremd- und Weltbilder sowie Lernkulturen?

In der Tradition dialogischer Bildung ist Transkulturelle Bildung der Kongruenz von Ziel und Weg verpflichtet. Der Workshop selbst fand daher als ergebnisoffener

Prozess statt, in dem die Teilnehmenden ausgehend von ihrem Vorwissen und eigenen Erfahrungen theoretische Grundlagen Transkultureller Bildung sowie didaktisch-methodische Settings für die Lehrpraxis kennenlernen konnten. Dazu wurden Teams mit der Aufgabe gebildet, eine Skizze für ein Lern-Lehrangebot zur internationalen Teamentwicklung auf dem Campus zu erarbeiten. Die Arbeitsphasen im Workshop waren dabei den ersten drei Arbeitsphasen der Teamprojektarbeit in den Schlüsselqualifikationsseminaren an der Universität Kassel (siehe Anhang) entlehnt. In der an die Teamarbeit anschließenden Reflexion wurde sich schließlich noch einmal eingehender mit Theorie und Praxis Transkultureller Bildung auseinandergesetzt.

8.2 Theoretische Grundlagen und konzeptionelle Eckpunkte Transkultureller Bildung

Transkulturelle Bildung geht wie o.a. von einer historisch wie auch aktuell steten Dynamik kultureller Veränderung sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene aus. Ihre (kultur-)theoretischen Grundlagen sind dabei anschließbar an nicht-okzidentale Diskurse (vgl. Ortiz 1995, Ianni 1996 sowie Auditor 2009 und 2012, S. 142 ff.). Dies bekommt gerade vor dem Hintergrund der Notwendigkeit von Handlungsstrategien für eine nachhaltige und friedliche Bewältigung der globalen Herausforderungen unserer Zeit eine ganz besondere Relevanz (vgl. Muth 2011, S. 12 und Grätz 2012, S. 220). Im Zentrum transkultureller Lernprozesse steht daher die Weiterentwicklung von Kenntnissen und Fähigkeiten, um im interkulturellen/internationalen Kontext situativ und flexibel im Dialog mit Anderen handeln zu können. Dies erfordert eine grundlegende Auseinandersetzung mit der eigenen Haltung gegenüber kultureller Hybridität und Diversität. Ausgangspunkt ist dafür der Erwerb von Weltwissen im internationalen historischen, politischen und ökonomischen Kontext als Grundlage für eine (selbst)kritische Reflexion von eigenen Erfahrungen und Verhaltensmustern mit den darin hinterlegten Selbst-, Fremd- und Weltbildern sowie damit, warum anders kommuniziert und gehandelt werden soll (vgl. Wintersteiner 2006, S. 140 und Takeda 2010, S. 4 f.). Denn Dialog beginnt mit der Bereitschaft, vom Anderen zu lernen, ihm zu ermöglichen nicht nur nehmen zu müssen, sondern gleichzeitig geben zu können. Erst dadurch wird die notwendige gegenseitige Anerkennung und Wertschätzung erreicht. Das heißt nicht, alle eigenen Werte in Frage zu stellen, aber ihre Selbstverständlichkeit (vgl. Arens u.a. 2013, S. 15 f. und Matoba 2000, S. 223).

Damit bietet Transkulturelle Bildung die Möglichkeit, wechselseitig durch Perspektivenerweiterung von vielfältigen Erfahrungen für die eigene persönliche Weiterentwicklung zu profitieren. Darauf aufbauend kann zur Überwindung einschränkenden und ausgrenzenden Entweder-Oder-Denkens sowie dualistischer Denkmuster beigetragen und ergebnisoffene Kommunikation ermöglicht werden. Denn diese halten uns in Begriffsdichotomien wie 'eigen – fremd‘, 'richtig – falsch' und 'gut – böse‘ gefangen, in denen wir nur im Sinne exklusiven Denkens eines ‚entweder – oder‘ zwischen dichotomen Polen pendeln können (vgl. Sen 2007, S. 190 und Bühler 1996, S. 30ff.). Das widerspricht aber zum einen der Notwendigkeit, in unserer heutigen, durch Pluralismus und Ambivalenz gekennzeichneten Welt „Verknüpfungsformen des Pluralen zu thematisieren und Übergänge sowohl aufzuklären wie kontrolliert zu vollziehen“ (Welsch 1995, S. 774). Zum anderen steht dieses fragmentierende und trennende Denken immer in der Gefahr, das Denken des oder der ‚Anderen‘ und damit diese selbst auszugrenzen (vgl. Bohm 2002, S. 102).

Transkulturelle Bildung ist hingegen stets bestrebt, über die Einbindung unterschiedlicher Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Erfahrungen und Perspektiven in die Lern- und Arbeitsprozesse die Motivation zu einer aktiven und engagierten Teilhabe zu fördern. Auf diesem inklusiven Weg zu transkulturellen Lern- und Arbeitsräumen kann schließlich das Gesamtpotential an soziokultureller Vielfalt und Kreativität zur Entdeckung von Neuem genutzt werden. Über die individuelle Dimension hinaus verbindet sich somit auch die Chance für Innovationen auf institutioneller und gesellschaftlicher Ebene.

Zusammenfassend lassen sich auf der Grundlage der dieser kultur-, sozial- und erziehungswissenschaftlichen Grundlagen folgende konzeptionelle Eckpunkte Transkultureller Bildung formulieren:

- Transkulturelle Bildung leitet zu einer (selbst)reflexiv-analytischen und kulturübergreifend dialogischen Auseinandersetzung mit den Wechselwirkungen von eigener Biographie und (welt-)gesellschaftlichen Rahmenbedingungen für die Entwicklungsprozesse individueller und kollektiver kultureller Identität(en) an.
- Dies bedarf der Entwicklung und Förderung eines wissenschaftlich reflektierten Verständnisses von Inter-, Multi- und Transkultur bis hin zu Transdifferenz und Intersektionalität auf der Grundlage eines konsequent transdisziplinären und interkontinentalen Einbezugs wissenschaftlicher Diskurse in den Kultur-, Sprach-, Sozial-, Human- und Geisteswissenschaften.
- Transkulturelle Lehr-Lernangebote gehen dabei von der Lebens-, Studien- und Arbeitswirklichkeit sowie Lernkultur der Teilnehmenden aus und beziehen deren (internationale) (Alltags-)Erfahrungen insbesondere auf dem Campus genauso mit ein wie aktuelle gesellschaftliche Themen vom „interreligiösen Dialog" bis hin zur „nachhaltigen Entwicklung" einerseits sowie von Ausgrenzung bis hin zu Rassismus andererseits.
- Sie bieten dabei vielfältige Lehr-Lernformen von Reflexionsübungen, Rollenspielen, interaktiven Bearbeitungsformen wissenschaftlicher Fachliteratur sowie angeleitetem und begleitetem multimedialen Selbstlernen und Peer-Learning beispielsweise als Buddy- oder Tandem-Partner/in bis zum forschenden Lernen in interdisziplinären und internationalen Projektteams.
- Auf diese Weise ermöglichen sie den Teilnehmenden, eigene Potentiale und Wege der transkulturellen Persönlichkeitsbildung zu erkennen und ausgehend davon das Repertoire an professionellen Handlungsstrategien sowie globales Verantwortungsbewusstsein für einen nachhaltigen Umgang mit soziokultureller Hybridität und Diversität sowie Mehrsprachigkeit zu erweitern.
- Transkulturelle Lehr-Lernprozesse werden durch inhaltlich-theoretische und methodische Impulse, die Moderation von Mitbestimmung und Interaktivität der Teilnehmenden sowie individuelles Feedback und Beratung zur persönlichen Weiterentwicklung über die Lehrveranstaltungen hinaus unterstützt.

8.3 Das generative Dreieck transkultureller Didaktik und Methodik als Ausgangspunkt für das Seminardesign

Auf dem Weg der Umsetzung dieser konzeptionellen Eckpunkte Transkultureller Bildung in die pädagogische Praxis kann sich an folgenden Leitfragen orientiert werden:

- Wie kann (auf dem Campus) eine stärkere Einbindung nicht-okzidentaler Denktraditionen zur Weiterentwicklung von Forschung und Lehre als (welt-)gesellschaftlicher (Wissenschafts-)Dialog gefördert werden?
- Was bedeuten in diesem Kontext Offenheit, Anerkennung und Teilhabe und welche Rolle spielen dabei den (Hochschul-)Alltag dominierende Selbst-, Fremd- und Weltbilder?
- Welchen Beitrag kann Transkulturelle Bildung als internationale Schlüsselqualifikation dazu leisten und inwieweit ist sie eine Querschnittsaufgabe (universitärer Lehre) insgesamt?

Für die Entwicklung von Seminardesigns sowie konkreten Übungen und Lernmaterialien sind aus transkultueller Perspektive zwei erziehungswissenschaftliche Aspekte besonders zu beachten:

- Zum einen erfordert die (Weiter)entwicklung professioneller und nachhaltiger, transkultureller Handlungsstrategien insbesondere im Rahmen akademischen Schlüsselkompetenzerwerbs theoretisches Wissen als „die beste (Reflexion der) Praxis - die beste Chance, seine eigene Praxis anzuleiten, sie zu überprüfen, zu hinterfragen, sie zu verändern" (Griese 1996, S. 33). Transkulturelle Bildung zielt daher auf ganzheitliche Lernprozesse, die handlungsorientiertes, emotionales und kognitives Lernen miteinander verzahnen.Denn der Umgang mit kultureller Heterogenität im Kontext der nachhaltigen Bewältigung unserer globalen Zukunftsfragen erfordert neben der Fähigkeit zu Empathie und Perspektivenwechsel gleichermaßen Abstraktionsvermögen und vorausschauendes Denken. Dazu müssen sowohl Weltwissen über internationale historische, politische und ökonomische Zusammenhänge als auch sozialpsychologische, soziologische und kulturtheoretische Grundkenntnisse vermittelt und erworben werden (vgl. Wintersteiner 2006, S. 140 und Seitz 2002, S. 383). Und wo sonst als an der Universität als „Aufklärungsort", an dem „Erkenntnis zunächst einmal einen Eigenwert darstellt, die nicht zwingend politisch und/oder praktisch durch ihren [ökonomischen, M.A.] Nutzen legitimiert werden muss", sollen junge Menschen dies lernen können (Mecheril u.a. 2013, S. 10 ff.).
- Zum anderen steht Transkulturelle Bildung in der Tradition dialogischer Pädagogik und verlangt deshalb „eine authentische Verinnerlichung von Dialogik und den genannten Zielen, wie Intersubjektivität und globale Verantwortungsübernahme". Transkulturelle pädagogische Praxis ist somit von Anfang an einer „Kongruenz zwischen Ziel und Weg" verpflichtet (Muth 2011, S. 12 f.), die sie erreichen kann, indem sie die Lernprozesse über die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Auswahl der Lerninhalte als das „‚thematische[] Universum' [der Teilnehmer/innen] - der Komplex seiner ‚generativen Themen'" eröffnet (vgl. Freire 1998, S. 76 und 79 f.).

Diese beiden erziehungswissenschaftlichen Prämissen Transkultureller Bildung können auf dem Weg didaktisch-methodischer Inklusion im Sinne eines Theorie-Praxis-Dialogs durch forschende Lernprozesse u.a. in Projektteams umgesetzt werden (vgl. Koch-Priewe/Thiele 2009, S. 287 f.). Eine fundierte, interdisziplinäre Beschäftigung mit sozial- und kulturwissenschaftlichen Grundlagen anhand zentraler Seminarleitfragen (siehe Anhang) bei gleichzeitiger Integration des Vorwissens und der Alltagserfahrungen der Studierenden ergeben dabei drei die Perspektiven eines generativen Dreiecks transkultureller Didaktik und Methodik.

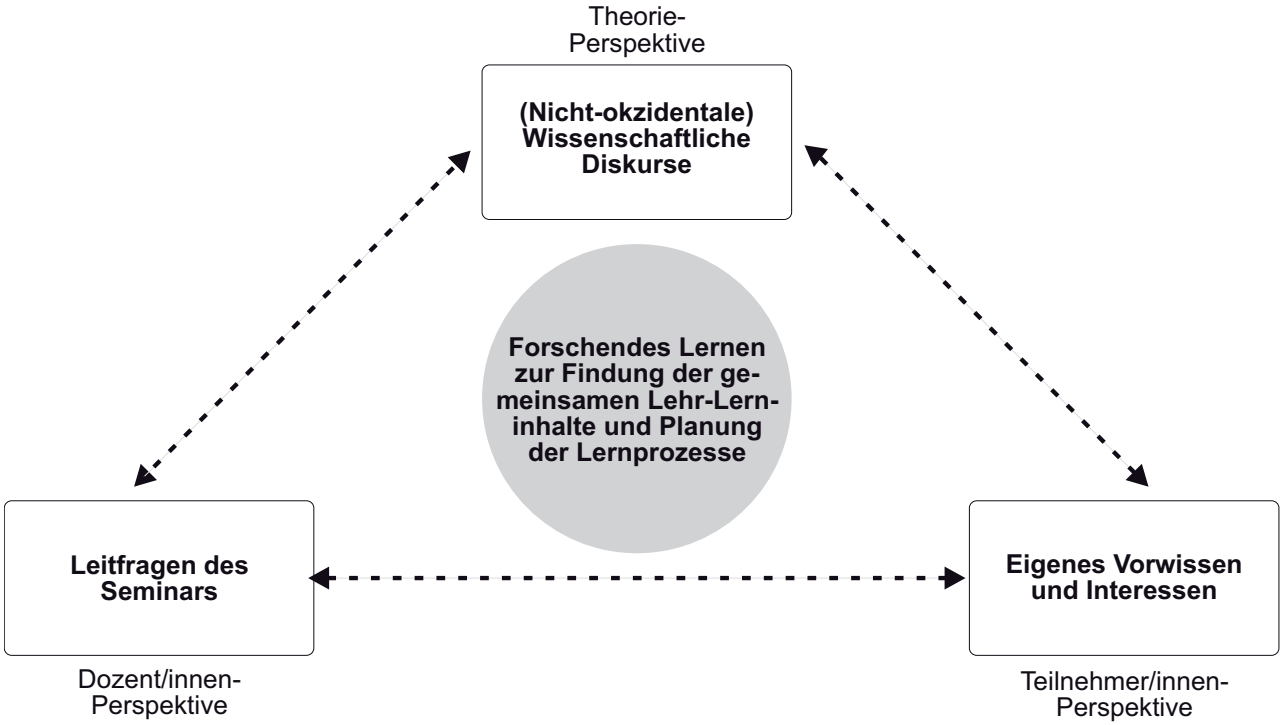


Abb. 1: Generatives Dreieck transkultureller Didaktik und Methodik

8.4 Ausblick

Gerade vor dem Hintergrund ihrer bisher überwiegend durch Frontalunterricht und Notendruck geprägten schulischen und universitären Lernerfahrungen ist es dabei elementar, Studierenden für ihre Lern-Lehrprozesse einen geschützten Raum zu bieten. Um daraus mögliche Hemmungen vor neuen Lernformen, einem Gefühl inhaltlicher Überforderung oder auch Ängsten vor Fehlern vorzubeugen soll dieser geschützte Lern-Lehrraum ein „Anders lernen" mit folgendem grundlegenden Lernverständnis ermöglichen:

> Anders lernen bedeutet: engagiert sein - selbständig handeln - mitgestalten - praktisch erfahren - gemeinschaftlich lernen - (Selbst)Reflexion - wissenschaftlich analysieren - sich fundiert und kritisch auseinandersetzen - Zusammenhänge erkennen - sich selbst, andere und seine Welt (neu) entdecken - Perspektiven wechseln - (sich) entschleunigen - sich einlassen - sich öffnen - Fragen stellen - andere Meinungen haben - (sich) ausprobieren - experimentieren - nicht perfekt sein müssen - Fehler machen dürfen

So selbstverständlich dieses Lernverständnis aus einer kritischen, erziehungswissenschaftlichen Sicht auch sein mag, hat die Diskussion im Workshop ähnlich wie die Seminarerfahrungen mit Studierenden (siehe studentisches Feedback im Anhang) deutlich gemacht, wie notwendig seine Thematisierung nicht nur im Seminar ist. Wenn akademische Lehre den Anspruch hat, junge Erwachsene auf unsere vielfältigen globalen Zukunftsaufgaben vorzubereiten, muss sie sich auf den Weg machen, den Campus zu einem transkulturellen Lern-Lehrraum umzugestalten. Damit deuten sich auch Grenzen von Schlüsselqualifikationsseminaren an,

Transkultureller Bildung muss daher stärker als bisher als Querschnittsaufgabe universitärer Lehre verstanden werden.

Literatur

Appiah, Kwame Anthony (2007): Der Kosmopolit. Bonn.

Akbaba, Yaliz, Bräu, Karin und Zimmer, Meike (2013). Erwartungen und Zuschreibungen. Eine Analyse und kritische Reflexion der bildungspolitischen Debatte zu Lehrer/innen mit Migrationshintergrund. In: Bräu, Karin u.a. (Hrsg.): Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis, (S. 37–58). Münster.

Arens, Susanne u.a. (2013): Wenn *Differenz* in der Hochschullehre thematisch wird. Einfuhrung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul u.a: Differenz unter Bedingungen von Differenz, S. 7-27. Wiesbaden.

Auditor, Markus (2009): Von der Transkulturalität als postmoderner Identität zur (welt-)gesellschaftlichen Utopie einer Transkulturation - Denkanstöße aus den lateinamerikanischen Sozialwissenschaften. In: Fischer, Christina; Athemeliotis, Alexis (Hrsg.): Jugend - Migration - Sozialisation - Bildung, S. 179-190. Münster

Auditor, Markus (2012): Theorien Globalen Lernens - Auf dem Weg zu einem deutsch-brasilianischen Dialog zwischen Sozialwissenschaftlern und Pädagogen. Hannover.

Bohm, D. (2002): Der Dialog. Das offene Gespräch am Ende der Diskussionen. Stuttgart.

Bühler, Hans (1996): Perspektivenwechsel - unterwegs zu „globalem Lernen". Frankfurt.

Burow, Olaf-Axel (2015): Team-Flow. Gemeinsam wachsen im kreativen Feld. Weinheim.

Flechsig, Karl-Heinz (2001): Beiträge zum Interkulturellen Training. Göttingen.

Flechsig, Karl-Heinz (2000): Transkulturelles Lernen. Institut für Interkulturelle Didaktik e.V. Göttingen. http://wwwuser.gwdg.de/~kflechs/iikdiaps2-00.htm, zit. 2015-8-26.

Freire, Paulo 1998: Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek; Dt. Erstauflage 1973.

Grätz, Ronald (2012): Lisboa – Maputo – Berlin. Ein transkulturelles Musikprojekt am Goethe-Institut in Lissabon 2006-2008. In: Kimmich, Dorothee; Schahadat, Schamma (Hrsg.): Kulturen in Bewegung. Beiträge zur Theorie und Praxis der Transkulturalität, S. 219-232. Bielefeld.

Griese, Hartmut M. (1996): Stigma und die Konstruktion des Fremden. Mikrosozilogisch-konstruktivistische Theorieperspektiven. In: Griese, Hartmut. M.;

Wojtasik, Gregor (Hrsg.): Konstrukte oder Realität? Perspektiven Interkultureller Bildung. Hannover: Schriftenreihe aus dem Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Hannover, S. 32-55.

Ianni, Octavio (1996): Globalização e Transculturação. In: Revista de ciências humanas. Vol. 14, Nr. 20, S. 139-170.

Koch-Priewe, Barbara / Thiele, Jörg (2009): Versuch einer Systematisierung der hochschuldidaktischen Konzepte zum Forschenden Lernen. In: Bianca Roters u.a.: Forschendes Lernen im Lehramtsstudium. Hochschuldidaktik, Professionalisierung, Kompetenzentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 271 - 292.

Matoba, Kazuma (2000): Dialogkompetenz in der transkulturellen Kommunikation. In: Caspary, Sigrun; Matoba, Kazuma (Hrsg.): Transkultureller Dialog, S. 55-69. Marburg.

Mecheril, Paul u.a (2013): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Wiesbaden.

Muth, Cornelia (2011): Erwachsenenbildung als transkulturelle Dialogik. Schwalbach.

Ortiz, Fernando (1995): Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar. Durham and London.

Seitz, Klaus (2002): Bildung in der Weltgesellschaft. Gesellschaftstheoretische Grundlagen Globalen Lernen. Frankfurt a. M.

Sen, Amartya (2007): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. Bonn.

Takeda, Arata (2010): Transkulturalität im Schulunterricht. In: Landeshauptstadt Stuttgart, Abteilung Integration (2010): Beispielsammlung „Schule gestalten, Vielfalt nutzen!". http://www.stuttgart.de/img/mdb/item/393070/53560.pdf ,zit. 2015-8-26.

Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lycyna u.a.: Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität, S. 39-66. Bielefeld.

Welsch, Wolfgang (1995): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a. M.

Wintersteiner, Werner (2006): Transkulturelle literarische Bildung: die "Poetik der Verschiedenheit" in der literaturdidaktischen Praxis. Innsbruck.

Anhang (digital auf www.uni-kassel.de/go/transkulturell/hintergrund)
Projektphasen, Teambogen und Leitfragen für Seminare mit Studierenden
Projektplakate und Feedback von Studierenden

Autor
Dr. Markus Auditor, Studium der Kultur- und Erziehungswissenschaften sowie Soziologie in Lüneburg, Hannover, Hagen und Crato/Brasilien. Forschungs- und

Arbeitsbereiche: Transkulturelle Bildung, Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung, internationale Bildungszusammenarbeit sowie Deutsch als Fremdsprache. Langjährige Arbeits- und Studienerfahrungen in der bilateralen Zusammenarbeit mit und in Brasilien. Seit November 2010 verantwortlich für den Bereich Transkulturelle Bildung am Internationalen Studienzentrum der Universität Kassel.

Kontakt: auditor@uni-kassel.de; www.uni-kassel.de/go/transkulturell

9. Teamentwicklung in den Studienverlauf integrieren – der Schlüssel zum Erfolg?

Dr. Miriam Pott, Dr. Katja Farhat und Dr. Nora Stanke

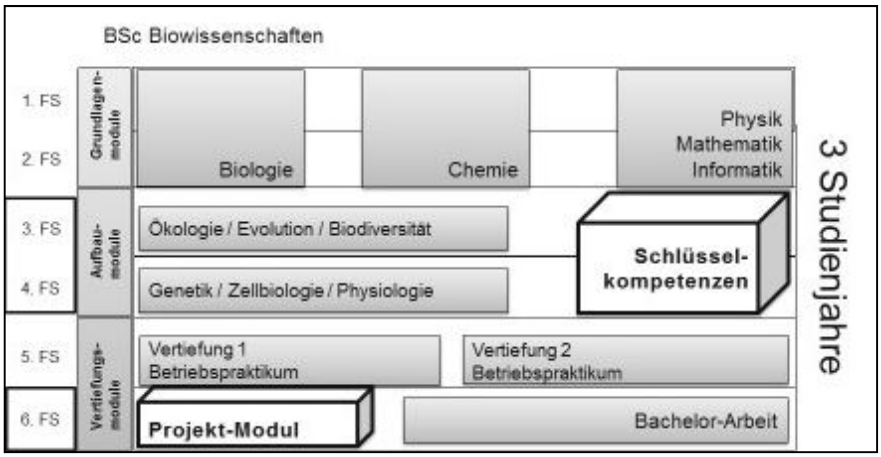
Kurzfassung

Im folgenden Beitrag wird das Konzept der Praxisphase des Schlüsselkompetenzmoduls am Fachbereich Biologie der Westfälische Wilhelms-Universität Münster als Möglichkeit zur Vermittlung fachintegrierter Teamentwicklung vorgestellt. Darüber hinaus werden Chancen und Grenzen der Teamentwicklung im fachspezifischen Kontext aufgezeigt.

The following paper focuses on a program that gives students the opportunity to promote team development by teaching fellow students in biology. Furthermore, it shows odds and limits of team development in this interactive method.

9.1 Überfachliche Module im Bachelor-Studiengang Biowissenschaften

Neue Technologien in Industrie und Forschung bringen anspruchsvolle Herausforderungen mit sich, die im Zuge eines gesellschaftlichen Wertewandels mehr als nur Fachwissen erfordern. Die Mehrzahl der Bachelor-Studiengänge an Universitäten sieht daher inzwischen Studienphasen oder Projektarbeiten vor, die neben fachwissenschaftlichen Inhalten auch dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen dienen sollen.



In den biowissenschaftlichen Studiengängen im Fachbereich Biologie an der WWU Münster wird die fachintegrierte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen in verschiedenen Modulen realisiert.

Abbildung 1: Integration überfachlicher Module in den Studiengang BSc-Biowissenschaften

Im Verlauf des 3-jährigen Bachelorstudiengangs „Biowissenschaften" durchlaufen die Studierenden im 3 und 4. Semester das Schlüsselkompetenz-Modul (s. Abb. 1).

Das Schlüsselkompetenz-Modul setzt sich aus fünf Elementen zusammen, in denen Schlüsselkompetenzen sowohl theoretisch behandelt als auch handlungsorientiert gefördert werden. Kernstück des Moduls ist die sogenannte „Praxisphase". Hier werden wichtige Bereiche sozialer Kompetenzen wie Kommunikations- oder Reflexionsfähigkeit, insbesondere aber Teamfähigkeit, fach- und handlungsorientiert gefördert (vgl. Kap. 2).

Im Projekt-Modul (6. Semester), das die Grundlagen der Projektorganisation, z. B. Planung zeitlicher und personeller Ressourcen im Kontext der Biowissenschaften vermittelt, vertiefen und erweitern die Studierenden ihre Schlüsselkompetenzen.

9.2 Die Praxisphase „Lerngruppenleitung"

Die Praxisphase ist der Schwerpunkt des Schlüsselkompetenz-Moduls. Sie erfolgt in Kooperation mit dem 2-Fach-Bachelor/Biologie an der WWU Münster. Die Studierenden des 2-Fach-Bachelors (1. und 2. Semester) treffen sich über ein Semester hinweg in sogenannten Lerngruppen, die von den BSc-Studierenden der Biowissenschaften des 3. und 4. Semesters geleitet werden.

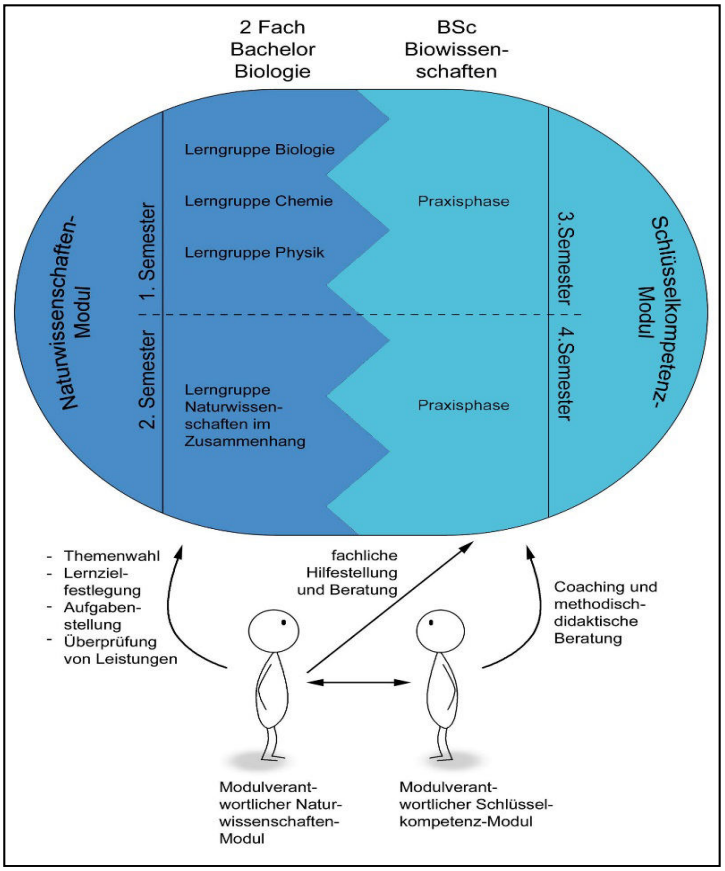


Abbildung 2: Praxisphase "Lerngruppenleitung", Rach, J. (2009)

Die Leitung dieser Lerngruppen findet immer in Teams von zwei Personen statt. Die Lerngruppen sind Pflichtveranstaltungen, in denen vorgegebene Aufgaben zu bestimmten Themen der Naturwissenschaften Biologie, Chemie und Physik bearbeitet werden. Die Aufgabe der Lerngruppenleiter besteht darin, die Kommilitonen des 1. und 2. Semesters bei der Nachbereitung der Aufgaben, bei der Aufarbeitung schulischer Defizite und in der Einübung selbstorganisierten Lernens zu unterstützen (Abb. 2).

Ziel der Lerngruppen ist es, Leistungsunterschiede aus der Schule auszugleichen und ein einheitliches Grundverständnis für die naturwissenschaftlichen Fächer zu schaffen, das im weiteren Verlauf des Studiums ausgebaut werden kann.

Die Leiterteams arbeiten während des gesamten Semesters zum Großteil selbstorganisiert und eigenverantwortlich. Die professionelle Beratung wird von den Mitarbeiterinnen der Lehreinheit „Überfachliche Module" übernommen.

Die Modulverantwortlichen begleiten und fördern die Lerngruppenleiter durch eine didaktische und methodische Beratung (Abb. 2).

Reflexions- und Feedbackgespräche bilden zentrale Elemente der Betreuung. In den Gesprächen wird gemeinsam mit den Leiterteams ein Bewusstsein dafür entwickelt, mit welchen Herausforderungen sie sich in der Lerngruppe konfrontiert sehen und wie sie im Team darauf reagieren können. Teamentwicklung und weitere Lernprozesse der Leiter werden thematisiert und konstruktive Verbesserungsmöglichkeiten gemeinsam erarbeitet (Abb. 3).

9.3 Teamentwicklung im Verlauf der Praxisphase

Die Übernahme der gegenseitigen Verantwortung ist die Basis für eine erfolgreiche Arbeit im Team. Daher beginnt die Praxisphase mit einem Vorbereitungsworkshop, in dem die Studierenden methodisch und inhaltlich auf ihre Rolle als Lerngruppenleiter und die Arbeit im Team vorbereitet werden. Essentiell sind dabei Moderations- und Teamübungen, die zum gegenseitigen Kennenlernen und dem Ablegen von anfänglichen Unsicherheiten dienen.

In dieser Teamfindungsphase (forming) sind die Rollen der Teammitglieder oftmals noch nicht eindeutig sodass Gemeinsamkeiten und Unterscheide erst einmal herausgefunden werden müssen (Werth, L., 2010).

Nach dem Workshop planen die Studierenden ihre erste gemeinsame Lerngruppenstunde und führen sie gemeinsam durch. Hier erfolgt der erste Unterrichtsbesuch durch die Modulverantwortlichen. Im Anschluss findet ein erstes Feedbackgespräch statt um den derzeitigen Ist-Zustand zu erheben und ggf. dazu beizutragen, Ordnung in die Aktivitäten des Teams zu bringen.

In den nächsten 3-4 Wochen haben die Studierenden Zeit ihre Lerngruppe selbstständig und eigenverantwortlich zu leiten. In dieser Zeit finden die sogenannten storming- und norming-Phasen statt.

In der storming-Phase können erste unterschiedliche Meinungen und Ziele bei der Gestaltung der Lerngruppe deutlich werden. Die Teammitglieder müssen sich auf einheitliche Regeln einigen und diese auch gleichermaßen vertreten. In dieser Konfrontationsphase (storming) kann es manchmal zu Auseinandersetzungen oder Dominanzansprüchen kommen, die sich zum Beispiel in unterschiedlich hohen Redeanteilen wiederspiegeln.

Sind die Grenzen erst einmal gesetzt und die ersten Auseinandersetzungen ausgetragen, werden erste kooperative Ansätze einer Zusammenarbeit zwischen den Teammitgliedern sichtbar (norming) (Schäffner, L. & Bahrenburg, I., 2010). In dieser Phase erfolgt der zweite Unterrichtsbesuch, in dem die Lerngruppenleiter mit ihrem Einverständnis auf Video aufgezeichnet werden. Im anschließenden Feedbackgespräch können bestehende Unstimmigkeiten geklärt und konstruktive

Teamkooperationen angesprochen werden. In einer ausführlichen kollegialen Beratung lernen die Studierenden sich in einer Gruppe von 4-5 Teams gegenseitig Feedback zu geben, indem einzelne Sequenzen aus den Videos ausführlich besprochen und analysiert werden.

Unter der Annahme, das sich bereits die Teamstruktur der Lerngruppenleiter gefestigt hat, kommt es im weiteren Verlauf zur Kooperationsphase (performing), in der konzentriert auf gemeinsame Ziele hingearbeitet wird (Werth, L., 2010).

Nach der 12. Stunde der Lerngruppe findet ein ausführliches Abschlussgespräch mit jedem Leiter-Team statt, das insbesondere die Reflexion der Teamentwicklung während des Semesters fokussiert (adjourning/Auflösungsphase). Als Teil der prozessbegleitenden Prüfung wird hier auch noch einmal auf die Bedeutung der Arbeit in Teams für zukünftige Herausforderungen eingegangen und Vor- und Nachteile der Teamarbeit diskutiert.

Der beschriebe Verlauf der Praxisphase macht deutlich, dass die fünf beschriebenen Teamentwicklungsphasen im Verlauf der Praxisphase gut zu beobachten sind.

Die professionelle Begleitung der Lerngruppenleiter nimmt in diesem Konzept eine herausragende Rolle ein, da die regelmäßigen Reflexionsphasen zu einem grundlegenden Verständnis von Teamentwicklung und Teamarbeit bei den Studierenden beitragen.
Der Ablauf der Teamentwicklung in der Praxisphase ist in Abbildung 3 zusammengefasst:

Start	**Vorbereitungs-workshop**	**Ziele, Moderations- & Teamübung**
1. Std.	Unterrichtsbesuch	Status-Quo-Erhebung, Feedbackgespräch mit 2-3 Teams
2.- 4. Std.		
5. Std	Besuch mit Video-aufnahme	Feedbackgespräch pro Team
	Kollegiale Beratung	Feedbacktraining & Videoanalyse im Austausch mit 4-5 Teams
6. -11. Std.		
12. Std.	Abschlussbesuch	Abschlussgespräch prozessbegleitende Prüfung

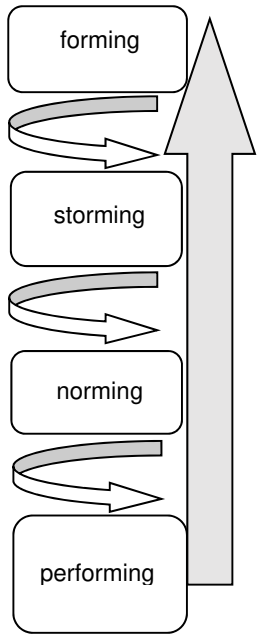


Abbildung 3: Teamentwicklung im Verlauf der Praxisphase

9.4 Lernziele der Praxisphase

Die Zusammenarbeit im Team stellt für die Lerngruppenleiter oft eine große Herausforderung dar, da der Aufbau und die methodische Gestaltung der Lerngruppenstunde abgesprochen werden muss, als auch zwischenmenschliche Beziehungen zwischen den Teammitgliedern und der Lerngruppe eine wichtige Rolle für eine gute Zusammenarbeit spielt. Insgesamt werden folgende Lernziele im Verlauf der Praxisphase verfolgt:

Die Studierenden sind nach Beendigung der Praxisphase in der Lage …

- … **im Team ein Konzept für eine Unterrichtsdoppelstunde zu erstellen und diese umzusetzen.**
- … sich an die zeitlichen und formalen Rahmenbedingungen zu halten.
- …**sich im Team über die Aufgabenteilung zu verständigen.**
- … frei vor einer Gruppe zu sprechen.
- … **auf Veränderungen während der Gruppenstunde kreativ und angemessen zu reagieren und Entscheidungen in Team treffen zu können.**
- … Feedback aufzunehmen und zu reflektieren.
- … Strukturen einzuhalten und Grenzen zu setzen.
- … Grenzüberschreitungen und Problemfälle zu erkennen und sich ggf. **Hilfe bei dem Teampartner/dem Modulverantwortlichen zu holen**

9.5 Resümee – Chancen und Grenzen

Um auf die Anforderungen der modernen Arbeitswelt zu reagieren, bietet die integrierte Vermittlung von Teamfähigkeit im Studienverlauf die Chance und die Voraussetzung, dass sie im Arbeitsalltag der Studierenden trainiert werden kann. Da die Teamentwicklung während der Lerngruppenleitung parallel zum weiteren Studium stattfindet, sind beispielsweise keine künstlich konstruierten Konfliktsituationen notwendig, die in Rollenspielen gelöst werden. Abstimmungs-, Planungs- oder Zeitprobleme resultieren unmittelbar aus der Arbeit der Studierenden und müssen direkt oder im Anschluss an die Lerngruppenstunde im Team gelöst werden. „Teamentwicklung unterscheidet sich von einem Seminaransatz darin, dass nicht eine vorgegebene thematische Struktur, etwa über Teamarbeit, sondern die reale Zusammenarbeit im Team das Thema bildet" (Kauffeld, S. & Lehmann-Willenbrock, N., 2008, S. 39).

Die ganzheitliche Entwicklung dieser multidimensionalen Kompetenz bezieht in realen Situationen automatisch die Förderung ihrer vielfältigen Teilkompetenzen ein. Kommunikations-, Reflexions-, Konflikt- und Konsensfähigkeit werden im Zuge der Lerngruppenleitung und der Reflexionsgespräche unwillkürlich trainiert. Darüber hinaus können die Erfahrungen der Leiterteams helfen, den Transfer über die Teamentwicklung in den zukünftigen Berufsalltag zu sichern.

Trotz aller Chancen, ist Teamentwicklung kein Selbstläufer. Als kontinuierlicher Prozess, muss sie vom Team selbst gewünscht und von der Umgebung unterstützt werden (Kauffeld, S. & Lehmann-Willenbrock, N., 2008). Sind diese Voraussetzungen nicht erfüllt, wird eine erfolgreiche Teamentwicklung trotz optimaler Bedingungen nicht gelingen.

Literatur

Kauffeld, S. & Lehmann-Willenbrock, N. (2008): Teamdiagnose und Teamentwicklung. In Jöns, I. (Hrsg.), Erfolgreiche Gruppenarbeit – Konzepte, Instrumente, Erfahrungen (S. 29-41), Wiesbaden: Gabler.

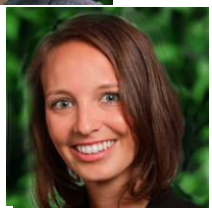
Rach, J. (2009): Mit Verantwortung lernen! Handlungsorientierte Vermittlung von Schlüsselkompetenzen im naturwissenschaftlichen Kontext, Neues Handbuch Hochschullehre, E1.7, 2390910.

Schäffner, L. & Bahrenburg, I. (2010): Kompetenzorientierte Teamentwicklung, Münster: Waxmann.

Werth, L. (2010): Psychologie in der Wirtschaft – Grundlagen und Anwendungen, Springer.

Autorinnen:

Dr. Miriam Pott
Leitung des Schlüsselkompetenz-, Projekt- und Projektleitungsmoduls



Dr. Katja Farhat
Wiss. Mitarbeiterin Schlüsselkompetenz-, Projekt- und Projektleitungsmodul

Dr. Nora Stanke
Wiss. Mitarbeiterin Schlüsselkompetenz-, und Projektleitungsmodul, Bioethik

10 Projektarbeiten in kleinen Teams

Prof. Dr. Gudrun Frank, TU Ilmenau

eXprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Projektarbeiten in kleinen Teams

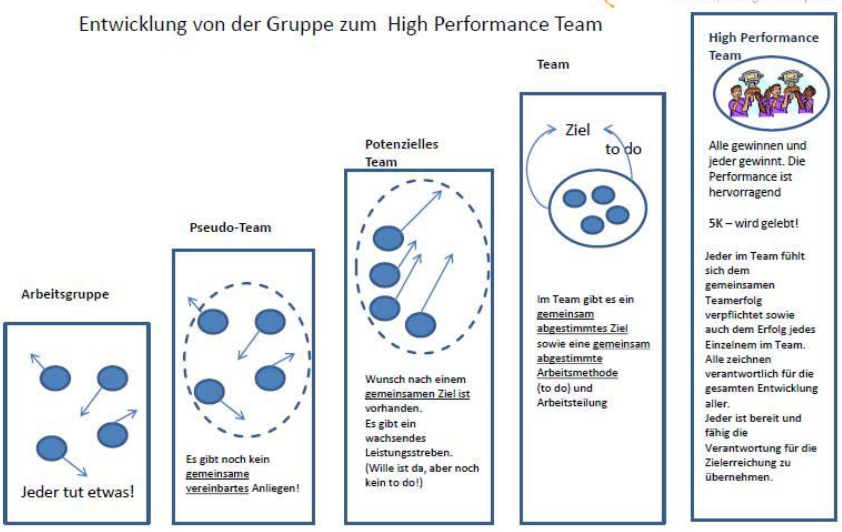
Workshop
Schlüsselkompetenzerwerb im Lernraum Teamentwicklung
12. Jahrestagung der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen
vom 01. bis 03. September 2015 in Treuchtlingen
Prof. Dr.-Ing. Gudrun Frank

BASIC ENGINEERING SCHOOL

Was ist ein High Performance Team?

eXprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Entwicklung von der Gruppe zum High Performance Team



Die 5 K Methodik ist für HPO*-Teams das A und O

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

BASIC

kontouring

5K Regel in der Team- und Projektarbeit

Kennen
Können
Kümmern
Kommunizieren
Kooperieren

*HPO-
High
Performance
Organisation

Wenn ich/wir alles **kennen**, was wir im Team machen sollen/wollen,

dann schaue ich, was jeder/wir individuell am Besten **können**, um die Kernkompetenzen effizient zu nutzen.

Wenn ich/wir somit unsere Teamaufgabe kennen und weiß/wissen, was wir können, kann ich mich oder andere sich **kümmern**, wenn etwas nicht läuft.

Durch zeitnahes **kommunizieren** und **kooperieren** mit anderen Stakeholdern (Beteiligten/Betroffenen) und Teams (intern wie extern), sorgen wir dafür, dass wir unsere Erwartungen, Ansprüche und Leistungsziele erreichen!

Wie finden wir die passenden Teammitglieder?

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

- Die Aufgaben oder der Projektinhalt bestimmt die Teamzusammensetzung
- Einschätzungen sind vorzunehmen, wie in Bezug auf die Aufgabe/das Projekt das Leistungspotenzial bzw. die Leistungsmotivation ist
- (Quelle: Situational Leadership; CSL, Inc. www.situational.com
- Leistungsstufen sind dabei:
  - Kompetent, bereit und selbstsicher R4
  - Fähig, aber nicht bereit (unsicher) R3
  - Noch nicht fähig, aber bereit und zuversichtlich R2
  - Noch nicht fähig und noch nicht bereit und unsicher R1
- Teampass erstellen, um selber sich einzuschätzen und andere darüber zu informieren – Teamtypen/ 5K

Wie finden wir die passenden Teammitglieder für das Projekt?

eXprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Beispiel – Bauen Sie einen Roller und dokumentieren dies als Bedienungsanleitung für andere Nutzer/Teilnehmer (15 Min)!Welche Aufgaben sind zu erledigen?

- Wie arbeiten wir zusammen?
  - Jeder füllt den Teampass zu seiner Selbsteinschätzung aus und bietet sich an
- Kurz verhandeln und nach den richtigen Teamressourcen/ Teamtypen suchen
- Erste Kommunikation, Verhandlung, gemischte neue Gruppen bilden, nicht eingefahrenen „Teams"
- Teampass-Erkenntnissen nutzen - Wer hat dafür Potenziale/ Kompetenzen und kann diese anbieten?
- Wenn Gruppen sich gefunden haben:
  - Erstellen den Gruppensteckbrief
  - Fixieren, wo wer welchen Führungsbedarf hat
  - Fixieren, welche Wissenslücken bzw. Unsicherheiten es gibt
- Check up mit dem Projektcoach/Lehrenden, was ggf. zu tun ist, um Defizite auszugleichen
  - Lernen mit unfertigen Dingen zu arbeiten
  - Lernen zu improvisieren…

Was machen wir mit Kompetenzlücken?

eXprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Innerhalb des Teams führen:

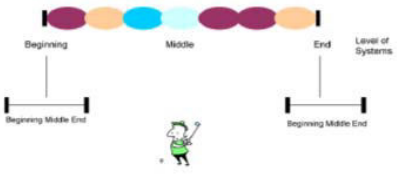
- Aufgabe anderen Team Mitgliedern bzw. sich gegenseitig klären/erklären
- Ziele/Outcome exakt definieren
- Überzeugen eine Leistung zu erbringen, bei der einzelne oder alle noch unsicher sind
- Einbeziehen aller in die Lösungsfindung und daran teilhaben lassen, wie diese entsteht
- Aufgaben (Unit of Work) komplett delegieren und fertigstellen lassen
- Zusammenführung von Aufgaben
- Überprüfung des gemeinsamen Endergebnisses im Zeitrahmen
- Defizite erkennen und benennen dazu Lernpartnerschaften bilden (5 K Methodik)
- Nutzung von Kompetenzen zum systematisch-analytischen Denken und Handeln
- Soziale „Konflikte" im Team werden wie eine Unit of Work behandelt
- Eine geschlossene Einheit, die gesondert im Team gemeinsam bearbeitet wird und somit nur geringfügig die Zusammenarbeit in der Sache stört, weil sie auch als Unit geplant wird.

- Das Unit of Work –Prinzip

- ***Unit of Work:***

A unit of work is a clear coherent and bounded experience, process, or event. Unit of Work represents completion of a project, a finished meeting are the end of a conversation. Unit of work is even moving from start to finish with a lot of middles in between. The process unit of work:

  - Assessing what is (**Start**)
  - Choosing what to do attend to (**Middle**)
  - Moving on the choice (Middle)
  - Closing out the activity (Middle)
  - Assess: completed task or benchmark (**End**)
    - Resolved issues
    - Learning's
    - Experiences of doing with tasks
    - What is different?
    - How you are changed
    - Move on

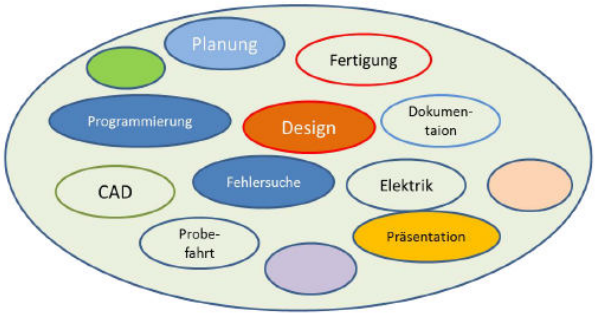


BASIC

Beispiel von den Units für zwei Semester zum Bau eines automaischen Miniatur Transporters (AMT)

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Aufgabenmix für das AMT-Projekt



Jede Aufgabe hat einen Input, eine Impuls, wann der Beginn ist und eine Output, ein Ergebnis/ Ziel/ Resultat, wenn sie zu Ende ist. Wie die Aufgabe zu erledigen ist, entscheidet sich oft erst zu einem späteren Zeitpunkt.
Dies kann dann konkretisiert werden bzw. in Teilaufgaben mit Anfang und Ende definiert werden. Damit wird Planung immer konkreter je nach Wissenstand und Erkenntnisgewinn.

Was bring das High Performance Team zum Fliegen?

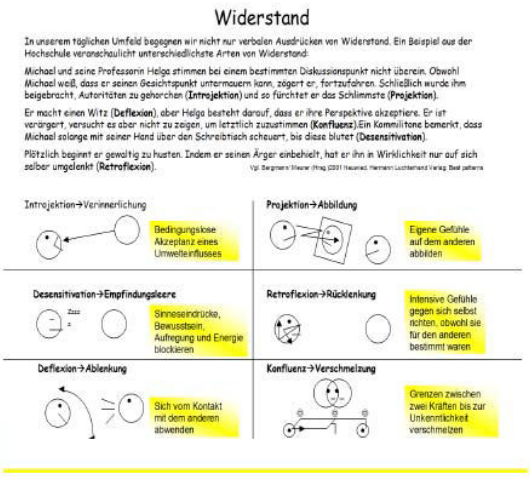
exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

- Outcome in time
- Beteiligung aller am Ergebnis
- Erleben, wenn man was falsch gemacht hat und es korrigieren kann
- Praktisches Arbeiten
- Spaß beim Arbeiten
- Flankierendes Coaching
- Gemeinsame Präsentation der Leistungsergebnisse
- Wissen, dass alle anderen auch was von mir gelernt haben und ich von Ihnen
- Verlässlichkeit und Verantwortung für das Endergebnis erleben/ übernehmen

Was passiert, wenn nichts passiert?

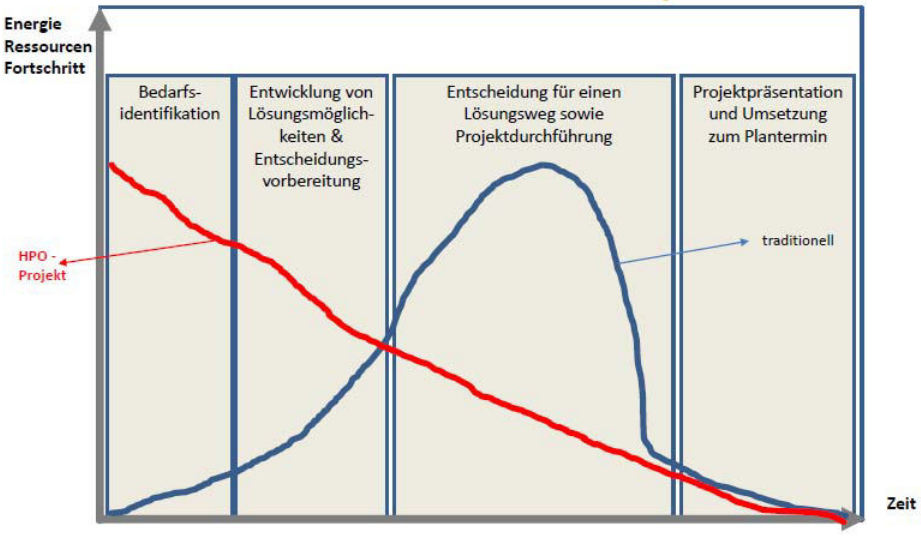
exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

- Modell „Kaputte Schallplatte" einsetzen
- Mit Widerständen arbeiten, diese erkennen und thematisieren sowie die darin positive Wirkung für das Team zuordnen.
- Regeln für High Performance Teams nochmals besprechen
  - Vertraue dem Team und der Ausbildung
  - Entscheidungen werden getroffen, an dem Punkt, wo sie benötigt werden
  - wichtige Personen (Lehrende) werden in die Teamkommunikation einbezogen, das gesamte Team wird informiert
  - alle relevanten Informationen werden an das Teammitglied gegeben, welches diese Informationen braucht
  - Kommunikation in alle Richtungen pflegen
  - nicht das "was" ist wichtig, sondern das "warum"!
  - Sicherheit, Gesundheits- und Umweltschutz, Kosten und Qualität für Menschen sind Entscheidungskriterien
  - Fokus liegt auf dem Problem, das gelöst werden soll, nicht auf den persönlichen Befindlichkeiten
  - Mitverantwortung und Mitbestimmung wahrnehmen und leben



Lebenszyklus von Projekten

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz



Projekt „Rollerbau“ – Potenzialklärung und Suche nach den „Nicht Stärken“

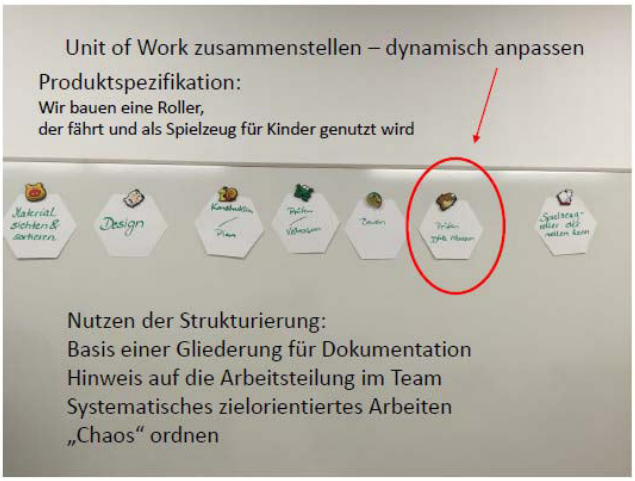
exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Teambildung

Teamprofilierung - Learnings

Strukturierte Teamarbeit

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

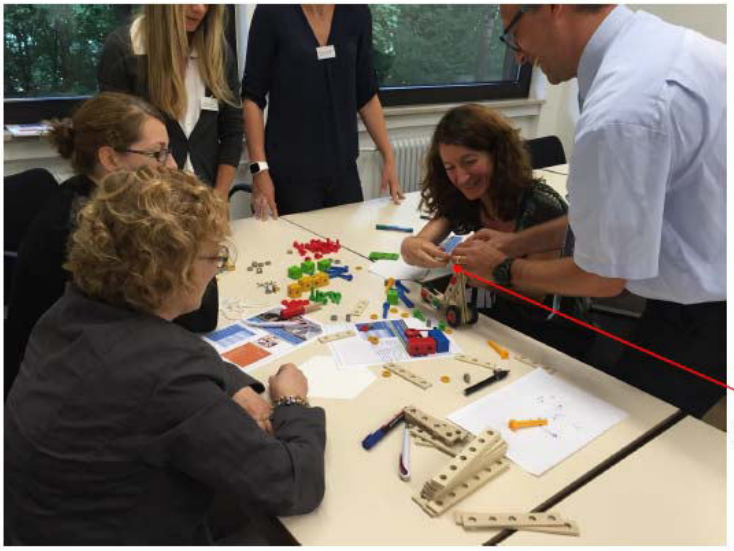


Rollen werden genutzt -
verwischen, wenn das Ziele allen klar ist
und alle beteiligen sich aktiv

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Gemeinsam montieren geht schneller,
prüfen und testen und Hinweise geben
zur Verbesserung

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz



Erfolge werden gefeiert!

exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

In 25 Minuten war der Roller mit Beteiligung aller im team fertig!

Danke für Ihre Aufmerksamkeit

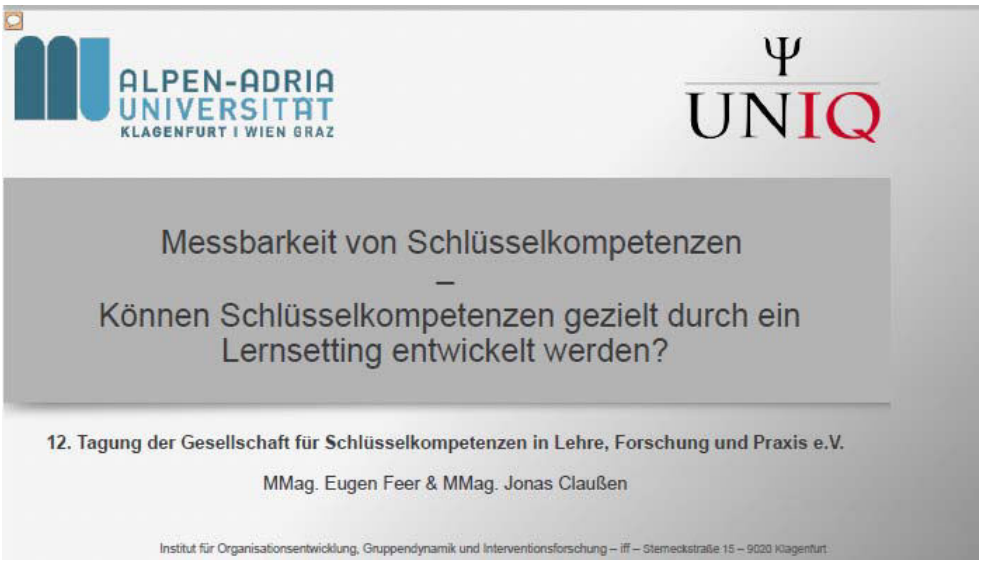
exprobico
Die Experten für Profession, Bildung und Kompetenz

Wir hoffen, wir konnten Ihnen für Ihren Umgang mit kleinen Projektteams ein paar Impulse vermitteln und Sie für die erlebens- und gestaltorientierten Methoden und Kompetenzen begeistern.

www.tu-ilmenau.de/basic www.exprobico.de

11 Messbarkeit von Schlüsselkompetenzen

MMag. Jonas Claußen



Ausgangslage & Forschungsfrage

- Welche psychologisch beschreibbaren Veränderungen bewirkt die Teilnahme an einer gruppendynamischen T-Gruppe?
- Kann eine gruppendynamische T-Gruppe zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen beitragen und wenn ja, zu welchen?

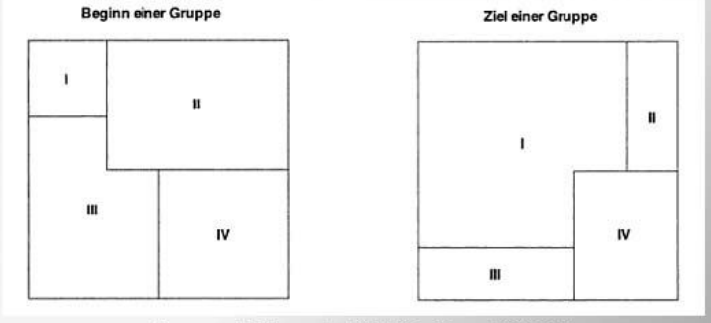
Wie kann eine „bestimmte" Kompetenz entwickelt werden?
Belege für Maßnahmen, die auf Kompetenzen einzahlen liegen durch die Erhebung von Selbsteinschätzungen vor. (vgl. Alonso (2009), Lange (2011), Lieverscheidt & Woestmann (2013), u.a.).

T-Gruppe

- Klagenfurter Schule (ÖGGO – www.oeggo.at)
- 6-12 Personen je T-Gruppe
- 6 Tage / Externer Seminarort
- In der Regel 6 parallele Trainingsgruppen
- Pausen als wesentlicher Bestandteil des Lernsettings
- Arbeitszeiten über den Tag hinweg

Ziel der T-Gruppe:
Geschehnisse beobachten, beschreiben und zunehmend beeinflussen

Lernen in der T-Gruppe



Gruppenentwicklung nach Fliedl/ Majce-Egger (1999) S. 99

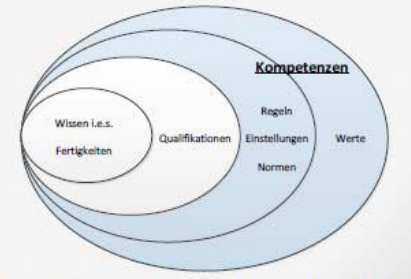
Interventionssetting T-Gruppe

Trainingsgruppe: offen, komplex und teilweise chaotisch
→ Intensität hoch
→ Eignung zur potentiellen Entwicklung von Kompetenzen
→ Ausschluss vieler Störvariablen

Zeigt sich als zur Entwicklung von Schlüsselkompetenzen potenziell geeignetes Interventionssetting

… da sie offene, unscharfe, komplexe Situationen bietet

Kompetenzbegriff



Kompetenzbegriff - Abgrenzung und Inhalte in Anlehnung an Erpenbeck, J. & Rosenstiel, L. (2007)

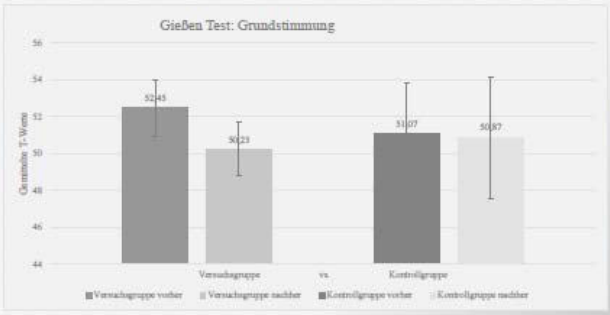
„Kompetenzen als Handlungsfähigkeiten sind insbesondere für erfolgreiches Handeln in offenen, unscharfen, komplexen Situationen, die kreative Zukunftsgestaltung erfordern, unumgänglich." (Heyse, V. (2014))

Design: Mixed Methods & Interventionsforschung

Samplegröße: 40 Personen (VG)
15 Personen (KG)

Verwendete Messverfahren:
Gießen Test [GT]
Unsicherheitsfragebogen [UFB]
Hartman Value Profile [HVP]
Sozial- und Methoden Kompetenzen [smk]

Ergebnisse I

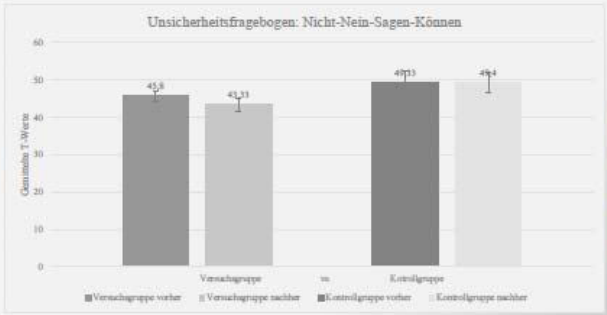


Signifikantes Ergebnis bei der Skala Grundstimmung mit $F(1,39) = 4.611$, $p = 0.038$ bei einer beobachteten Schärfe (Power) von 0.553.

TeilnehmerInnen schätzen sich als weniger zu depressiven Verhaltensmustern neigend ein.

Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung – iff – Sterneckstraße 15 – 9020 Klagenfurt

Ergebnisse II

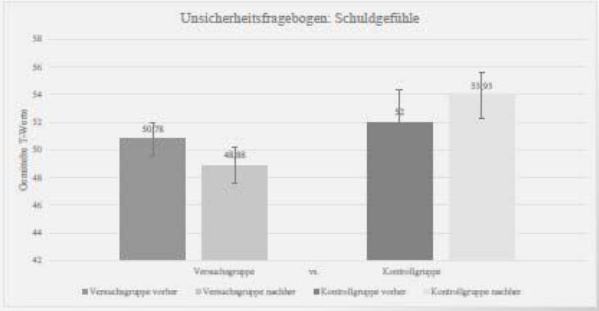


Signifikantes Ergebnis bei der Skala Nicht-Nein-Sagen-Können mit $F(1,39) = 4.972$, $p = 0.032$ bei einer beobachteten Schärfe von 0.585.

Die Abgrenzung vom sozialen Umfeld fällt demzufolge zum zweiten Messzeitpunkt leichter.

Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung – iff – Sterneckstraße 15 – 9020 Klagenfurt

Ergebnisse III

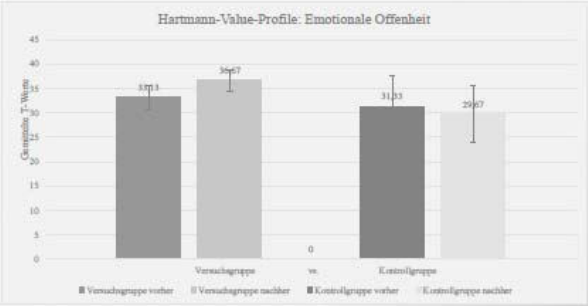


Signifikantes Ergebnis mit $F(1,39) = 5.075$, $p = 0.030$ bei einer beobachteten Schärfe von 0.594.

TeilnehmerInnen der T-Gruppe schätzen sich zum zweiten Messzeitpunkt als weniger zu Schuldgefühlen neigend ein.

Institut für Organisationsentwicklung, Gruppendynamik und Interventionsforschung – iff – Sterneckstraße 15 – 9020 Klagenfurt

Ergebnisse IV



Signifikantes Ergebnis in der Skala Empathie mit $F(1,39) = 4.805$, $p = 0.034$ bei einer beobachteten Schärfe von 0.571.

Personen sind eigener Angabe nach zum zweiten Zeitpunkt der Messung besser in der Lage eigene Emotionen und Befindlichkeiten mitzuteilen.

Einordnung - Schlüsselkompetenzen

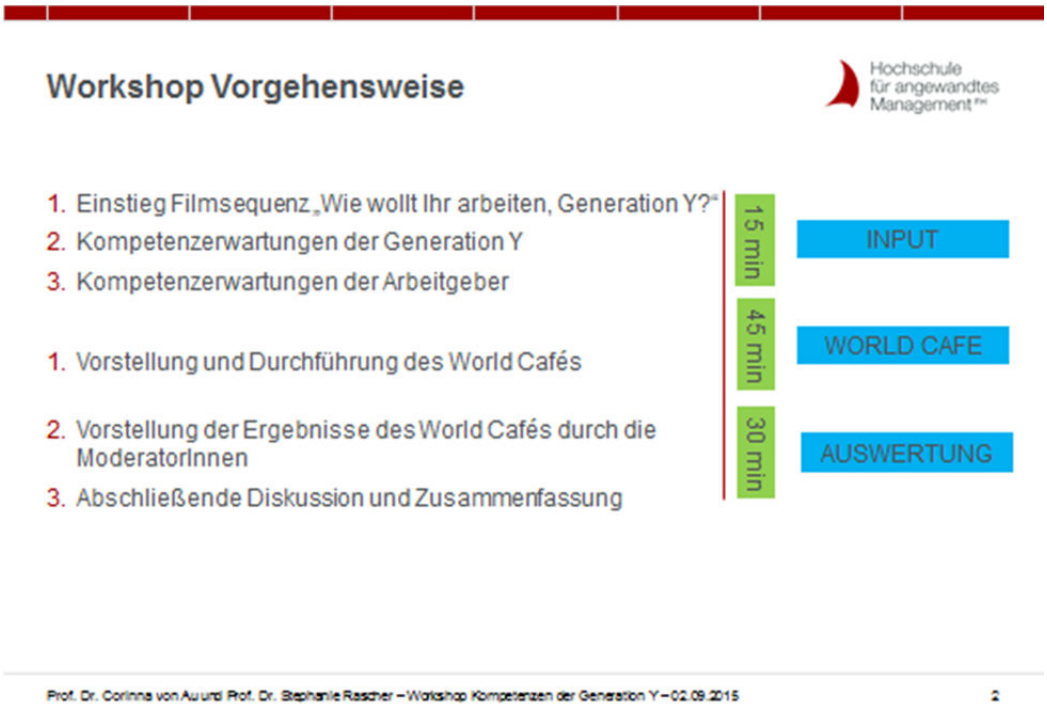
Schlüsselkompetenzen werden unterschieden in folgende drei Bereiche:

- **Methodenkompetenzen:** z. B. Lernstrategien, Medienfertigkeiten, Informationsgewinnung, Planungs-, Projekt- und Innovationsmanagement sowie Lehr-, Beratungs- und Forschungsfähigkeiten
- **Sozialkompetenzen:** z. B. Team-, Konflikt-, Transfer-, Moderations- und Führungsfähigkeiten, unternehmerisches Verhalten, internationale Orientierung und Mehrsprachigkeit
- **Selbstkompetenzen:** z. B. Selbstmanagement, Leistungsbereitschaft, fachliche Flexibilität, Mobilität, Kreativität, Empathie und ethisches Verhalten

Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit!

12 Kompetenzprofil der Generation Y

Prof. Dr. Corinna von Au und Prof. Dr. Stephanie Rascher



Wer wir sind

Hochschule für angewandtes Management™

Hochschule für angewandtes Management™

- Gründung Sommer 2004
- Staatliche Anerkennung (FIBAA; deutscher Wissenschaftsrat)
- Aktuelle Entwicklung
  - 70 hauptamtliche Professoren & Lehrbeauftragte für bes. A.; ca. 180 Lehrbeauftragte
  - 2.325 Studierende (SS 2015)

Identifikation und Reflexion der Kompetenzen von Studierenden

Hochschule für angewandtes Management™

Die rein inhaltliche Vermittlung fachlicher Kompetenzen an Hochschulen wird den heutigen Berufsanforderungen nicht mehr gerecht:

- Das heutige Studien- und Berufsleben stellt deutlich höhere **Flexibilitätsanforderungen** an Studierende als früher.
- Aufgabe von Hochschulen sollte es heute daher sein, Studierenden darin zu unterstützen, die eigenen **Kompetenzen ressourcenorientiert reflektieren und benennen** zu können.
- Die **Verinnerlichung eigener Handlungskompetenzen** ermöglicht es, sich gezielter für einen Studiengang zu entschieden und sich bereits im Studium und im späteren Berufsleben **(„Beschäftigungsfähigkeit")** erfolgreicher einbringen zu können.

Was sind Kompetenzen?

Hochschule für angewandtes Management FH

Der Begriff der Kompetenzen wird zunehmend populärer, auch wenn er oft ungenau verwendet wird:

- Kompetenzen sind **Befähigungen, mit neuen Situationen und bisher unbekannten Handlungsanforderungen erfolgreich umgehen zu können** (Erpenbeck & v. Rosenstiel, 2003).

- Sie konstituieren sich in einem komplexen **Wechselspiel von Wissen, Überzeugungen und Handlungstendenzen** (Weinert, 2001).

- Häufig werden die **vier klassischen Kompetenzklassen** unterschieden:
  - fachliche Kompetenzen
  - methodische Kompetenzen
  - soziale Kompetenzen
  - personale Kompetenzen

Prof. Dr. Corinna von Au und Prof. Dr. Stephanie Rascher – Workshop Kompetenzen der Generation Y – 02.09.2015 5

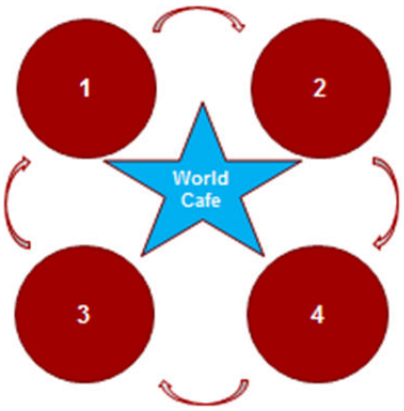
World Cafe - Impressionen

Hochschule für angewandtes Management FH

Prof. Dr. Corinna von Au und Prof. Dr. Stephanie Rascher – Workshop Kompetenzen der Generation Y – 02.09.2015 6

Kurze Einführung World Café

Hochschule für angewandtes Management



1. Die TeilnehmerInnen verteilen sich gleichmäßig auf die vier Themenbereiche
2. Die TeilnehmerInnen bestimmen eine(n) Moderator(in)
3. Insgesamt gibt es vier Durchgänge à 10 Minuten, in denen die verschiedenen Gruppen jeweils das Thema diskutieren (s.a. Leitfragen) und ihre Ergebnisse auf dem Themen-Flipchart festhalten
4. Nach jedem Durchgang wechseln die TeilnehmerInnen zum nächsten Themenbereich, so dass alle vier Themenbereiche bearbeitet werden können
5. Der/die Moderator/in verbleiben immer im gleichen Themenbereich. Sie moderieren, achten auf die Zeit und darauf, dass die Gruppe ihre Ideen auf dem Themen-Flipchart strukturiert festhält
6. Nach Beendigung des World Cafés stellen die vier ModeratorInnen die Ergebnisse Ihres Themenbereiches kurz vor

Leitfragen World Café

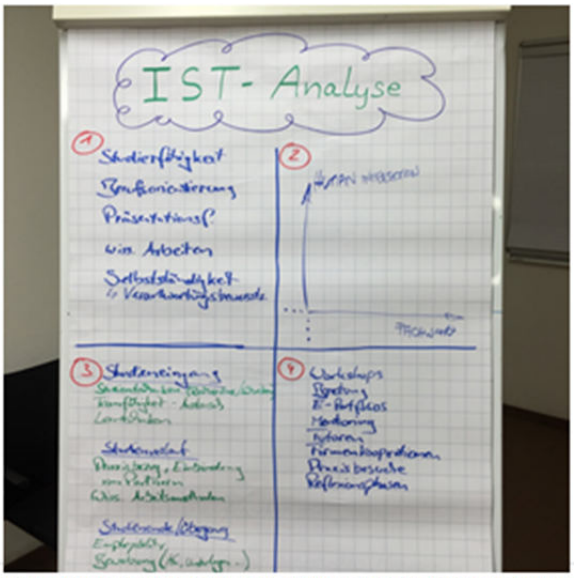
Hochschule für angewandtes Management

Themenbereich 1: Personale, soziale und methodische Kompetenzen – Ist Analyse

- Welche personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen werden in den Hochschulen bereits entwickelt?
- Welchen Anteil nehmen diese „soft skills" an den Gesamtkompetenzen ein?
- In welcher Phase des Studiums und in welchen Modulen erfolgt die Entwicklung dieser „soft skills"?
- Welche KONKRETEN Methoden und Verfahren werden hierfür eingesetzt?

Ergebnisse World Café

Hochschule für angewandtes Management FH



Themenbereich 1: Personale, soziale und methodische Kompetenzen – Ist Analyse

Prof. Dr. Corinna von Au und Prof. Dr. Stephanie Rascher – Workshop Kompetenzen der Generation Y – 02.09.2015 9

Leitfragen World Café

Hochschule für angewandtes Management FH

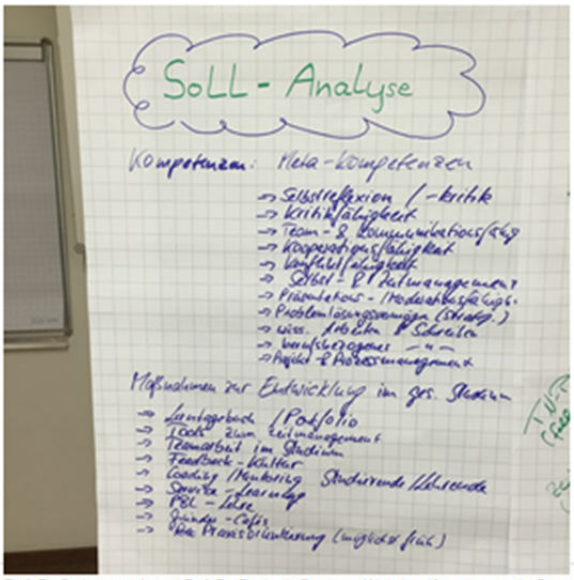
Themenbereich 2: Personale, soziale und methodische Kompetenzen – Soll-Analyse: Welche? Wie und wann?

- Welche personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen sehen Sie als besonders relevant für den beruflichen Erfolg der Studierenden an, die entsprechend (weiter) entwickelt werden sollten?
- Bitte benennen Sie diese möglichst KONKRET mit Begründung.
- Wie und wann könnten die bedeutenden personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen am besten entwickelt werden?
- Bitte sammeln Sie neue und kreative KONKRETE Entwicklungsmöglichkeiten und Methoden (Ableitung von konkreten Maßnahmen).
- Welche Entwicklungsformen sind wünschenswert und weshalb?

Prof. Dr. Corinna von Au und Prof. Dr. Stephanie Rascher – Workshop Kompetenzen der Generation Y – 02.09.2015 10

Ergebnisse World Café

Hochschule für angewandtes Management FH



Themenbereich 2:
Personale, soziale und methodische Kompetenzen – Soll-Analyse: Welche? Wie und wann?

Leitfragen World Café

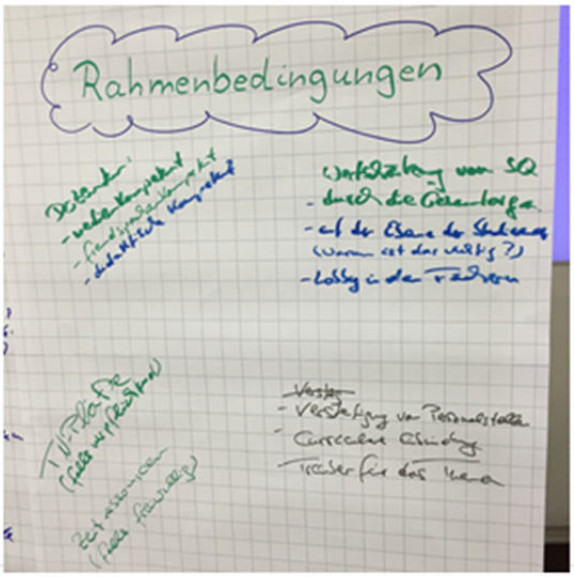
Hochschule für angewandtes Management FH

Themenbereich 3: Personale, soziale und methodische Kompetenzen – Reflexion der Rahmenbedingungen

- Welche Rahmenbedingungen sind für die Weiterentwicklung der bedeutenden personalen, sozialen und methodischen Kompetenzen KONKRET erforderlich?
- Lehrende, Studierende, organisationale Rahmenbedingungen, finanzielle Gesichtspunkte, etc.
- Wo liegen Grenzen? (Reflexion der Rahmenbedingungen)

Ergebnisse World Café

Hochschule für angewandtes Management FH



Themenbereich 3:
Personale, soziale und methodische Kompetenzen – Reflexion der Rahmenbedingungen

Weiterer Austausch und Kontakt

Hochschule für angewandtes Management FH

Herzlichen Dank!

Über Ihre Anregungen, Fragen
und unseren weiteren Austausch freuen wir uns.

Corinna von Au und Stephanie Rascher

Kontakt: corinna.vonau@fham.de stephanie.rascher@fham.de

13 Schlüsselkompetenzen von Erlebnispädagogen – diskutiert am Beispiel von Outdoortrainern: Leadership und Kommunikation im Fokus

Prof. Dr. Sandra Müller und Prof. Dr. Manuel Sand

Ein Outdoor-Trainer muss über eine Vielzahl an Kompetenzen verfügen, um seinen Job gut zu machen. Bisher ist unklar, welche Kompetenzen von besonderer Bedeutung sind und welche Rolle dabei Kommunikation und Leadership spielen. Diese Pilotstudie untersucht wichtige Kompetenzen mittels qualitativer, leitfadengestützter Interviews mit zehn ausgewählten und erfahrenen Outdoor-Trainern. Dabei zeigt sich, dass kein einheitliches Bild über wichtige Kompetenzen vorliegt. Jedoch können einige erste wichtige Erkenntnisse gewonnen werden, die in folgenden Studien aufgegriffen werden müssen.

Outdoor trainers need multiple competencies to do well in their job. So far we do not know which competencies are essential, neither are we aware of the importance of communication and leadership. This pilot-study examines competencies of ten selected and experienced outdoor trainers using qualitative semi-structured interviews. Results show that it is difficult to come up with a set of most important skills. A lot of different competencies seem to be important to each trainer. At the same time first important learnings can be taken away and should be considered in future research.

13.1 Einführung

Zweifellos benötigen Outdoor-Trainer ein Set an Kompetenzen, das ihnen dabei hilft mit den Anforderungen der unterschiedlichen Trainingsgruppen erfolgreich zurecht zu kommen.

Bei der Durchsicht des aktuellen Forschungsstands fällt auf, dass viele Werke auf den Erfahrungen der Autoren basieren. Beim Aspekt „Leadership" werden Expeditionsleiter wie Ernest Shackleton (Perkins, 2012) zitiert. Nur wenige Beiträge basieren auf empirischen Daten wie z.B. bei Ringer, 1994; Shooter, Sibthorp & Paisley, 2009; Sugermann, 1999. Hier fallen die kleinen Datensätze auf. Zu nennen sind Autoren, die spezifisch auf die Aspekte „Leadership" und „Kommunikation" eingehen z.B. Anderson & Absolon, 2011; Graham, 1997; Harvey, 1999; Priest & Gass, 2005, allerdings ohne konkrete Ergebnisse in Richtung eines Kompetenzprofils. Eine systematische, datenbasierte Untersuchung – insbesondere für den deutschen Sprachraum – fehlte. Das gab den Anlass für ein deutsches Forscherteam von der HAM, sich im Rahmen einer Pilotstudie von Juli bis August 2015 mit dem Kompetenzprofil von zehn deutschen Outdoor-Trainern zu befassen.

13.2 Einschätzungen deutschsprachiger Quellen

Es liegt aktuell noch kein einheitliches Anforderungsprofil für die Berufsgruppe der Outdoor-Trainer vor. Dies wird auch in der Forschung festgestellt: „So unterschiedlich die Ausbildungen sind, so unterschiedlich ist auch der Diskurs darüber, was einen guten Outdoor-Trainer ausmacht und welche Qualifikationen dieser mitbringen sollte"(König & König, 2005). Zu den Kompetenzen „Leadership und Kommunikation" gibt es mittlerweile weitere Beiträge, die allerdings eher allgemeine Antworten liefern: Rohwedder (2008) unterteilt in persönliche Kompetenzen und soziale Kompetenzen. Leadership und Kommunikation sind nach seiner Meinung eng verknüpft (Rohwedder 2008). Der Berufsverband für Individual- und Erlebnispädagogik legte aktuell diese Ausbildungsstandards vor (be 2015):

- „So bietet es sich an in Selbst-, Sozial-und Sachkompetenz zu unterscheiden, wobei die Sachkompetenz Methoden- und Fachkompetenz beinhaltet"
- Persönlichkeit hat hohen Stellenwert
- Als wichtige Kompetenzen werden genannt: „Authentizität und Empathie, Dialogfähigkeit und Flexibilität, Belastbarkeit und Selbstreflexion"

13.3 Leitende Fragestellungen

Diese Hypothesen waren die Grundlage für die Bearbeitung:

a) Für den wahrgenommenen Erfolg von Outdoor-Trainern mit ihren Trainingsgruppen sind die Kompetenzen *Kommunikation* und *Leadership* von Bedeutung
b) Das individuelle Verständnis für die Bezeichnung und Bedeutung der Kompetenzen wird innerhalb der Stichprobe unterschiedlich sein
c) Sportliche Fachkompetenz und andere Kompetenzen konkurrieren in der Wahrnehmung der Befragten

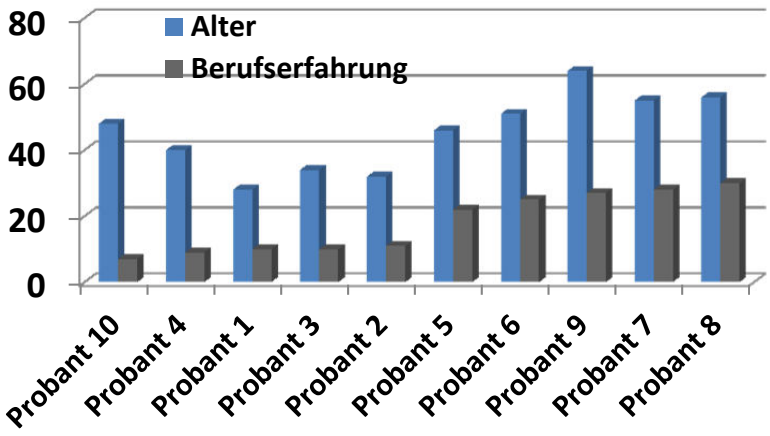
13.4 Umsetzung mit qualitativer Methode

Die Auswertung erfolgte mit einer Stichprobe aus zehn Experten, deren Arbeit den Forschern bekannt war, d.h. der Qualitätsanspruch und die Berufserfahrung der Trainer war aus Sicht der Autoren sichergestellt. Es stand eine hohe Response-Rate der Befragten im Mittelpunkt, deshalb schied ein Fragebogenverfahren aus. Die Studie ist ein Pilot für die Identifikation weiterführender Fragestellungen im Sinne einer Vorstudie, auch deshalb wurde ein qualitatives Verfahren bevorzugt, bei dem auch Zwischentöne in der Beantwortung der Fragen erfasst werden konnten.

13.5 Verfahren in Datenaufnahme und – auswertung

Die Aufnahme der Daten erfolgte mit einem qualitativen Interviewleitfaden nach Gläser & Laudel (2010) mit insgesamt fünf offenen Fragen für die Anwendung an einer Stichprobe von zehn Outdoor-Trainern aus Bayern. Zwei Fragen wurden mit „Kompetenzkarten" auf Grundlage des Kompetenzatlas von Heyse & Erpenbeck (2009) von den Interviewteilnehmern beantwortet. Dabei wählten die Teilnehmer aus den 64 Kompetenzen die – für die Befragten - fünf wichtigsten Karten zu Kommunikation und Leadership aus.

Da Outdoor-Trainer mit konkreten Methoden und gezielt eingesetzten Erlebnissen arbeiten (Michl, 2007), schien dieses Verfahren erfolgsversprechend.



Zur Stichprobe

10 ausgewählte Outdoor-Trainer aus Bayern

Hauptkriterium für die Auswahl:

- Führungserfahrung
- 7 arbeiten aktuell im Management
- 5 in der Ausbildung von Trainern
- 7 leiten regelmäßig Trainings
- **Alter zwischen 28 und 64 Jahre** (MW 50,4; Median 47)
- **Berufserfahrung von 7 bis 30 Jahre** (MW 17,9; Median 15,5)
- **6 verfügen über abgeschlossenes Studium** (Sport/Pädagogik)
- **3 haben Ausbildung in der Erlebnispädagogik**
- 1 ohne fachspezifische Ausbildung

Abb. 1: Alter und Berufserfahrung der Befragungsgruppe

Die Datenauswertung der transkribierten Interviews erfolgte mit der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2004). Als Kategorien wurden – nach der Durchsicht der Daten – die vier Kategorien aus dem Kompetenzatlas von Heyse & Erpenbeck genutzt: Fach- und Methodenkompetenz, personale Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz (siehe Abb. 2).

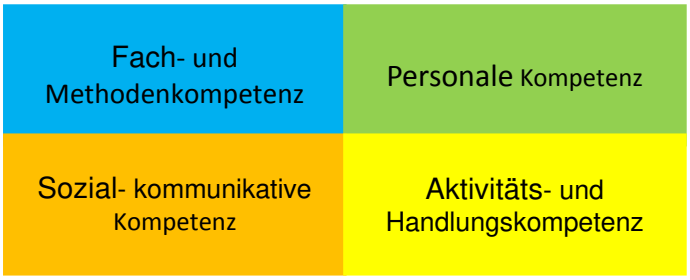


Abb. 2: Kategorien

13.6 Definitionen

An dieser Stelle bieten wir die Definitionen der wesentlichen Arbeitsbegriffe Kompetenzen, Outdoor-Trainer, Leadership und erfolgreiches Outdoor-Training an:

13.6.1 Kompetenzen

Für unsere Betrachtungen war der Kompetenzbegriff von Heyse und Erpenbeck grundlegend: „Kompetenzen werden von Wissen im engeren Sinne fundiert, durch Regeln, Werte und Normen konstituiert, durch Interiorisationsprozesse personalisiert, als Fähigkeiten disponiert, durch Erfahrungen konsolidiert und aufgrund von Willen realisiert" (Heyse & Erpenbeck, 2009, XI).

Der Kompetenzbegriff aus der Praxis des Bundesverbands für Individual- und Erlebnispädagogik ist ähnlich: „Kompetenzen bezeichnen allgemein Verhaltensdispositionen oder - Potentiale - im Sinne von Fähigkeiten, Fertigkeiten, Strategien und ggf. Einstellungen" (Bundesverband Individual- und Erlebnispädagogik, 2015).

13.6.2 Outdoor-Trainer

Es handelt sich um einen Trainer (Erlebnispädagogen), der im Outdoor-Setting überwiegend sportliche Aktivitäten mit Gruppen durchführt und dabei pädagogische Ziele verfolgt. Dabei sollte er das jeweilige Medium beherrschen und eine pädagogische Ausbildung aufweisen (König & König, 2005).

13.6.3 Leadership

Im deutschen Sprachraum wird traditionell der Begriff *Führung* genutzt, wie ihn u.a. Rosenstil (2009) definiert: „Führung ist die bewusste Einflussnahme auf Menschen." Aspekte der transaktionalen Führungsmodells, das die Entwicklung des Geführten fördert, sind für unsere Betrachtung geeignet, nach Avolio & Bass (2004). Es ist klar, dass der Forschungsbereich *Outdoor-Training* bei diesen Definitionen nicht im Vordergrund stand. Traditionell wird das Thema *Führung* allerdings auch z.B. bei der Hochschule der Bundeswehr erforscht. Die Übertragbarkeit ist grundsätzlich für uns gegeben. Auch hier ist eine konkrete Anpassung an den Forschungskontext noch offen.

13.6.4 Kommunikation

Grundlegend erschien uns die sogenannte Lasswell-Formel (1948): „Wer sagt was mit welchen Mitteln zu wem mit welcher Wirkung?", die auf der Grundlage von Sender-Empfänger-Modellen wie von Shannon und Weaver (1949) eine Operationalisierung des Begriffs anbietet. Kommunikationsmodelle wie von Bühler (1934), Watzlawik

(1981) oder Schulz von Thun (1981) sind ebenfalls als grundlegend für den weiten Begriff der Kommunikation zu nennen. Zusammenfassend ist zu sagen, dass diese für die mediale Massenkommunikation oder die Gesprächsanalysen erarbeitet wurden. Für Kommunikation ist allerdings noch kein klar definierter Begriff im Outdoor-Bereich erarbeitet worden (Buckley 2010). So haben wir uns im Rahmen unserer Pilotstudie auf klassische Definitionen von Kommunikation bezogen. Eine präzise Ausdifferenzierung für den Forschungskontext ist ein noch offen.

13.6.5 Erfolgreiches Outdoor-Training

Es geht um das Erreichen von spezifischen Zielen für die jeweilige Gruppe und in Folge eine langfristige Etablierung der Ergebnisse durch Reflexion der Erlebnisse und einen Transfer in den Alltag (Lakemann, 2005). Die Kompetenzen der Outdoor-Trainer sind von Bedeutung für erfolgreiche Trainings, denn die Erfahrung des Trainers ist nach Buckley (2010) entscheidend für das Ergebnis des Trainings. Die Definitionen oben zeigen, dass Erfolg bei Outdoor-Trainings von mehreren Seiten einzuschätzen ist (Outdoor-Trainer, Auftraggeber, Teilnehmer am Training). Deutlich wird durch die Quellen ebenfalls, dass der Trainer eine entscheidende Auswirkung auf den Erfolg hat. Seine Rolle steht deshalb für uns im Mittelpunkt des Erkenntnisinteresses.

13.7 Ergebnisse

Die gesammelten Daten lassen sich wie folgt zusammenfassen:

Zum Punkt „Über welche Kompetenzen muss ein Outdoor-Trainer verfügen?" stellten die Interviewpartner den Bereich Fach- und Methodenkompetenz in ihren Nennungen in den Mittelpunkt: Das Fachwissen wird häufig als Einstiegskompetenz genannt und vorausgesetzt. Weiterhin war wichtig, dass der „Trainer eine gefestigte Persönlichkeit" sei. Die Interviewpartner stellten die Anforderung, dass er mit Teams umgehen kann und kundenorientiert arbeitet. Die Ergebnisse werden wie folgt eingeschätzt:

- Fachwissen wichtig als Grundlage, aber wird nicht als essentielle Kompetenz gesehen
- Kommunikation und Leadership werden nicht direkt angesprochen
- Umgang mit Kunden und Erreichung der Trainings-Ziele sind wichtig

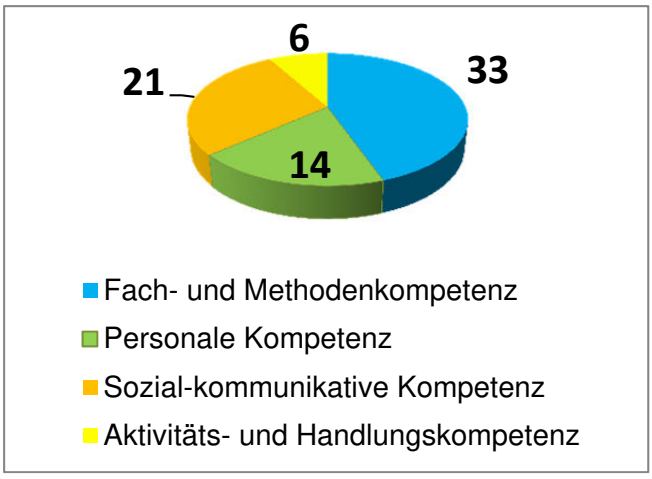


Abb. 3: Ergebnisse „Kompetenzen Outdoor-Trainer"

Welche Kompetenzen eines Trainers sind wichtig, damit ein Training nachweisbar erfolgreich ist?

Das Beurteilungsvermögen und die Projektorganisation sind nach Angaben der Befragten von Bedeutung. Auch die Persönlichkeit des Trainers ist bei der Umsetzung entscheidend. Besonderen Wert haben die Interviewpartner auf „gelungene Kommunikation" gelegt. Die Antworten wurden wie folgt eingeschätzt:

- Die Interviewpartner haben sehr divergent geantwortet
- Wichtig war allen Trainern, dass es sich um ein „zielgerichtetes Training, das auf die konkrete Gruppe abgestimmt ist", handeln muss
- Die Methoden müssen beherrscht und erfolgreich vermittelt werden

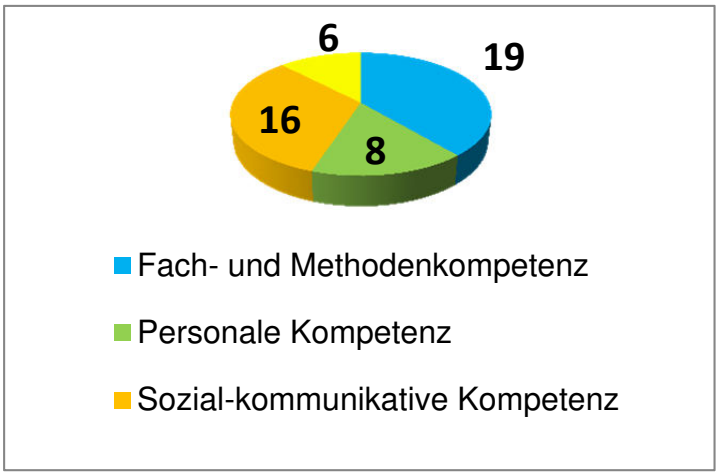


Abb. 4: Ergebnisse „Wichtige Kompetenzen für ein erfolgreiches Training"

Welche der identifizierten Kompetenzen sehen Sie als Ihre Stärke an?

Die Befragten nannten hier vielfach ihr Fachwissen und analytische Fähigkeiten als eigene Stärken. Die eigene (Lebens-/Berufs-)Erfahrung wurde ebenfalls häufig genannt. Diese Erfahrungen ermöglichen es, flexibel im Training auf Individuen, Gruppen und Situationen zu reagieren. Ein entscheidender Punkt war für die Outdoor-Trainer die Kompetenz Authentizität, genauso wie Kommunikation. Die Befragten betonten, dass sie anstreben authentisch aufzutreten und klar zu kommunizieren. Sie gaben an, so erfolgreich vorzuleben, was sie vermitteln und dies auch klar kommunizieren. Ob und wie häufig die Kompetenz Kommunikation von den Befragten häufiger genannt wurde, weil diese Frage direkt nach dem Schwerpunkt im Interviewleitfaden angeordnet war, konnten die Forscher im Rahmen der Pilotstudie nicht nachweisen. Die Befragten bezeichneten auch ihr Gespür für Menschen und die eigene Empathie als Stärke.

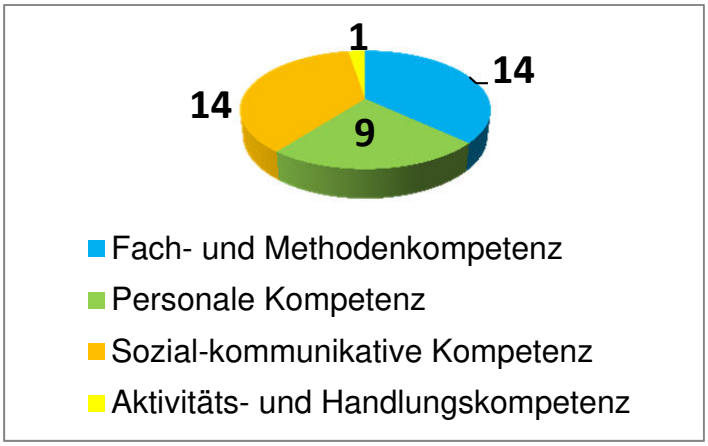


Abb.5.: Ergebnisse „Eigene Stärken"

Bei den Kartenabfragen zur Kompetenz Kommunikation wurden diese Karten von den Befragten am häufigsten ausgewählt:

- Kommunikationsfähigkeit
- Humor
- Glaubwürdigkeit
- Verständnisbereitschaft

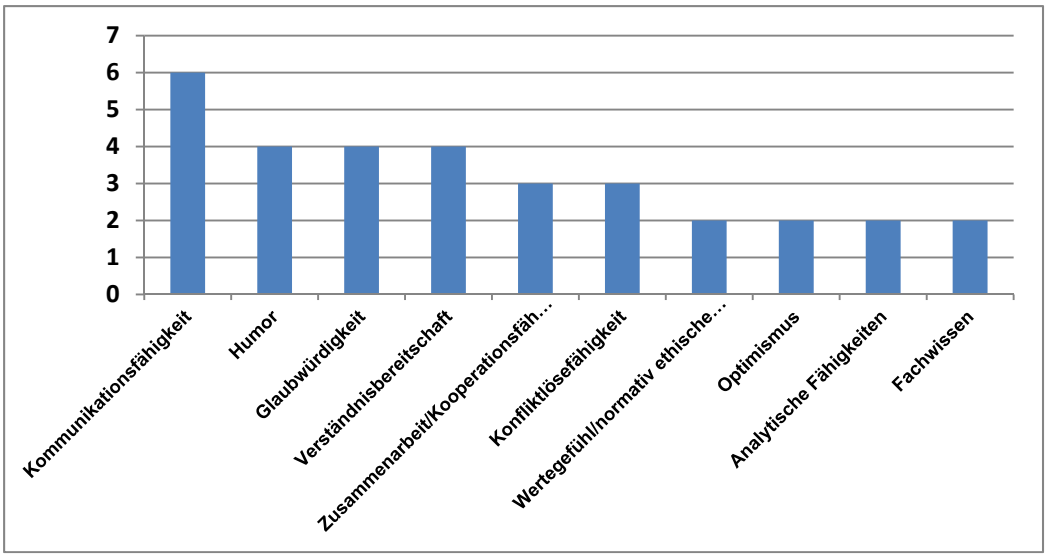


Abb. 6: Meistgewählte Kompetenzkarten Kommunikation

Wie in Abb. 6 zu erkennen sind die Nennungen heterogen, d.h. aus der Sicht der Autoren nicht vollständig eindeutig. Der Punkt Kommunikationsfähigkeit fällt durch sechs Nennungen auf und wird klar am häufigsten genannt. Die anderen Kompetenzen sind in drei Cluster zu unterteilen mit jeweils vier, drei und zwei Nennungen.

Als häufigste genannte Kompetenzen bei den Kartenabfragen zu Leadership lässt sich dieses Ergebnis zusammenfassen:

- Optimismus
- Glaubwürdigkeit
- Entscheidungsfähigkeit

- Belastbarkeit
- Beurteilungsvermögen

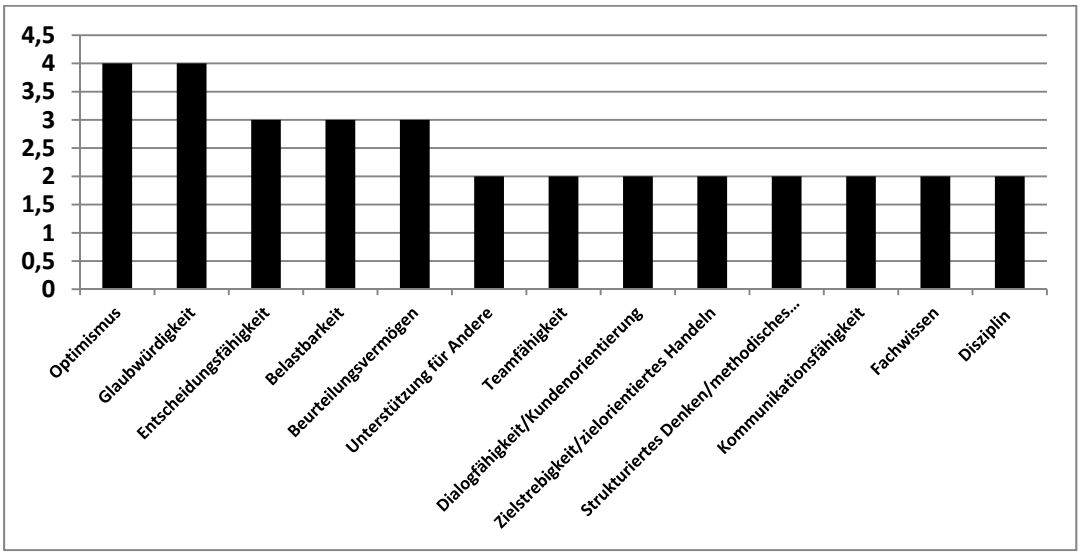


Abb.7: Meistgewählte Kompetenzkarten Leadership

Ähnlich wie schon bei den Abfragen zur Kompetenz Kommunikation gibt es mit den Punkten Optimismus und Glaubwürdigkeit – in diesem Fall – zwei Spitzenreiter. Die anderen Kompetenzen werden genannt, allerdings sind dabei jeweils drei bzw. elf Punkte gleich häufig genannt worden. Eine deutliche Differenzierung erscheint den Autoren auf der Grundlage der aktuell vorliegenden Daten nicht sinnvoll.

Bei der Auswertung der Daten aus den Interviewfragen fiel auf, dass die Kompetenz Fachwissen als wichtigster Faktor für ein erfolgreiches Training genannt wurde (siehe Abb. 7). Später im Interviewverlauf wird bei den Kartenabfragen – davon abweichend – die Kompetenz Fachwissen gewählt, jedoch in der anschließenden Beschreibung der Interviewpartner als vergleichsweise unwichtig bezeichnet. Hier ist ein Widerspruch festzustellen.

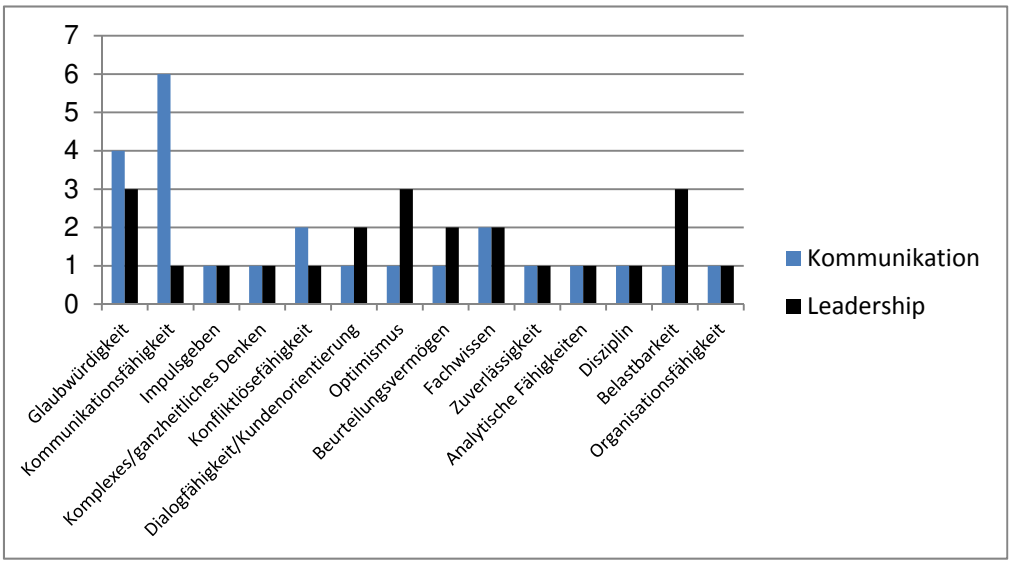


Abb. 8: Sowohl bei Kommunikation als auch Leadership gewählte Kompetenzkarten

Weiterhin fiel auf, dass die Kompetenz Glaubwürdigkeit als die häufigste Kompetenz bei den Kartenabfragen zu Kommunikation und Leadership genannt wurde. Insgesamt stellten die Autoren eine hohe Anzahl an doppelten Nennungen fest: vierzehn Kompetenzen wurden von den Interviewpartnern sowohl dem Punkt Kommunikation wie Leadership zugeordnet, siehe dazu Abb. 8.

Dies lässt folgende Schlüsse zu
- Die Bedeutung der zugeordneten Kompetenzen ist für die Outdoor-Trainer hoch
- Die Kompetenzen im Kompetenzfeld Outdoor-Training sind von den befragten Outdoor-Trainern nicht trennscharf zuzuordnen
- Die Bedeutung und Bezeichnung der Kompetenzen ist nicht als standardisiertes Wissen bei den Outdoor-Trainern vorhanden, sondern die Antworten spiegeln die individuelle sprachliche und außersprachliche Welt
- Das Abstraktionsniveau bei den befragten Outdoor-Trainern ist aktuell niedrig. Die Professionalität in der Beschreibung der eigenen Tätigkeit noch gering ausgeprägt

13.8 Beantwortung der Forschungsfrage

Auf der Grundlage unserer Daten lassen sich die Hypothesen wie folgt beantworten:

a) *Für den wahrgenommenen Erfolg von Outdoor-Trainern mit ihren Trainingsgruppen sind die Kompetenzen Kommunikation und Leadership von Bedeutung*
Teilweise bestätigt. Die zugewiesenen Kompetenzen werden als wichtig wahrgenommen, allerdings spontan nicht als Kommunikation- oder Leadership-Kompetenz betrachtet. Durch die Abfrage mit den Karten kam es zu einer Zuordnung von als wichtig erachteten Kompetenzen. Die Abfrage zeigte allerdings kein klares, einheitliches Profil für die Befragungsgruppe.

b) *Das individuelle Verständnis für die Bezeichnung und Bedeutung der Kompetenzen wird innerhalb der Stichprobe unterschiedlich sein*
Bestätigt. Die ausgewählten Kompetenzen waren heterogen, d.h. es konnten auf der Grundlage der Daten erste Tendenzen festgestellt werden, jedoch kein klares Kompetenzprofil. Auch die inhaltlichen Beschreibungen der ausgewählten Kompetenzen waren heterogen. Das individuelle Verständnis der Trainer überwiegt. Es konnte nur ein geringer Konsens nachgewiesen werden.

c) *Sportliche Fachkompetenz und andere Kompetenzen konkurrieren in der Wahrnehmung der Befragten*
Bestätigt: Obwohl sportliche Fachkompetenzen in den offenen Fragen überwiegend als Grundlage von den Befragten eingeordnet wurden, sind diese stets präsent. Die Befragten gaben übereinstimmend an, dass Fachkompetenzen im Outdoorsport oder bei Outdooraktivitäten eine wichtige Grundlage für alle Sportarten und Aktivitäten seien. Eine gefestigte und geeignete Persönlichkeit sei jedoch für den Trainingserfolg höher zu bewerten. Fachwissen könne sich eine grundsätzlich geeignete Person hingegen schrittweise aneignen.

13.9 Zusammenfassung und Ausblick

- Das Berufsbild des Outdoor-Trainers ist weder klar definiert, noch standardisiert oder staatlich anerkannt (König & König, 2005). Die Hintergründe und Ausbildungsstufen von Outdoor-Trainern sind folglich unterschiedlich. Die Auswahl geeigneter Trainer für Trainingsanbieter kann aus diesen Gründen als anspruchsvoll bezeichnet werden, da der Trainer der entschiedenste Faktor für ein gelungenes Outdoor-Training und somit für den Erfolg am Kunden ist (Buckley, 2010).

- Da es auch in der Forschung noch kein klares Bild von Anforderungen und Kompetenzen an Outdoor-Trainer gibt, war es das Ziel dieser Vorstudie Grundlagen für ein Kompetenzprofil zu legen (u.a. Shooter, W., Sibthorp, J. & Paisley, K., 2009; Anderson & Absolon, 2011; Graham, 1997; Harvey, 1999; Priest, & Gass, 2005; Rohwedder, 2008).

- Die Stichprobe dieser Pilotuntersuchung ist mit n=10 Teilnehmern klein, lieferte jedoch erste Ergebnisse. Für die Befragung wurden Trainer konsultiert, die fachliche wie in Bezug auf Kommunikation und Führung aus unserer Sicht als Experten bezeichnet werden können. Die qualitative Vorgehensweise hat sich bewährt, ebenso der Einsatz der Kompetenzkarten nach Heyse und Erpenbeck (2009) im Hinblick auf die Kommunikation und das Leadership. Die Teilnehmer vermissten laut den Befragungsergebnissen keine wichtigen Kompetenzen in dem Modell. Es fiel auf, dass sie sich von dem Überangebot der 64 Kompetenzen (und somit auch Kompetenzkarten) im ersten Schritt zunächst überfordert fühlten. Dies änderte sich allerdings im Laufe der Bearbeitung zufriedenstellend.

- Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass spezifisches Fachwissen zu Outdoor-Sportarten oder -aktivitäten für Outdoor-Trainer unumgänglich ist. Die Befragungsgruppe schätze jedoch andere Kompetenzen (Softskills) der Outdoor-Trainer als bedeutender ein, da diese schwerer veränderbar sind.

- Ein erfolgreicher Trainer muss – aus der Sicht der Befragten - bereits zur Berufsaufnahme ein ausgeprägt positives Kompetenzprofil in den Bereichen personale Kompetenz, sozial-kommunikative Kompetenz, Aktivitäts- und Handlungskompetenz mitbringen.

- Den Befragten ist es wichtig, dass der Trainer authentisch ist, d.h. vorlebt was er sagt und eine Affinität für Outdoor-Aktivitäten glaubhaft verkörpert. Darüber hinaus sollte er ein positiver und humorvoller Mensch sein, der sich schnell und erfolgreich auf einzelne Menschen und Gruppen einstellen kann. Hier wurde auf die Menschenkenntnis oder Lebenserfahrung/Berufserfahrung verwiesen. Die Trainer mit langjähriger Berufserfahrung beschreiben Erfahrung und eine Vielzahl von Methoden und Handlungsweisen in konkreten Situationen als besondere persönliche Stärke.

- Gemäß den Aussagen der Befragten, sei es von Vorteil vorausschauend zu planen, flexibel auf Situationen zu reagieren und unter Zeitdruck zielführende

Entscheidungen zu treffen. Dabei sollten immer der Kunde und die Ziele des Trainings im Mittelpunkt stehen.

- Kommunikation und Leadership werden als wichtig angesehen, jedoch nur schwer mit konkreten Kompetenzen und Situationen im Training in Verbindung gebracht. Eine abschließende Interpretation ist auf der Grundlage unseres Datensatzes noch nicht möglich.

- Prinzipiell sind die Befragten nicht immer sicher, welche Kompetenzen aus ihrer Sicht besonders wichtig für erfolgreiche Outdoor-Trainer sind. Dies mag daran liegen, dass viele Kompetenzen eine Rolle spielen (vgl. Priest, & Gass, 2005), oder auch daran, dass ein Trainer im Laufe des Tages verschiedene Rollen einnimmt: Er ist entsprechend der Chronologie des Trainingstages mal mehr und mal weniger Teil der Gruppe, hilft beim Essen kochen oder leitet eine anspruchsvolle Teamübung an (Rohwedder, 2008). Weitere Untersuchungen müssen zeigen, ob eine Aufteilung in Hard- und Softskills sowie in eine dritte Kategorie die Erfahrung und Entscheidungsfindung, wie sie Shooter, Sibthorp und Paisley (2009) beschreiben, sich als sinnvoll erweisen wird. Weitere Untersuchungen, qualitativ wie quantitativ, sind nötig, um allgemeingültige Aussagen treffen zu können.

- Die Pilotstudie liefert erste Erkenntnisse, die es rechtfertigen weitere Untersuchungen – auch quantitative - anzuschließen. Zum einen sollte es angestrebt werden, eine größere Stichprobe zu befragen, zum anderen ist eine Wechselwirkung mit den wertgeschätzten und empfundenen Kompetenzen durch die Teilnehmer für die Autoren von Interesse. Ob ein klares Kompetenzprofil für Outdoor-Trainer ermittelt werden kann, bleibt vorerst abzuwarten, eine deutliche Eingrenzung von bedeutenden Kompetenzen scheint den Autoren jedoch möglich. Festzuhalten bleibt, dass Kommunikations- und Leadershipkompetenzen bei Outdoor-Trainern von Bedeutung sind und entsprechend ausgeprägt sein sollten.

Literatur

Anderson, D. & Absolon, M. (2011). Expedition Planning. Mechanisburg: Stackpole Books. Buckley, R. (2010). Communications in Adventure Tour Products.Health and Safety in Rafting and Kayaking. Annals of Tourism Research (2010) doi:10.1016/j.annals.2009.10.011.

Avolio, B. J. & Bass, B. M. (2004). Multifactor Leadership Questionnaire, Manual. Lincoln: Mind Garden.

Bühler, K. (1934). Sprachtheorie, Jena, Neudruck in Stuttgart 1968: UTB.

Bundesverband für Individual und Erlebnispädagogik (2015). Qualitätsgrundlagen für Anbieter erlebnispädagogischer Aus- und Weiterbildungen, die im Bundesverband Individual-und Erlebnispädagogik e.V. organisiert sind. Dortmund: be Dokument.

Gläser, J. Laudel, G. (2010). Experteninterviews. Wiesbaden: Springer.

Graham, J. (1997). Outdoor Leadership: Technique, Common Sense, and Self Confidence. Seattle: Mountaineers Books

Harvey, M. (1999). The National Outdoor Leadersip School's Wilderness Guide. New York: Fireside.

Hayashi, A. & Ewert, A. (2006). Outdoor Leaders' Emotional Intelligence and Transformational Leadership. Journal of Experiential Education, 28 (3), pp. 222-242.

Heyse, V. & Erpenbeck (2009). Competence Training. Stuttgart: Schaeffer-Poeschel.

König, K., König, A. (2005). Outdoor Teamtrainings. Von der Gruppe zum Hochleistungsteam. Augsburg: Ziel.

Lakemann, U. (2005). Theoretische und empirische Gurndlagfen der Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. In: U. Lakemann (Hrsg.): Wirkungsimpulse von Erlebnispädagogik und Outdoor-Training. Empirische Ergebnisse aus Fallstudien. Augsburg: Ziel.

Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in Society. In: Bryson, Lyman (Hrsg.) The Communication of Ideas. A Series of Addresses. New York, S. 32-51.

Mayring, P. (2004). Qualitative content analysis. In Flick, U., von Kardoff, E. & Steinke, I. (Ed.). A companion to qualitative research, pp. 266-269.
Michl, W. (2007). Erlebnispädagogik. Augsburg: Ziel.

Perkins, D. (2012). Leading at the Edge. New York: Amacom Books.

Priest, S. & Gass, M.A. (2005). Effective Leadership in Adventure Programming. Champaign, IL: Human Kinetics.

Ringer, M. (1994). Leadership Competences for Outdoor Adventure: From Recreation to Therapy. In Adventure-Based Interventions with Young People in Trouble and at Risk. Proceedings of a National One -Day. Conference "Adventure-BasedInterventions" (April 22, 1994), pp. 29-52.

Rohwedder, P. (2008). Outdoor Leadership. Führungsfähigkeit, Risiko-, Notfall- und Krisenmanagement für Outdoorprogramme. Augsburg: Ziel.

Rosenstil, von L. (2009). Arbeits- und Organisationspsychologie: Management und Führung. In G. Krampen, Schulz von Thun, F. (1981). Miteinander reden 1-3. Allgemeine Psychologie der Kommunikation. Reinbek: Rowohlt.

Shannon, C.E., Weaver, W. (1949). The mathematical theorie of communication. Illinois: Urbana.

Shooter, W., Sibthorp, J. & Paisley, K. (2009). Outdoor Leadership Skills: A Programme Perspective. Journal of Experiential Education, 32 (1), pp.1-13.

Sugermann, D. (1999). Outdoor Leadership Education: The Past, Present and Future. In ICORE '98: Proceedings from the International Conference on Outdoor Recreation and Education (12th, FortWalton Beach, FL, October 20-24, 1998), pp. 75-8.

Watzlawick, P et.al. (1969). Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber, S. 53–70.

14 Veränderungskompetenz (Coaching)

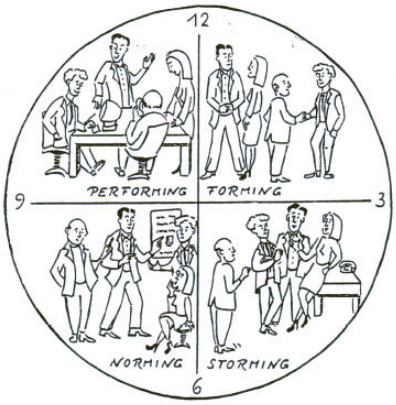
Prof. Dr. Jutta Heller

VERÄNDERUNGSKOMPETENZ FÜR TEAMS

07.09.2015

Das Normalste der Welt

Hochschule
für angewandtes
Management FH



Wer ständig glücklich sein möchte, muss sich oft **verändern**. Konfuzius

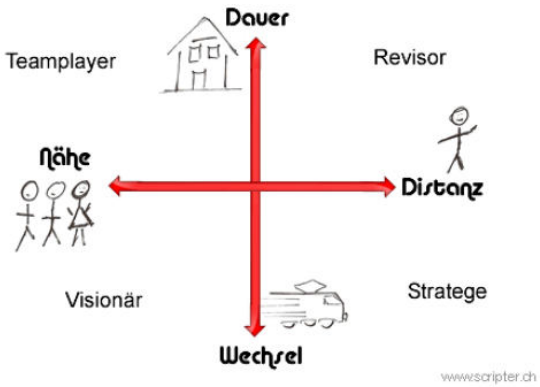
Eine Veränderung bewirkt stets eine **weitere Veränderung**. Niccoló Machiavelli

Die einzige **Konstante** im Universum ist die **Veränderung**. Heraklit von Ephesus

07.09.2015 www.fham.de | facebook.com/besserstudieren | Prof. Dr. Jutta Heller 2

Riemann – Thomann - Modell

Hochschule für angewandtes Management FH



07.09.2015 www.fham.de | jutta.heller@fham.de | Prof. Dr. Jutta Heller 3

Veränderungs-Kompetenz

Hochschule für angewandtes Management FH

© somenski / FOTOLIA

Selbst
Mit anderen
In einem Kontext

Statt: Ich werde verändert...

Ich verändere...
Wir verändern...

4

Veränderungs-Kompetenz Definition

Hochschule für angewandtes Management FH

© somenski / FOTOLIA

Fähigkeit und **Bereitschaft** des Einzelnen, sich an unterschiedliche **Situationen** und wechselnde Anforderungen **anzupassen**, **initiativ vorzugehen** und andere für Veränderungen zu **begeistern**

(Lepold/Heller, 2009).

5

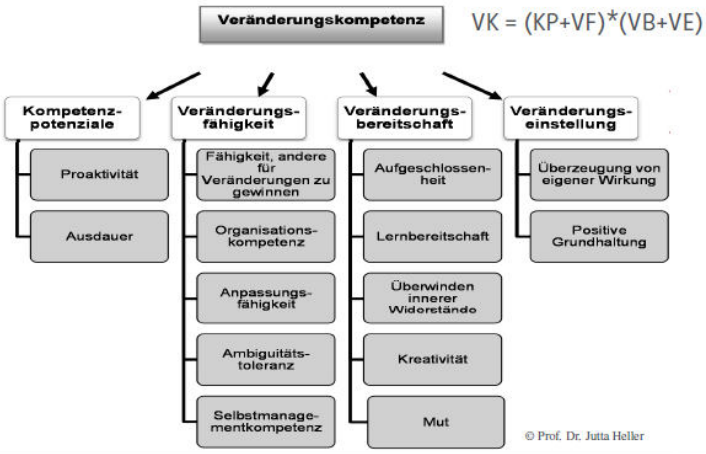
Selbsttest Veränderungskompetenz

Hochschule für angewandtes Management FH

QUELLEN:

Krummaker, S. (2007). Wandlungskompetenz von Führungskräften.

Bohlen, J. (2013). Entwicklung eines Online-Befragungsinstruments zu Veränderungskompetenz.

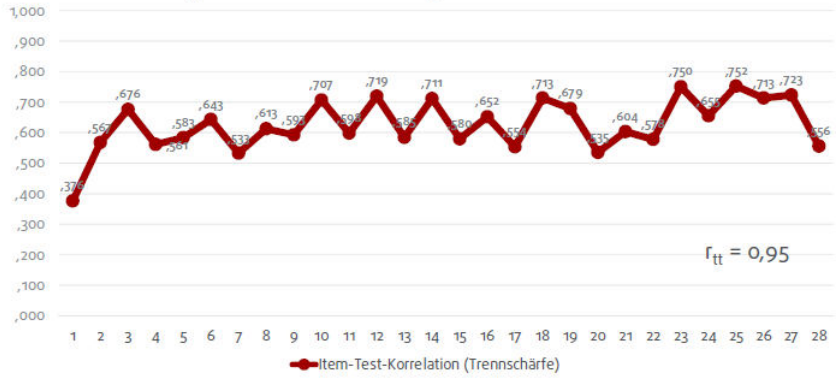


© Prof. Dr. Jutta Heller

Reliabilität (N=551)

Hochschule für angewandtes Management FH

Trennschärfe Soll: $r_{it} > 0{,}3$, Reliabilität Soll: $r_{tt} > 0{,}9$



Reaktionen von Test-TeilnehmerInnen

Hochschule für angewandtes Management FH

- Ich habe mich im Ergebnis sehr gut wiedergefunden, was mich sehr verblüfft hat. (...) Gut gefallen haben mir auch das Modell der Veränderungskompetenz mit der **Unterscheidung zwischen Können und Wollen** und die persönliche Graphik mit den Prozentwerten. Das hat mir für meine Situation schon mal einiges klarer gemacht."
- „Herzlichen Dank für die Auswertung und Ihre hilfreichen Tipps. Ich habe mich in den Punkten wiedererkannt und werde zukünftig mutiger sein... Ihren Test finde ich auch im Hinblick auf eine **Selbstreflexion** sehr spannend und hilfreich."
- „Vielen Dank für die Testergebnisse. Ich bin sehr überrascht, wie genau sie **den „Nagel auf den Kopf"** getroffen haben."

TeilnehmerInnen des Selbsttest VK

Hochschule für angewandtes Management FH

				Gesamt
Männlich	145	Weiblich	406	551
Führungserfahrung	279	Ohne Führungserfahrung	272	551
Veränderungssituation (beruflich)	347	Nicht in Veränderungssituation (beruflich)	204	551
Veränderungssituation (privat)	409	Nicht in Veränderungssituation (privat)	142	551

Veränderungs-situation	Beruflich nein	Beruflich ja
Privat nein	54	88
Privat ja	150	259

Ergebnisse

Hochschule für angewandtes Management FH

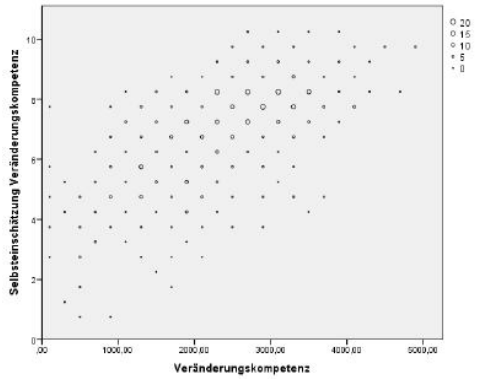
Exkurs: Rechnerisches Modell, Bandbreiten der Messungen

- Veränderungskompetenz = (Kompetenzpotentiale+Veränderungsfähigkeit)* (Veränderungsbereitschaft+Veränderungseinstellung)
- VK_{min}=0, VK_{max}=4.900
- Bandbreiten:
  - 0-783: Nachbesserungsbedarf
  - 784-3135: Gut, aber…
  - 3136-4900: Ausgezeichnet
- Selbsteinschätzung VK_{min}=1, Selbsteinschätzung VK_{max}=10
- Itemskalen min = 0, max = 5

Korrelation VK und Selbsteinschätzung

Hochschule für angewandtes Management FH

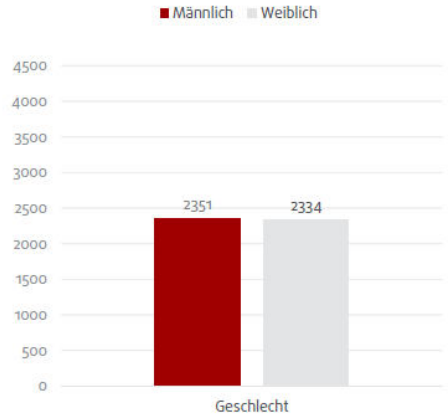
Wie schätzen Sie auf einer Skala von 1 bis 10 Ihre Veränderungskompetenz ein?



r=.63**

Veränderungskompetenz: Frauen + Männer

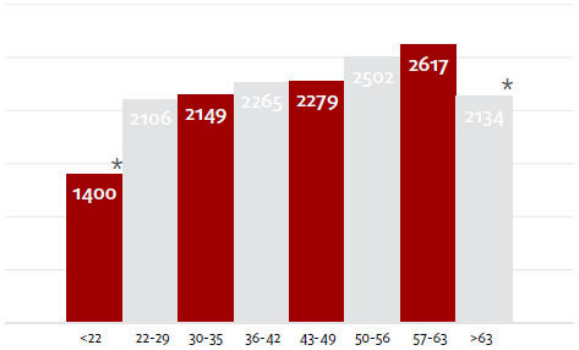
Hochschule für angewandtes Management FH



d(MW)=17 n.s.

Veränderungskompetenz: Alter

Hochschule für angewandtes Management FH



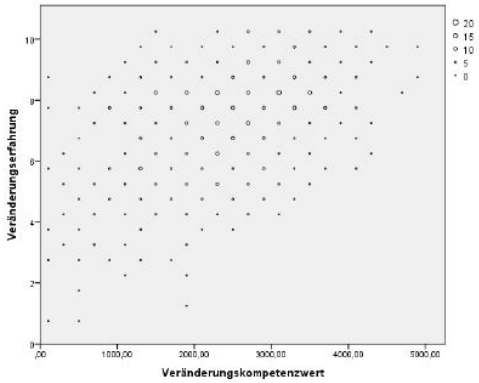
Tendenz VK: ansteigend bis 63

*<12 Testanden

Veränderungserfahrung und VK

Hochschule für angewandtes Management FH

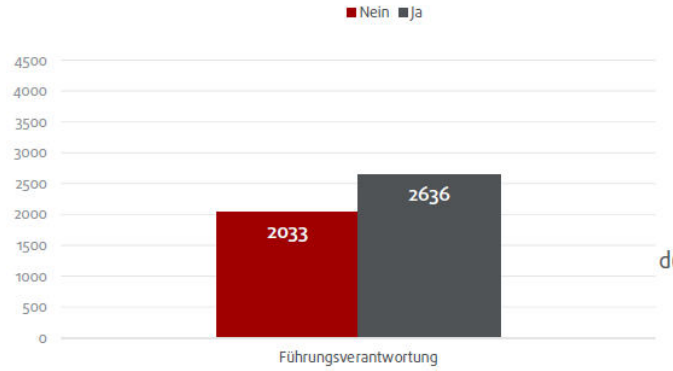
Wie veränderungserfahren sind Sie auf einer Skala von 1 bis 10?



r=0.465**

Veränderungskompetenz: Führungsposition

Hochschule für angewandtes Management FH

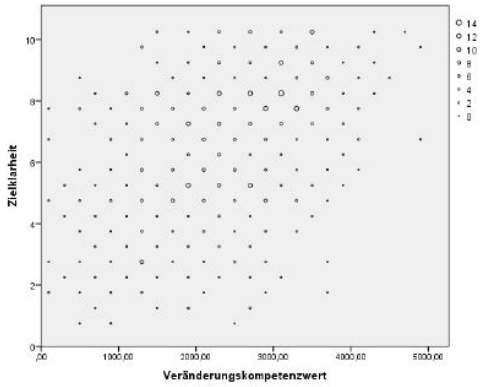


d(MW)=602**

Zielklarheit und VK

Hochschule für angewandtes Management FH

Wie klar sind Ihnen die Ziele, die mit der Veränderung erreicht werden sollen, auf einer Skala von 1 bis 10?



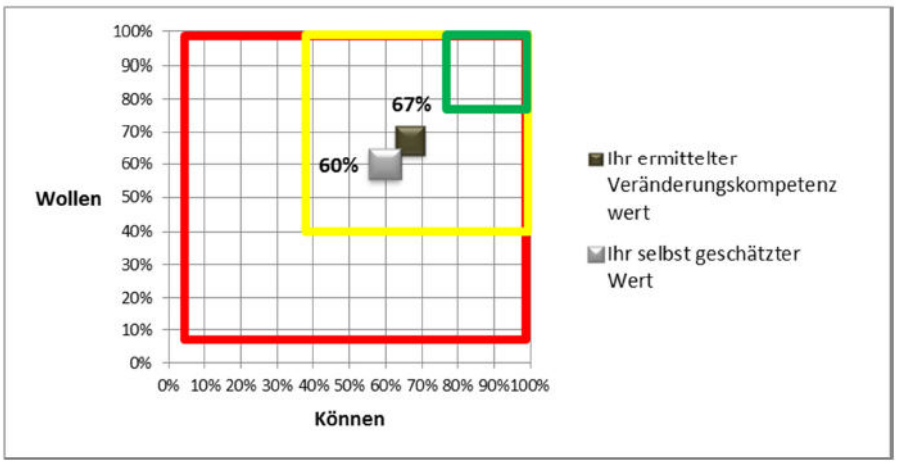
r=0.406**

Aber...
Nur verstehen reicht nicht

- Handhabbar
- sinnhaft

Feedback für Test-TeilnehmerInnen

Hochschule für angewandtes Management FH



07.09.2015 www.fham.de | facebook.com/besserstudieren | Prof. Dr. Jutta heller 17

Feedback für Test-TeilnehmerInnen

Hochschule für angewandtes Management FH

Veränderungskompetenzwert gesamt	**91%**
Ihr Können	**87%**
Kompetenzpotentiale	**90%**
Veränderungsfähigkeit	**86%**
Ihr Wollen	**96%**
Veränderungseinstellung	**95%**
Veränderungsbereitschaft	**96%**

07.09.2015 www.fham.de | facebook.com/besserstudieren | Prof. Dr. Jutta heller 18

Coaching-Tipps für Test-TeilnehmerInnen

Hochschule für angewandtes Management FH

Beispiel hohe Werte – Kompetenzpotenziale (Proaktivität + Ausdauer) - ausgezeichnet

Behalten Sie Ihre Eigeninitiave und Beharrlichkeit bei, aber bleiben Sie sensibel für sich selbst und Ihr Umfeld. *Wann überfordern Sie sich und andere möglichweise?*

Beispiel mittlere Werte – Veränderungsfähigkeit - gut, aber...

Machen Sie sich ein klares Bild von Ihren Stärken und Schwächen, beispielsweise indem Sie sich *Feedback* geben lassen. Überlegen Sie sich, wann Ihnen Veränderungen leicht fallen und gelingen. Besinnen Sie sich auf Ihre *inneren Ressourcen*. Außerdem können Sie Ihr Change Management und Projekt Management *Know-How auffrischen*.

Beispiel mittlere Werte – Veränderungsbereitschaft - gut, aber...

Konzentrieren Sie sich auf *positive Entwicklungsmöglichkeiten*. Versuchen Sie, unveränderbare Dinge zu akzeptieren und setzen Sie sich mit verspürten *Widerständen* auseinander. *Warum empfinden Sie gerade diese Ängste?*

07.09.2015 www.fham.de | facebook.com/besserstudieren | Prof. Dr. Jutta heller 19

Resümee

Hochschule für angewandtes Management FH

- Tests sind geeignet als Reflexions-Anstoß, sind aber keine „Wahrheit“
- Schriftliche Auswertungen sind „was Handfestes...“
- Kompetenzen müssen immer „operationalisiert“ werden
- Unterteilung in personale, methodische, soziale und fachliche Kompetenzen ist hilfreich

Aber...

- Fokussierung auf Themen kann „politisch förderlich“ sein

07.09.2015 www.fham.de | facebook.com/besserstudieren | Prof. Dr. Jutta heller 20

Veränderungskompetenz und Resilienz

Hochschule für angewandtes Management FH

© Prof. Dr. Jutta Heller
www.juttaheller.de

Veränderungskompetenz und Resilienz

Hochschule für angewandtes Management FH

Test Veränderungskompetenz www.juttaheller.de/test/veraenderungskompetenz

Lepold, M./Heller, J. (2009). *Veränderungskompetenz. Definitionen, Maßnahmen und Methoden.* Saarbrücken: VDM.

Bohlen, J. (2013). *Entwicklung eines Online-Befragungsinstruments zu Veränderungskompetenz mit Feedback-Modulen.* Unveröffentlichte Master-Arbeit

Heller, J. (2015). *Resilienz. Innere Stärke für Führungskräfte,* Zürich: Orell Füssli

Heller, J. (2015). *Resilienz. 7 Schlüssel für mehr innere Stärke,* 5. Aufl., München: Gräfe und Unzer Verlag

Heller, J. (2015). *Das wirft mich nicht um. Mit Resilienz stark durchs Leben gehen,* München: Kösel Verlag

Resilienz-Training für Führungskräfte: Belastungen standhalten, Hürden mit Leichtigkeit nehmen,
19.-20.11.2015 in Stein (bei Nürnberg), Details unter www.juttaheller.de/aktuelles/termin-resilienztraining

Zertifikats-Ausbildung Resilienzberatung mit 6 Modulen für Coachs, TrainerInnen und BeraterInnen
In Kooperation Mit HAM und H.G. Start 13.-15.11.2015 in Stein (bei Nürnberg)
Details unter www.resilienz-ausbildung.de

Kontakt:
Prof. Dr. Jutta Heller
Jutta.heller@fham.de

15 Teamentwicklung unter Aspekten der Charta der Vielfalt/Diversity

Prof. Dr. Hardy Wagner

15.1 Einige Thesen vorab

Team-Entwicklung dient der Erfolgs-Generierung
Alle Menschen und Organisationen wollen Erfolg: Ziel-Erreichung
Der Erfolg von Teams hat drei essenzielle Voraussetzungen

1. Zusammensetzung des Teams nach individueller Verschiedenheit
2. Umgang miteinander im Team: Akzeptanz der Andersartigkeit
3. Gemeinsame Ziel-Orientierung, etwa im Sinne von TZI

Erfolg ist lehrbar und lernbar: Aufgabe und Chance
Was ist Erfolg? Die ZUFRIEDENHEIT aufgrund von ART und GRAD der ZIEL-Erreichung (Empirische STUFEN-Definition)
Grundlegende Schlüssel-Kompetenzen sind gefordert

1. Erkennen / Beachten der individuellen Persönlichkeits-Struktur
2. Erkennen und Umsetzung der Kern-Elemente des Erfolgs
3. Lebenslanges Lernen – individuell-optimal
4. EffEff Umgang mit der Zeit – Selbst- und Prioritäten-Management
5. Bewusstmachen und Nutzung von Potenzialen für mentale Fitness

Auf dieser Grundlage werden nachstehend die drei vorstehend erwähnten essenziellen Voraussetzungen für eine EffEff – sowohl effektive als auch effiziente – Team-Arbeit begründet, und zwar auf Grundlage des STUFEN-Erfolgs-Bausteins P: „Erfolg durch Persönlichkeit / Grundlagen wertschätzender Kommunikation" und seiner Hintergründe.

15.2 Persönlichkeits-Struktur: Stärken und Nicht-Stärken

In Wirtschaft und Gesellschaft sowie im Privatleben geht es um Menschen und ihre typischen und zugleich unterschiedlichen Verhaltensweisen. Wenn Goethe sagt: *Es gibt die Temperamente; wir haben alle vier in uns, aber in unterschiedlichen Mischungs-Verhältnissen,* dann bezieht er sich zwar auf die alten Griechen (Hippokrates sowie Galenos von Pergamon).

Allerdings gibt es heute weltweit erfolgreich und kommerziell eingesetzte Instrumente, mit denen die relativen Anteile der menschlichen Temperamente an der individuellen Persönlichkeits-Struktur sehr einfach und zutreffend gemessen werden können. Ich denke hier an die Marktführer MBTI und DISG, aber auch an viele andere, etwa TMS, Insight, Thomas-Profil.
Vielfach wird ein Koordinaten-Kreuz genutzt mit 2 Achsen,

X-Achse oder Abszisse: Aufgaben- vs. Beziehungs-Orientierung,
Y-Achse oder Ordinate: Extraversion vs. Introversion,

so dass sich ein großes Quadrat ergibt: Durch die Koordinaten ergeben sich vier Quadranten, wobei Details der individuellen Präferenzen – nahe beieinander oder eher entfernt – unbeachtet bleiben können.

Das Ergebnis: Die meisten Menschen verfügen über Präferenzen in 2 Quadranten, meist nebeneinander liegend, quasi eine Seite des Vierecks. Es können aber auch 3 Quadranten bzw. Eigenschafts-Bündel sein oder auch nur ein einziger. Wenn als Summe 100 (%) definiert wird, liegt der Durchschnitt bei 25 Punkten. Höhere Werte stellen Stärken da, niedrige Werte Nicht-Stärken – ein bewusst anderer Begriff als Schwächen, die hier einen anderen Hintergrund haben. Die vier Quadranten repräsentieren Eigenschafts-Bündel / Stärken-Potenziale, die sich in ihren Fähigkeiten erheblich voneinander unterscheiden, so dass sich sehr unterschiedliche Persönlichkeits-Strukturen mit sehr unterschiedlichen – ja konträren –Bedürfnissen ergeben.

Um zwar nicht falsche, aber vielfach vorurteils-behaftete Begriffe, wie etwa Melancholiker oder Phlegmatiker, zu vermeiden, wird mit Farben, gearbeitet, ROT – GELB – GRÜN – BLAU, die zwar neutral sind, jedoch durchaus auch aussagefähig. So gibt es den

O Durchsetzungs-starken, dynamischen Willens-Menschen	ROT
O Kommunikativen, vielseitigen Kreativen	GELB
O Hilfreichen, auf Sicherheit bedachte Herzens-Menschen	GRÜN
O Zurückhaltenden, qualitätsorientierten Verstandes-Menschen	BLAU

Wer über hohe Anteile an zwei Eigenschafts-Bündeln verfügt, kann sehr gut unterschiedlichen Anforderungen genügen und ist insoweit flexibel.

Eine einfache Analyse mit Selbsteinschätzung, ggf. ergänzt durch Fremdbild, führt in der Regel schnell zu nachvollziehbaren Ergebnissen.

Wichtige Erkenntnis: Es gibt keine BLAUEN und ROTEN, keine GELBEN und GRÜNEN, sondern immer (nur) Menschen, die alle Potenziale haben, aber sich durch bestimmte Präferenzen auszeichnen.

15.3 Schwächen sind Übertreibungen von Stärken

In Seminaren wird auf dieser Grundlage in Farbgruppen interaktiv und empirisch der Begriff Schwächen heraus gearbeitet, und zwar mit der Frage: Was sind – als ROTE, GELBE etc. – die gemeinsamen Schwächen?

Vielfach werden Nicht-Stärken subjektiv als Schwächen empfunden; sie lassen sich jedoch schnell von „echten" Schwächen abgrenzen, etwa durch die Feststellung: Ich verfüge über viel oder nur wenig von dieser Stärke?

Wenn wenig, handelt es sich um eine Nicht-Stärke.

Die meisten Nennungen lassen sich jedoch anders kategorisieren, etwa:

Ich bin **zu** selbstbewusst (und wirke / bin arrogant)

Ich bin **zu** vielseitig (und verzettele mich leicht)

Ich bin **zu** hilfreich (und habe oft ein Helfer-Syndrom)

Ich bin **zu** genau (und erscheine als Detail-Fetischist).

Eine pragmatische Abgrenzung bieten die Gedanken der Stoiker in dem bekannten *Gelassenheits-Gebet* in der Formulierung des deutsch-amerikanischen Theologen Reinhold Niebuhr:

Gott gebe mir die Gelassenheit,

Dinge hinzunehmen, die ich nicht ändern kann;

den Mut, Dinge zu ändern, die ich ändern kann,

und die Weisheit, das eine vom anderen zu unterscheiden.

Wir können unsere Nicht-Stärken nicht in Stärken umwandeln, allenfalls bedarfsorientiert trainieren; sie weitgehend genetisch bedingt. Aber wir können unsere Schwächen reduzieren oder sogar abbauen, vor allem, weil sie die Kommunikation negativ beeinträchtigen.

15.4 Transfer der Erkenntnisse

Im Umsetzungs-Teil – zweiter Tag des Baustein-P-Seminars – erfolgt ein pragmatischer Transfer, beginnend mit Nutzung des JOHARI-Fensters, und zwar mit Hinweis auf „Blinde Flecken", hinter denen sich häufig Schwächen verbergen, die durch konstruktives Feedback bewusst gemacht werden können. Eine „Maske" kann vor allem als Schwäche des BLAUEN angesehen werden – als eine Übertreibung von Zurückhaltung.

Durch Feedback kann insoweit das Ungenutzte Potenzial verringert werden.

Besondere Einsichten, gerade im Hinblick auf die Team-Arbeit, vermag eine weitere Farbgruppen-Arbeit zu vermitteln, und zwar mit der Aufgabe:

Was sagen wir den „Andersfarbigen", wie sie mit uns umgehen sollten?

Die Antworten aller Farbgruppen sind nahezu identisch!

Erstens: Nehmt uns bitte so wie wir sind; Ihr sei gut, wir sind auch gut!

Die Intensität der Aussage kann schwanken – von ROT zu BLAU! ☺

Zweitens:

Übertreibt bitte nicht (so unangenehm) Eure Stärken; wir mögen euch, aber dieses Verhalten (Schwächen!) wirkt auf uns tendenziell abstoßend.

Vor allem mit der ersten Aussage kommt das Bedürfnis nach Anerkennung der Andersartigkeit zum Ausdruck, ein zentrales menschliches Anliegen.

Insoweit ist die vielfach existente Einstellung zu ändern, das eigene Verhalten sei normal. womit ein anderes Verhalten logischer Weise nicht normal sein kann.

15.5 Verhalten ist veränderbar

Im Gegensatz zur mehr oder weniger genetisch fundierten Persönlichkeits-Struktur kann Verhalten geändert werden. Dies ist eine wichtige Fähigkeit, etwa sich auf berufliche Herausforderungen einzustellen oder anderen Anforderungen in Ehe und Familie oder auch Ehrenamt gerecht zu werden.

Soweit Änderungs-Bereitschaft vorhanden, ist sehr schnell eine Verbesserung der Kommunikation möglich, nicht nur aufgrund der Akzeptanz von Unterschiedlichkeit, sondern vor allem im Sinne von Wertschätzung.

Eine solche Bereitschaft kann verstärkt werden durch Bewusstmachen der Chancen der „Lewin-Formel": V = f (P, U)

Das Verhalten eines Menschen ist eine Funktion

seiner Persönlichkeit und seiner Umwelt:

Ich bin Umwelt für meine Umwelt; mein Verhalten beeinflusst das Verhalten der Anderen. Wenn ich mein Verhalten – etwa durch Abbau einer Übertreibung – ändere, verändert sich die Umwelt meiner Umwelt und meine Partner ändern auch ihr Verhalten usf. So ist eine Spirale verbesserten Verständnisses zu erwarten, jedoch ist auch in umgekehrter Richtung eine Eskalation mit irritierenden Störungen möglich.

Hintergrund optimaler Kooperation und Team-Arbeit ist die den großen Weltreligionen zugrunde liegende „Goldene Regel":

Behandele Andere so, wie Du selbst gern behandelt werden möchtest.

Wenn allerdings die Temperamente und Bedürfnisse nicht identisch oder sogar konträr sind, gilt zusätzlich die sog. Platin-Regel:

Behandele Andere so, wie sie gern behandelt werden möchten!

Dies gilt vor allem dann, wenn etwa die Persönlichkeits-Struktur – und damit die Grund-Bedürfnisse - in den Gegenpolen verankert sind. Dies kann etwa auch mit den Begrifflichkeiten der „4 Ohren von Schulz von Thun" verdeutlicht werden. Denn: Bedürfnisse lassen sich durchaus mit diesem einen Stich-Wort umschreiben:

Appell bzw. ROT steht für Ton-Angeben, Herausforderung, Durchsetzung

Selbst-Kundgabe bzw. GELB steht für Beeinflussen und Anerkennung

Beziehung bzw. GRÜN steht für Bedürfnis nach Harmonie und Geborgenheit

Sache bzw. BLAU steht für ZDF – Zahlen, Daten, Fakten – sowie Qualität.

Vor allem der Aspekt der Unterschiedlichkeit bedingt eine Heterogenität von Teams, um unterschiedliche Fähigkeiten im Hinblick auf das gemeinsame Ziel einsetzen zu können, wobei für einen optimalen Erfolg wesentlich ist, dass die Stärken eine hohe Intensität aufweisen.

Grundlage bei der Bildung von Teams ist das Erkennen der unterschiedlichen Potenziale. Soweit keine Analyse-Ergebnisse vorliegen, ist dies auch durch Beobachten möglich: Menschen senden mit ihrem Verhalten meist Signale. Die Unterscheidung zwischen Sach- und Beziehungs-Orientierung ist in der Regel gut erkennbar; in zweiter Linie - oder auch umgekehrt – kann zwischen Extraversion (aktiv) und Introversion (eher reaktiv) unterschieden werden, so dass wir uns ein „Vor-Urteil" bilden können.

Wichtig ist allerdings, nicht nach den ersten Signalen die „Schublade" zuzumachen, womit sich eine falsche Einschätzung und ein echtes Vor-Urteil im Sinne von Schubladen-Denken manifestiert.

Im Übrigen sind diese hervorragenden Voraussetzungen für optimale Team-Arbeit nur wertvoll, wenn die Team-Mitglieder gegenseitig ihre Andersartigkeit akzeptieren oder – besser noch – als Ergänzung der eigenen Potenziale wertschätzen. Anderenfalls sind die gleichen optimalen Voraussetzungen wertlos oder sogar kontraproduktiv.

Diese Erkenntnisse gelten übrigens auch für private Partnerschaften:

Zutreffend ist sowohl *Gleich und Gleich gesellt sich gern* als auch *Gegensätze ziehen sich an.* Für letzteres ist die Platin-Regel zu beachten!

Mit dem Angebot von „grundlegenden" Schlüssel-Kompetenzen wird zugleich auch eine Grundlage gelegt im Hinblick auf eine fundierte Steigerung des Selbstwert-Gefühls, das nicht nur bei jungen Menschen mit Migrations-Hintergrund ein Defizit darstellt, sondern auch eine Herausforderung unseres Bildungs-Systems im Hinblick auf Schul- und Studien-Abbrecher.

Im Übrigen dürfte unverkennbar sein, dass die Fundierung von grundlegenden Schlüssel-Kompetenzen einen essenziellen Beitrag leistet im Hinblick auf eine benachbarte Thematik: Förderung von Resilienz.

15.6 Team-Entwicklung und Diversity

Es gibt die internationale „Charta der Vielfalt". 2006 schlossen sich BP Europa SE, Daimler, Deutsche Bank und Deutsche Telekom zusammen und initiierten die Charta der Vielfalt in Deutschland nach ihrem französischen Vorbild Charte de la diversité.

Startschuss der Charta-Initiative in Deutschland war der 21. März 2007, **als weitere 32** Unternehmen und öffentliche Einrichtungen die Charta der Vielfalt unterzeichneten. Der 2010 gegründete gemeinnützige Verein Charta der Vielfalt e.V. hat derzeit 19 Konzerne als Mitglieder. Eine 2011 gegründete Geschäftsstelle koordiniert heute die Initiative.

Als Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, übernahm Staatsministerin Prof. Dr. Maria Böhmer bis 2010 Betreuung des Projekts und integrierte es in die Kampagne „Vielfalt als Chance". Bundeskanzlerin Dr. Angela Merkel hat bis heute die Schirmherrschaft übernommen.

In der Charta der Vielfalt werden sechs Kriterien für die Unterscheidung von Menschen aufgezählt, die beachtet / respektiert werden sollten:

- Geschlecht
- Ethnie
- Religion / Weltanschauung
- Alter
- Physische Fähigkeiten / Körperliche Behinderung
- Sexuelle Orientierung

Diversity wird hier als ganzheitlicher Ansatz verstanden, das heißt jede Form von sichtbarer und unsichtbarer Vielfalt soll berücksichtigt werden, was jedoch derzeit noch nicht der Fall ist.

Der wichtigste aller Unterschiede, *die individuelle Persönlichkeits-Struktur,* die sich wie ein Finger-Abdruck bei 7 Milliarden Menschen unterscheidet und das Verhalten und die Art der Kommunikation beeinflusst, wird allerdings unverständlicher Weise in der Charta nicht erwähnt.

Insoweit gibt es in der *Charta der Vielfalt* ein essenzielles „missing link", das im Sinne einer Verbesserung der Zusammenarbeit von Menschen in unserer Welt – Wirtschaft, Gesellschaft und Privat-Sphäre – baldmöglichst in das Bewusstsein der Menschen, nicht zuletzt junger Menschen, integriert werden sollte.

15.7 Zusammenfassung und Chancen-Ausblick

Die Chancen für eine solche Integration bieten die Erfolgs-Bausteine des aus dem Dunstkreis der Fachhochschule – im Rahmen eines an der heutigen Hochschule Ludwigshafen aufgrund eines BLK-Modellversuchs entwickelten Konzepts *STUFEN zum Erfolg*:

Mit fünf Erfolgs-Bausteinen werden im Rahmen des STUFEN-Konzepts „Grundlegende" Schlüssel-Kompetenzen vermittelt, bei denen die Berücksichtigung und Wertschätzung der Unterschiedlichkeit von Menschen das verbindende Link ist.

„Grundlegend" sind solche Kompetenzen, deren jeder Mensch zwingend bedarf, sowohl beruflich als auch privat, und zwar unabhängig von Beruf, Alter, Geschlecht, Bildungs- bzw. Migrations-Hintergrund etc.

Die erste und bisher einzige Hochschule in Deutschland, die die damit verbundenen konkreten Chancen erkannt und genutzt hat, ist die Hochschule Worms, Fachbereich Informatik: In einer Pflichtveranstaltung von 4 SWS werden den Erst-Semestern diese grundlegenden Schlüssel-Kompetenzen angeboten.

Im Rahmen der Gesellschaft für Schlüssel-Kompetenzen (GSK) hat sich auf der Jahres-Tagung 2015 in der Hochschule HAM in Treuchtlingen ein Ausschuss

„Grundlegende SK" konstituiert, der während des Jahres virtuell arbeitet und jeweils an den GSK-Jahres-Tagungen „tagt".

Ziele sind der Erfahrungs-Austausch und die gegenseitige Unterstützung von interessierten Hochschulen bzw. GSK-Mitgliedern, soweit sie an dieser essenziellen Thematik der Fundierung grundlegender Schlüssel-Kompetenzen sowie der Respektierung der Vielfalt von Menschen interessiert und sich für deren Umsetzung engagieren wollen

Hardy Wagner

Quellen:

Schulz von Thun, Friedemann: Miteinander reden, Bd. 2 – Stile, Werte und Persönlichkeits-Entwicklung, 22. Auflage 2002, Reinbek, S. 19 ff.: rororo

Wagner, Hardy / Kalina, Sabine: Erfolg durch Persönlichkeit / Grundlagen wertschätzender Kommunikation, 2. Auflage, Landau 2011: Verlag für empirische Pädagogik (vep)

Wagner Hardy (Hrsg.) und Weggefährten: Erfolg ist machbar! – Der Weg zu persönlichem, beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg, Jubiläums-Dokumentation 2002 bis 2012, Landau 2012: Verlag für empirische Pädagogik (vep)

www.wikipedia.de

16 KontourING – Kompetenzentwicklung bei Studierenden

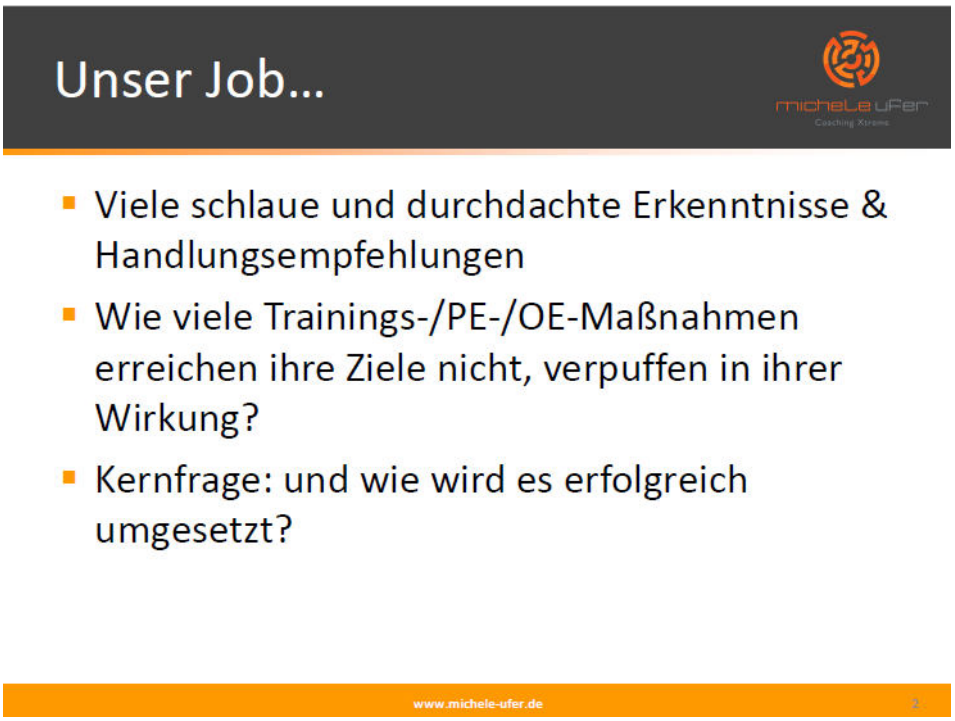
Anne Grökel, M.A. und Dipl. Wirtsch.-Ing. Manja Krümmer

- Wie tragen interaktive, problembasierte Lernsituationen zur Kompetenzentwicklung bei?
- Welchen Einfluss hat das Arbeiten im Team auf den Lern- und Entwicklungsprozess?
- Wie können Studierende (der Ingenieurwissenschaften) dabei unterstützt werden, ihre Kompetenzen zu erkennen, situativ richtig anzuwenden und zu trainieren?

In diesem Workshop ging es um das Erkennen, worin die Potenziale des „kontourIng-Seminars" liegen und wie es auf andere Fächergruppen übertragen werden kann sowie um die Vorstellung und das Erlebbar-Machen von Best-Practice-Beispielen aus dem Seminar.

17 Teamentwicklung und Führung im Spitzensport

Michelle-Peter Ufer



Selbsttest der extremen Art

michele ufer Coaching Xtreme

- Ohne Erfahrung
- Nur 4 Monaten Vorbereitung
- 250km-Wüstenlauf
- 3400m Höhe
- Selbstversorgung

www.michele-ufer.de 3

Kontext

michele ufer Coaching Xtreme

- Deutsche Meister
- Olympische Spiele
- Champions League
- Europameisterschaft

- **High Pos, Höchstleistung, Konkurrenz, großer Druck, Öffentlichkeit, ohne Team geht nix, erfolgskritisch: Führung & Team-/Orgakultur**

www.michele-ufer.de 4

Kontext

michele ufer Coaching Xtreme

- Deutsche Meister
- Olympische Spiele
- Champions League
- Europameisterschaft

- **High Pos, Höchstleistung, Konkurrenz, großer Druck, Öffentlichkeit, ohne Team geht nix, erfolgskritisch: Führung & Team-/Orgakultur**

www.michele-ufer.de 5

Vom Kontakt zum Kontrakt

michele ufer Coaching Xtreme

- Ent-Täuschung
- Contracting
  - mit Bundestrainer
  - mit Athleten
  - mit Betreuerstab

www.michele-ufer.de 6

„Motivations-Gurus", Speaker und deren Verkaufsschlager
michele ufer
Coaching Xtreme
Tschaka
Du kannst alles erreichen, wenn du nur willst
Schick den Wunsch ins Universum (z.B. den Parkplatz)
No Limits!
Sekten
www.michele-ufer.de
7

Wer bin ich? Identität als wichtigstes Coaching-Tool
michele ufer
Coaching Xtreme
Kein „Motivationstrainer"...
... sondern kompetenter Prozessbegleiter
Trainer? Coach? Fachberater? Alles das. Und noch mehr!
Ich weiß, was ich kann, was ich will (und was nicht)
Wertschätzung
Undogmatischer Methodeneinsatz
Kunde ist Experte für seine Lebenswirklichkeit
Autorität durch Titel & Sprache? Oder Persönlichkeit?
Spannende Geschichten
Humor & Spaß
www.michele-ufer.de
8

Entwicklungsperspektiven

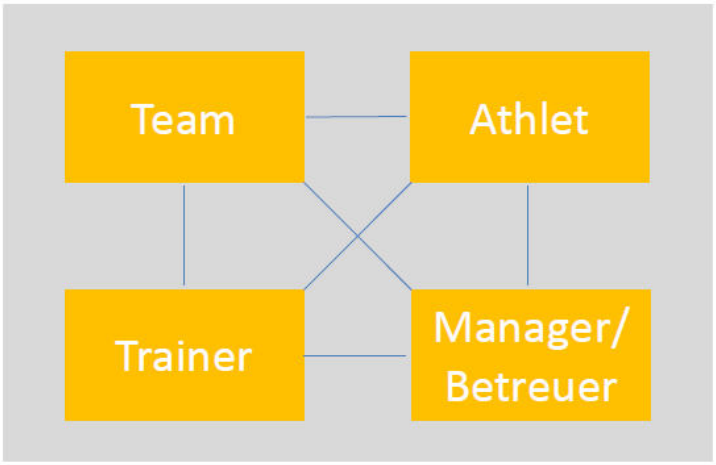
www.michele-ufer.de 9

Ziele & Perspektiven

EM-Qualifikation

www.michele-ufer.de 10

System Nationalmannschaft



… und das Umfeld

Prozessübersicht

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- ca. 3 Monate
- 6 Workshop-Termine mit insgesamt 9-12h
- 1,5 Tage Trainingslager
- Einzelgespräche
- 2 internationale Spiele
- Bundestrainer-Online-Assessment inkl. Feedback-Coaching

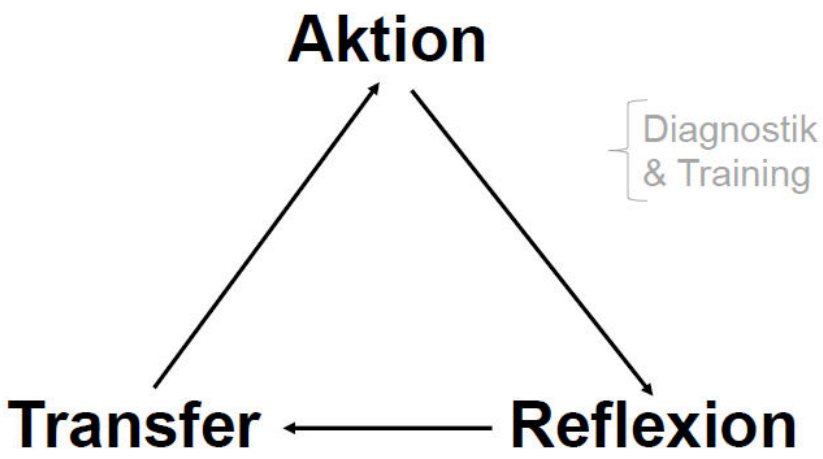
www.michele-ufer.de 13

Methoden

- Action Learning: erlebnis- und erfahrungsorientierte Workshops
- Lösungs- & ressourcenorientiertes Coaching
- Psychologische Diagnostik
- Mentale Trainingstechniken & Selbsthypnose
- Outdoortraining
- Prozessmoderation & Einzelgespräche

www.michele-ufer.de 14

Workshops & (Outdoor-)Trainingslager



Pragmatische Diagnostik

Schneller, einfacher, günstiger Zugang zu Ressourcen & relevanten Themen

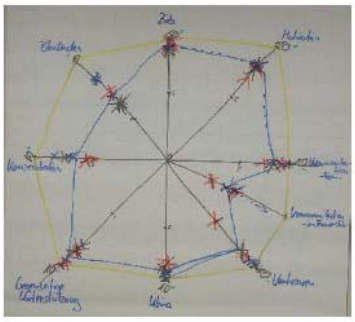
- Gespräche
- Übungen
- Verhaltensbeobachtungen
- Virtuose Skalenbildung

Pragmatische Diagnostik

michele ufer Coaching Xtreme

Schneller, einfacher, günstiger Zugang zu Ressourcen & relevanten Themen

- Gespräche
- Übungen
- Verhaltensbeobachtungen
- Virtuose Skalenbildung



www.michele-ufer.de 17

Ablauf & Inhalte

michele ufer Coaching Xtreme

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Kennenlernen & Vertrauen
- Erwartungen, Möglichkeiten & Grenzen
- Gute Atmosphäre
- Erfolgserlebnisse & Nutzen
- „Wie im Spiel“

www.michele-ufer.de 18

Ablauf & Inhalte

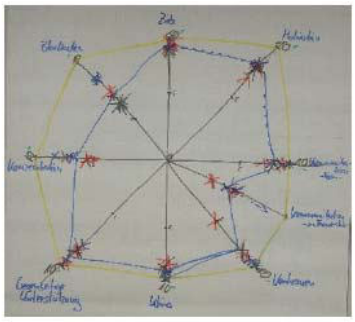
WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Schattentage
- Beobachtender Begleiter
- „Kommst du jetzt immer mit?“

Ablauf & Inhalte

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Teamphilosophie
- Teamscan
- Wunsch nach persönlicher Diagnostik
- Vorbereitung des Trainingslagers



Ablauf & Inhalte

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Nur Athleten anwesend
- Kommunikation mit Trainern & Betreuerstab
- Großes Interesse an Sichtweisen der anderen
- Vorbereitung Trainingslager

Ablauf & Inhalte

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Anwendung bisheriger Ergebnisse unter erschwerten Bedingungen (Outdoor)
- gemeinsam Grenzen überwinden/respektieren
- Optimierung Schnittstellenmanagement
- Umsetzungsplanung inkl. Verantwortliche + konkrete Zeitplanung

Ablauf & Inhalte

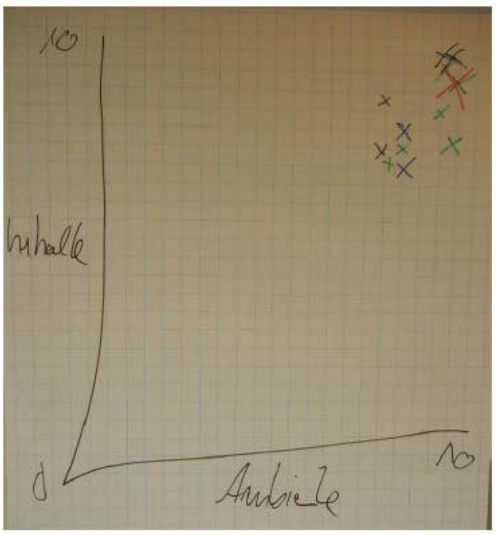
WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

Ablauf & Inhalte

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Ich moderiere Teambesprechung:
  - Quintessenz
  - Kommandos & Führung im Spiel
  - Motivierende Selbst-/Teamaktivierung
- 17:10 gewonnen. EM-Qualifikation geschafft
- Positives Feedback zu Zusammenarbeit

Feedback-Quickie



Ablauf & Inhalte

WS 1+2	EM-Quali	WS 3+4	WS 5	Trainings -lager	EM-Quali	AC + WS 6

- Führungs-Assessment des Bundestrainers
- Selbst- & Fremdwahrnehmung
- SYMLOG (Erfassung von für Führung und Zusammenarbeit relevante Werte-Sets)

SYMLOG

michele ufer Coaching Xtreme

3 bipolare Dimensionen

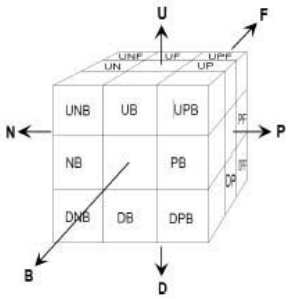
(wichtigste Dimensionen zur Bewertung und Beschreibung des Sozialverhaltens in Gruppen)

Einflussnahme -Upward (U)	-	Zurückhaltung - Downward (D)
Freundlichkeit /Offenheit - Positive (P)	-	Unfreundlichk./Abgrenzung -Negative (N)
Aufgaben- & Normorientierung - Forward (F)	-	Ablehnung v. Aufgaben u. Normen - Backward (B)

SYMLOG

michele ufer Coaching Xtreme

Einflussnahme (U)	vs.	Zurückhaltung (D)
Freundlichkeit/Offenheit (P)	vs.	Unfreundlichk./Abgrenzung (N)
Aufgabenorientierung (F)	vs.	Ablehnung v. Aufgaben u. Normen (B)



26 Items

1	U	Persönlicher finanzieller Erfolg, Ansehen und Macht
2	UP	Beliebtheit und sozialer Erfolg, geschätzt und bewundert werden
3	UPF	Aktive Zusammenarbeit für gemeinsame Ziele, Einheit der Organisation
4	UF	Effizienz, unparteiisches Management
5	UNF	Durchsetzen von Autorität, Regeln und Vorschriften
6	UN	Knallhartes Vorgehen, selbstbewußtes Durchsetzungsvermögen
7	UNB	Rücksichtsloser Individualismus, Widerstände gegen die Leitung
8	UB	Sich's wohl sein lassen, Spannungen abbauen, Kontrollen lockern
9	UPB	Weniger fähige Gruppenmitglieder schützen, Hilfsbereitschaft
10	P	Gleichberechtigung, demokratische Entscheidungsfindung

SYMLOG Assessment

michele ufer Coaching Xtreme

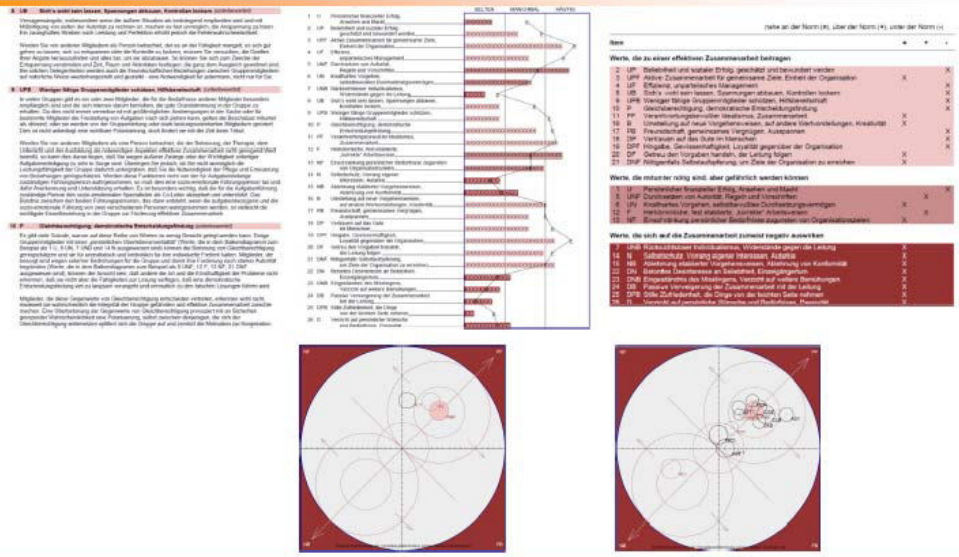
Fragebogen zu individuellen und organisationsbezogenen Werten

Bundestrainer: 5 Fragebögen zu eigenen Vorstellungen über Führung
Bsp: Welche Werte möchtest du im Allgemeinen zum Ausdruck bringen, egal, ob es momentan möglich ist
1 Fb. je Teammitglied

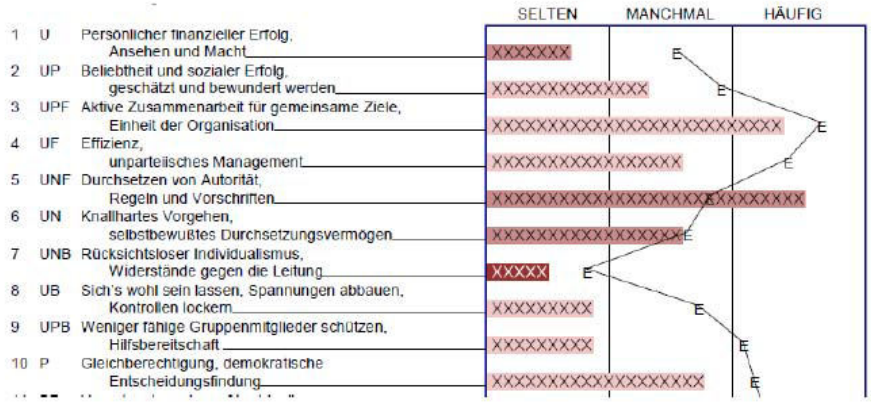
Teammitglieder: aktuelle SOLL- und IST-Einschätzung des Bundestrainers
Welche Werte sollte der BT idealerweise zum Ausdruck bringen, um möglichst effektiv zu sein?

Feedback-Report

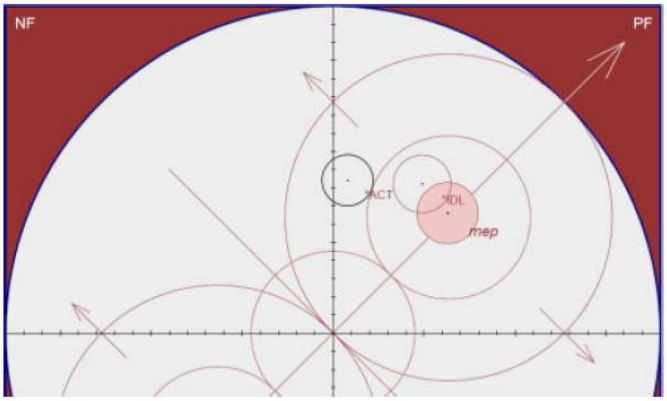
michele ufer Coaching Xtreme



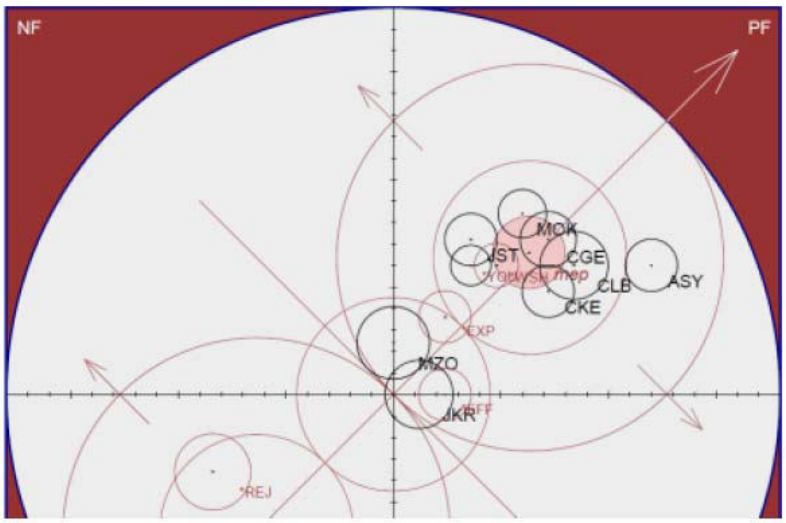
Feedback-Report



Feedback-Report



Feedback-Report



Ergebnis

- Selbsterkenntnis als FK
- Mehr Klarheit über Gruppendynamik
- Neues Tool: Trainer-/Athletenfeedback
- Verbesserung des Schnittstellenmanagement
- Optimierung der persönlichen Selbstorganisation, des Zeitmanagements

18 Kollaboration – Kooperation – Kommunikation. Schlüsselkompetenzerwerb durch kollaboratives Projektmanagement

Alexander Moritz und Lotte Neumann

Kurzfassung

Im Tagungs-Workshop "Kollaboration, Kooperation, Kommunikation – Schlüsselkompetenzerwerb durch Kollaboratives Projektmanagement" konnten Möglichkeiten, Chancen und auch Herausforderungen kollaborativer Arbeit kritisch betrachtet und reflektiert werden. Durch die authentischen Erfahrungen aus einem Kurs, der an der ZESS der Georg-August-Universität Göttingen durchgeführt wurde, entstand ein belebter Austausch an Anregungen, Ideen und Analysen.

Dieser Artikel rundet die Arbeit des Workshops ab und bringt die Erfahrungen auf eine Ebene, auf der wieder weiter gedacht werden kann:

1. Welche konzeptionellen Grundgedanken und Formen kollaborativen Arbeitens (im Projektkontext) können benannt werden?

2. Welche Herausforderungen und Möglichkeiten ergeben sich für Kollaboration, Kooperation und Kommunikation im virtuellen Projektraum?

3. Welche Empfehlungen lassen sich für die Koordination und Lehre kollaborativer Arbeitsprozesse ableiten?

18.1 Grundgedanken und Formen zum kollaborativen Arbeiten

Betrachtet man die im Arbeitskontext üblich verwendeten Begriffe, wie Kooperation und Kommunikation, so bedürfen diese aufgrund ihrer allgemeinen Verständlichkeit eigentlich keiner weiteren Erklärung. Auffällig ist daher die Verwendung des Begriffs der Kollaboration im Arbeits-, Lehr- und Lernkontext von Organisationen.

Wenn wir **kooperieren**, dann denken wir an das intentionale Zusammenwirken von Verhaltensweisen der beteiligten Akteure mit Ausrichtung auf ein gemeinsames Ziel. Wir **kommunizieren** in diesem Zusammenhang, um das nötige Verhalten und Handeln der Akteure aufeinander abzustimmen. Kommunikation hat also u.a. einen **koordinierenden**, ordnenden Zweck.

Konstruktivistisch gesehen dient Kommunikation quasi als Form des Miteinanders, um einzelne Ideen aus einzelnen Köpfen zu einer Gesamtidee in allen Köpfen zu transformieren – im Sinne von „gemeinsam zur gemeinsamen Sache". Läuft das nicht reibungslos, so spricht man von einem **Konflikt**, der sich wiederum mittels Kommunikation auflösen lässt.

Wozu braucht es nun den Begriff der **Kollaboration** als zusätzliche Kategorie zur Bestimmung von Prozessen der Zusammenarbeit?

Von der lateinischen Wortherkunft meint Kollaboration erstmal nichts anderes als die Mit- bzw. Zusammenarbeit mehrerer Personen. Was ist das Besondere an diesem Begriff im Arbeits- oder Projektkontext? Im Vergleich stellt eine Kollaboration eine **besonders starke oder intensive Form der Zusammenarbeit** dar – auch technologiegestützt bzw. webbasiert durch den Einsatz entsprechender **Tools**. Die virtuelle Umgebung verstärkt diese Intensität weiter. Virtuell bedeutet hier, dass Zusammenarbeitsprozesse zeit- und ortsunabhängig (z.B. Telearbeit) möglich sind und synchron und asynchron stattfinden können. Als Ort der eigentlichen Projektarbeit wird hier anstelle einer Koordinate eine virtuelle Arbeitsplattform etabliert. Dort laufen alle Arbeitsschritte zusammen, es werden dort die Teilerfolge präsentiert und auch die wesentlichen Momente der planerischen Kommunikation finden dort statt.

Kollaboratives Arbeiten ermöglicht den am Arbeitsprozess beteiligten Akteuren ein zeit- und ortsunabhängiges Miteinander, welches eine gesteigerte Kontinuität des Beteiligungsprozesses aller zur Folge haben kann – aber nicht muss.

Beteiligt sind alle: Lehrende, Lernende oder auch Mitarbeiter im beruflichen Kontext, das Projektteam, die Organisation, die Führung. Welche speziellen Anforderungen und Möglichkeiten sich aus dem Ansatz kollaborativer Arbeit für den Lern- und Lernkontext ergeben, ist Gegenstand des Moduls **"Kollaboratives Projektmanagement"**, welches an der Zentralen Einrichtung für Sprachen und Schlüsselqualifikationen (ZESS) der Georg-August-Universität Göttingen etabliert ist. Der Kurs zum Modul „Kollaboratives Projektmanagement" ist eine Reaktion auf die zunehmend globalisierte Lern- und Arbeitswelt und ermöglicht den Lernenden ein Erleben realer Szenarien, denn **kollaboratives Arbeiten kommt sowohl als Lehr- als auch als Lernform** zum Einsatz und ermöglicht den Studierenden aller Fakultäten den Ausbau von studien- und berufsrelevanten Schlüsselkompetenzen.

Abbildung 1 – Kollaboratives Projektmanagement

18.1.1 Das Modul „Kollaboratives Projektmanagement"

Rahmendaten des Moduls zum Kurs „Kollaboratives Projektmanagement" (Auszug aus dem Modulkatalog der ZESS):

Der zeitliche **Umfang** beträgt 3 Semesterwochenstunden (SWS). Die Studierenden erhalten 5 Credits für das erfolgreiche Absolvieren des Moduls. Als **Prüfungsleistung** erbringen die Studierenden den Nachweis über die erworbenen Kompetenzen mit der Präsentation und schriftlichen Reflexion eines durchgeführten (Teil-)Projekts.

Als **Lernziele** werden formuliert:
„Studierende erarbeiten in diesem Modul praxisorientierte Methoden des Kollaborativen Projektmanagements und bringen diese in realen (Teil-)Projekten zur Anwendung.
Unterschiedliche webbasierte Tools und Programme werden mit klassischen Projektschritten der Planung, Koordination, Steuerung und Kontrolle kombiniert und reflektiert. Zudem werden die in diesem Rahmen relevanten Rechtsfragen (z.B. Urheberrecht oder Lizenzen) thematisiert. Es werden schwerpunktmäßig Methodenkompetenzen erworben."

Folgende **Inhalte** sind darin enthalten:
- Merkmale des Kollaborativen Projektmanagements
- Einsatzfelder und Anforderungen

- Methoden des Projektmanagements
- Teamarbeit im virtuellen Raum
- Vergleich und Reflexion der Teamarbeit im virtuellen und reellen Raum
- Konzeption und Umsetzung von realen (Teil-) Projekten

18.1.2. Umsetzung des Moduls

Als Projekte wurden bisher ausschließlich **reale Projektaufträge** mit gemeinnütziger Ausrichtung (z.B. Spenden für einen guten Zweck) ausgewählt. Dahinter steht der dringende Bedarf, zivilgesellschaftlich tätig zu werden und (akademisches) Wissen in die Non-Profit-Welt zu tragen. Dieser Ansatz wird als **Service Learning** bezeichnet.

Per Definition haben **Projekte immer einen zeitlich definierten Anfang und ein Ende**. Entsprechend lässt sich aus Lehrperspektive das kollaborative Arbeiten in einem überschaubaren bzw. abgeschlossenen Kontext gut im Verlauf begleiten, beobachten und reflektieren. So hatten in diesem konkreten Beispiel 16 Studierende sechs Wochen Zeit, um mit einem Null-Euro-Bugdet einen gemeinnützigen Nikolausmarkt zu planen, zu organisieren und umzusetzen. In diesem Fall ist die **interdisziplinäre Zusammensetzung des studentischen Projektteams** - bedingt durch die Offenheit des Kurses für Studierende aller Fakultäten – von Vorteil, um die anstehenden, vielseitigen Projektaufgaben, wie Fundraising und Sponsoring, Projektmarketing und Kommunikation mit Stakeholdern, Eventmanagement usw., zu bearbeiten.

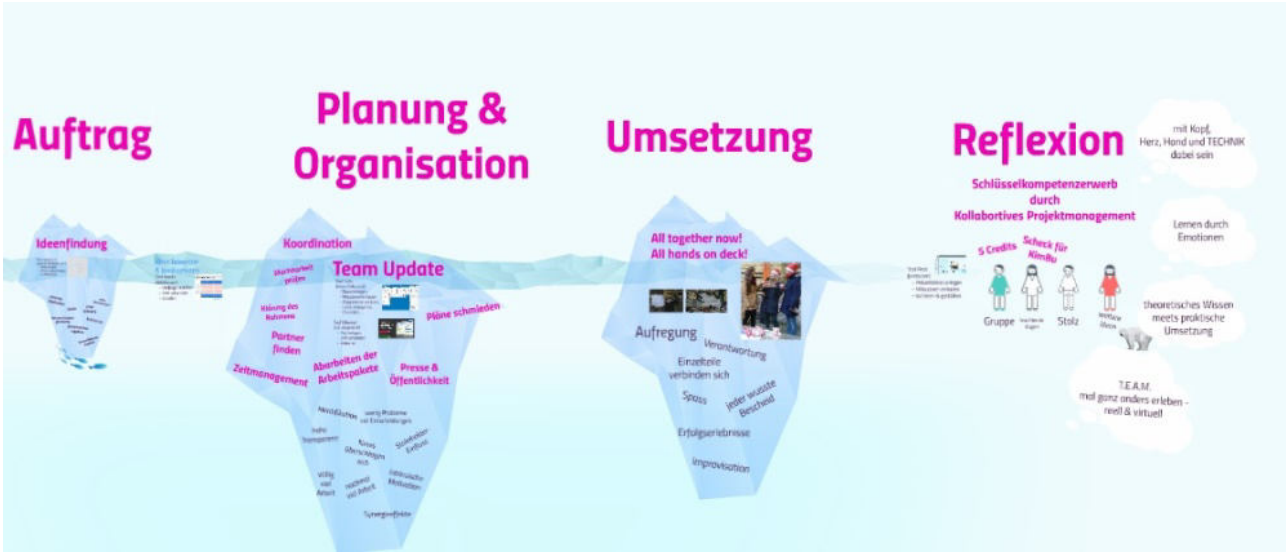


Abbildung 2 – Projektphasen

18.2. Herausforderungen und Möglichkeiten für Kollaboration, Kooperation und Kommunikation im virtuellen Projektraum

Mit vielen mediengestützten Szenarien geht die Hoffnung einher, durch räumliche und zeitliche Flexibilität eine organisatorische Erleichterung zu schaffen – doch das funktioniert nicht immer und keinesfalls automatisch.

Im Workshop, der zur Tagung anboten wurde, waren die Teilnehmenden eingeladen, aktiv in eine beispielhafte Arbeitssequenz einzutauchen. Nach einem fiktiven Projektauftrag wurden die Workshopteilnehmenden angeleitet, in einer virtuellen kollaborativen Arbeitssequenz zu brainstormen und ihre Ideen online in einer Mindmap festzuhalten.

Allein an dieser kleinen Sequenz konnten die wesentlichen Chancen und Hürden der Zusammenarbeit erlebt und in der nachfolgenden Reflexion herausgearbeitet werden. Neben dem inhaltlichen Mehrwert, dem gruppendynamischen Reiz und der effektiven Arbeitsform wurden auch (für viele überraschend) die **kritischen Momente** deutlich und die referierten Strategien zur Überwindung dieser Hürden wurden nachvollziehbar.

18.2.1. Schwierigkeit der Selbstorganisation

In den selbstorganisierten Lernphasen besteht eine zusätzliche Herausforderung, denn Aufträge, Zeiten, Teilziele, regelmäßige Treffen, u.a. sollen eigenständig organisiert werden. So kann leicht der Eindruck mangelnder oder schwindender **Verbindlichkeit** entstehen – interessanterweise sowohl bei den Lernenden als auch bei den Lehrenden.

Selbstlernphasen sind weder aus Lehr- noch aus Lernperspektive passive Zeiträume, in denen gehofft werden kann, irgendwer würde schon irgendwann irgendetwas beitragen bzw. an einen herangetragen. Was hilft ist ein die Fähigkeit zur **Selbstorganisation** - eine Selbstkompetenz, die bei Lernenden ganz unterschiedlich ausgeprägt ist. Ohne diese Kompetenz können solche Arbeitsformen aber nicht wirksam sein.

18.2.2 Konkrete Anforderungen an die Lehrperson

Der Lehrperson wird hier eine andere Rolle als die des klassischen „Wissensvermittlers" zuteil. Sie ist vielmehr gefordert, eine **delegative und partizipative Grundhaltung** einzunehmen, die die Entfaltung von Selbstorganisation fördert. Wichtig ist zudem, positive Abhängigkeiten innerhalb der virtuellen Zusammenarbeit zu forcieren:
Das sog. **Management by Interdepedence** (Hertel et al. 2004) betrifft dabei Ziele, Aufgaben und Ergebnisse. Entgegen von face-to-face Situationen und klassischer Zusammenarbeit fehlen im virtuellen Raum viele gemeinsame Alltagssituationen (gemeinsamer Arbeitstag, zufällige Treffen im Flur, auf dem Parkplatz, in Pausen, gemeinsame Kollegen, …). Die virtuell aktive Arbeitsgruppe benötigt daher mehr Unterstützung bei der Gruppenbildung, ein Anschieben der gruppendynamischen Prozesse, deutliche **Identifikationsmomente** und einen sehr klaren Rahmen des gemeinsamen Zusammenwirkens.

Abbildung 3 - Grundvoraussetzungen

18.2.3. Organisatorischer Mehraufwand

In der Vorbereitung und Durchführung eines Kurses mit hohem Anteil an selbstorganisierten Arbeitsphasen gilt es:

- einen geeigneten **Rahmen** zu schaffen, innerhalb dessen sich die Lernenden organisieren können,
- eine klare **Struktur** entwickeln, was zeitliche Abläufe, Arbeits- und Kommunikationsphasen betrifft,
- durch kontinuierliches **Feedback** über den positiven und kritischen Projektverlauf eine Dynamik des real empfunden Miteinanderarbeitens zu erzeugen,
- im wörtlichen Sinne auch Räume für Face-to-Face-Kommunikation zu schaffen, um Schwierigkeiten aufgrund fehlender persönlicher Kontakte zu kompensieren.

18.2.4. Anforderungen an die Lernenden

Um in den Arbeitsphasen aktiv, medial und kollaborativ mitwirken zu können, benötigen die Lernenden den **technischen Zugang** zu den Tools und Plattformen und eine **Medienkompetenz**, die sie auch befähigt, damit umzugehen, bzw. den Umgang damit auszubilden. Auch geht es nicht ohne eine generelle Bereitschaft, im Internet aktiv zu sein und verschiedene AGBs zur Nutzung unterstützender Tools zu akzeptieren.

18.2.5. Einsatz von Hard- und Software

Nicht zu unterschätzen sind die **technischen Rahmenbedingungen und Instrumente** (z.B. Funktionsfähigkeit, Kompatibilität etc.), von denen das Kursgelingen maßgeblich abhängt. Die Lehrperson schafft auch hier den (technischen) Rahmen, in dem die Arbeit gut erfolgen kann.

18.3. Fazit

Der Workshop zum kollaborativen Arbeiten im Projektkontext konnte diese Besonderheiten herausstellen und auch die damit zusammenhängenden Anforderungen und Vorteile, die eine erfolgreiche Zusammenarbeit möglich machen. Kollaboratives Arbeiten bleibt herausfordernd, weil es aus Lehr- und Lernperspektive das **Management von technischen und sozialen Prozessen** gleichermaßen erfordert und dies auf beiden Ebenen erfolgen muss - face-to-face und auch virtuell.

Festzuhalten bleibt, dass **Vergleiche von mediengestützter und Face-to-Face-Teamarbeit** kaum Unterschiede sowohl hinsichtlich der Qualität der Arbeitsergebnisse als auch hinsichtlich der Arbeitszufriedenheit erzeugen. (vgl. Wastian/ Baumandl/ von Rosenstiel: 2009).

Das Bewusstsein der Besonderheiten, die im Zusammenhang von virtuellen Projektteams und Arbeitsformen auftreten, bleibt die wesentliche Grundvoraussetzung für das Gelingen kollaborativer Lehr- und Lernsettings.

Literatur:

Gellert, M.; Nowak, C. (2010): Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung. Ein Praxisbuch für die Arbeit in und mit Teams. 4. erweiterte Auflage. Meezen.

Kirchler, E. (Hg.) (2011). Arbeits- und Organisationspsychologie. 3. Auflage. Wien.

Wastian, B.; Braumandl, I.; von Rosenstiel, L. (2009): Angewandte Psychologie für Projektmanager. Ein Praxisbuch für die erfolgreiche Projektleitung. Springer.

Autorin und Autor:

Alexander Moritz, Jahrgang 1976, ist Diplom-Sozialwirt und Sprecherzieher (DGSS). Seit 2010 ist er an der ZESS der Georg-August-Universität Göttingen als Lehrkraft für besondere Aufgaben (LfbA) im Arbeitsbereich Allgemeine Schlüsselkompetenzen im Einsatz. Er ist koordinierend, beratend und lehrend tätig mit den Schwerpunkten Kommunikative Kompetenz, Kompetenzen der beruflichen Einmündung sowie Führungskompetenz/ Projektmanagement (Service Learning). Er ist aktives Mitglied des Arbeitskreises Schlüsselkompetenzen Nord-West sowie kooptiertes Mitglied der Wissenschaftskommission der Deutschen Gesellschaft für Sprechwissenschaft und Sprecherziehung (DGSS).

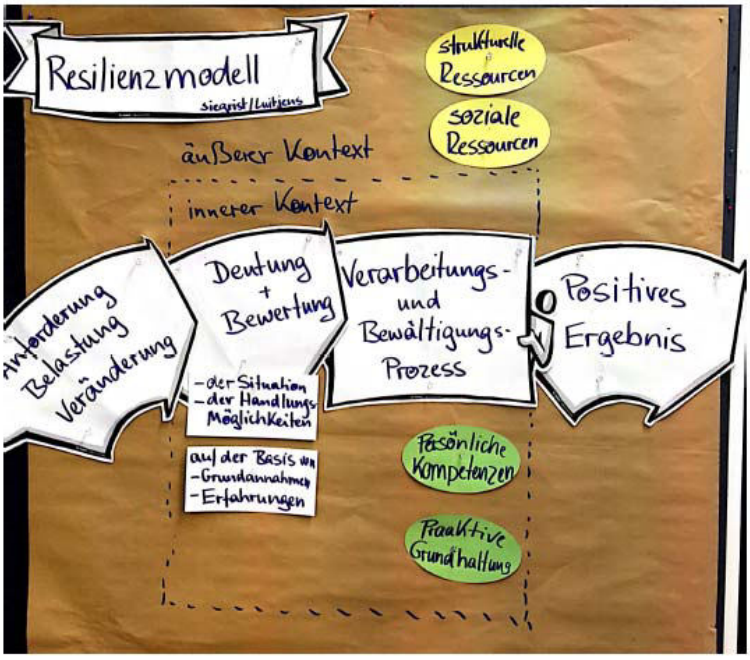
Lotte Neumann

Jahrgang 1975, studierte Diplom Sozialpädagogin und Sozialarbeiterin
Sie ist seit 2010 an der ZESS der Georg-August-Universität Göttingen im Arbeitsbereich Allgemeine Schlüsselkompetenzen tätig und dort zuständig für den Aufbau und die Koordination des Lehrbereichs Medienkompetenz. Als Lehrkraft für besondere Aufgaben ist sie im Fernseh- und Videobereich aktiv, sowie in der Medienbildung und ebenso für die Betreuung des Medienkompetenz-Zertifikats.
Lotte Neumann ist Mitgründerin der Agentur für partizipative Medienkultur *Medien al dente* und des Projektfinders *ixpod* und seit 1999 bundesweit als freiberufliche Medientrainerin in der Kinder-, Jugend-, Erwachsenen-, und Lehrerbildung tätig.

19 Resilienz als erfolgsentscheidende Zukunftskompetenz

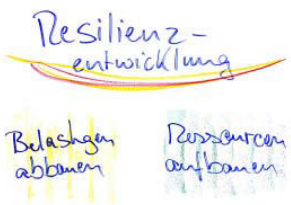
Prof. Dr. Jutta Heller

prof.dr.jutta heller
Kompetent verändern – Ohne wenn und aber



prof.dr.jutta heller
Kompetent verändern – Ohne wenn und aber

prof.dr.jutta heller
Kompetent verändern – Ohne wenn und aber



prof.dr.jutta heller
Kompetent verändern – Ohne wenn und aber

Tipps und Kontaktdaten

Heller, J. (2015). Resilienz. Innere Stärke für Führungskräfte, Zürich: Orell Füssli

Heller, J. (2015). Resilienz. 7 Schlüssel für mehr innere Stärke, 5. Aufl., München: Gräfe und Unzer Verlag

Heller, J. (2014). Resilienz in der Führung: Stehauf-Qualitäten für Führungskräfte und Teammitglieder.
In: Seiwert, L. (Hrsg.). Die besten Ideen für erfolgreiche Führung. Offenbach: GABAL, S: 209-218.

Resilienz-ABC mit kontinuierlichen Ergänzungen, in: www.juttaheller.de/resilienz-abc

Resilienz-Training für Führungskräfte: Belastungen standhalten, Hürden mit Leichtigkeit nehmen, 19.-20.11.2015 in Stein (bei Nürnberg), Details unter www.juttaheller.de/aktuelles/termin-resilienztraining

Zertifikats-Ausbildung Resilienzberatung mit 6 Modulen für Coachs, TrainerInnen und BeraterInnen in Kooperation mit HAM und H:G
Start 13.-15.11.2015 in Stein (bei Nürnberg)
Details unter www.resilienz-ausbildung.de

Prof. Dr. Jutta Heller
Neuwerk 4, 90547 Stein
fon 09 11 – 2786 1770
fax 09 11 – 2786 1771
kontakt@juttaheller.de
www.juttaheller.de

20 Lernraum Teamentwicklung in Unternehmen

Lena Haubold, M.A.

Die Fachbereiche

Gebrüder Weiss

3

Human Resources Development

Aufgabenspektrum

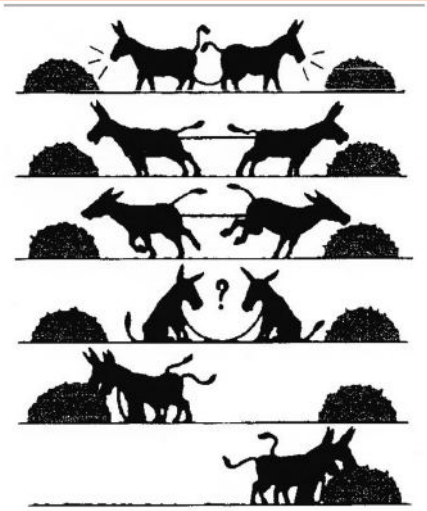
Gebrüder Weiss

- Recruiting (inkl. Interner Stellenmarkt)
- System-Spezialisten (Persönlichkeitsanalysen): Thomas-System/Kairos-Analyse, Decisio-Landkarte
- Einführung neue MitarbeiterInnen:
- Jährlicher MIG–Prozess
- Aus- + Weiterbildung (FWF, IWS, Externe Aus- + Weiterbildung, Förderungen)
- QM-Statistiken (Aus- / Weiterbildung)
- Unterstützung + div. Aufgaben bei Konzernprogrammen, Entsendungen, …
- Entsendung (und Kontakte zu den Entsendeten)
- Repatrierung (Expatriats)
- Moderationen
- Workshopgestaltung (Großgruppenevents/Teamworkshops/Projektworkshops)
- Projektmitarbeit – Projektleitung (OE/PE)

4

Teamentwicklung

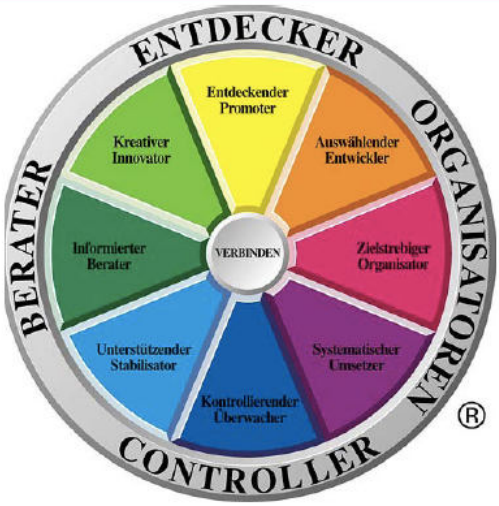
Gebrüder Weiss



5

Insights Discovery

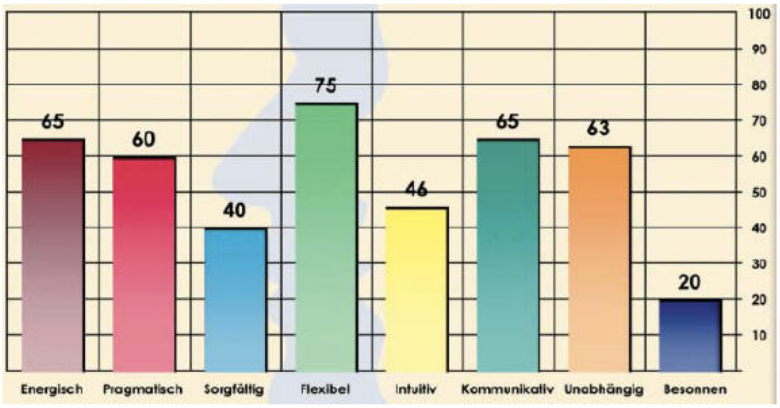
Gebrüder Weiss



6

Kairos Profil

Gebrüder Weiss



7

Kairos Teamprofil

Gebrüder Weiss

Dimension	Rohwert	Perzentilwert*
Energisch	11	4 (40) 81
Pragmatisch	20	37 (87) 100
Sorgfältig	15	15 (66) 99
Flexibel	13	5 (47) 91
Intuitiv	12	9 (56) 89
Kommunikativ	18	23 (65) 98
Unabhängig	8	2 (22) 73
Besonnen	16	13 (59) 97
	112	

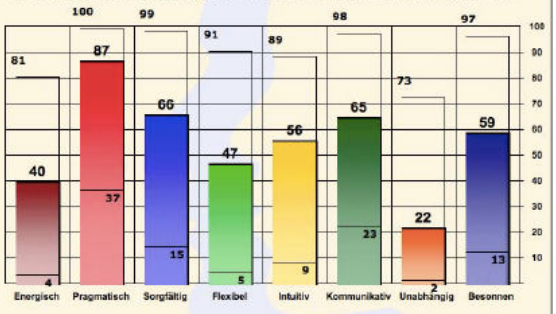
*Bei N = 4311

Teamauswertung (11 Auswertungen)
Kennung: haubiena
Teams: CL
Sprache: deutsch **Geschlecht:** alle
Alter: von 0 Jahre bis 100 Jahre
Datumsbereich:
Schulabschluss:
Führungstätigkeit:
Anzahl Untergebene:

Datum: 17.07.2015

KAIROS-Entscheiderprofil©

Auswertung der Selbsteinschätzungs-Skala zum „Problemlösungs- und Entscheidungsverhalten"



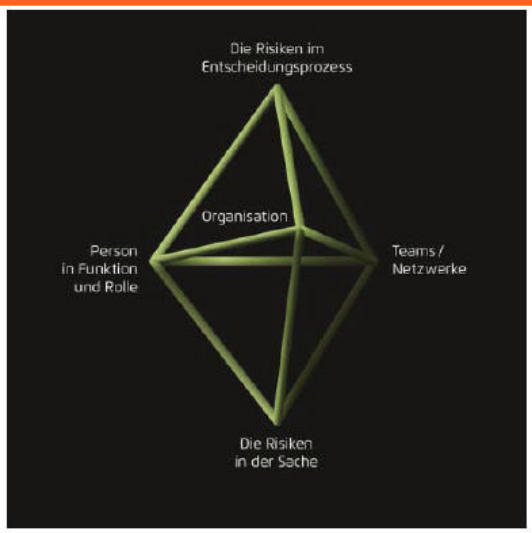
Bitte beachten Sie die nächsten beiden unverzichtbaren Schritte des Auswertungsvorganges, damit Sie Ihr vorliegendes Entscheiderprofil bestmöglich verstehen und nutzen:

1. Downloaden und lesen Sie zuerst das "Handout". www.kairos-entscheiderprofil.org/Handoutde
2. Vereinbaren Sie – sofern nicht schon vor dem Ausfüllen des Fragebogens geschehen – schnellstmöglich einen Termin mit Ihrem persönlichen Berater/Coach/Trainer für das (eventuell auch telefonische) Auswertungsgespräch. Kontakt aufnehmen

© 2008 Lanzenberger Management Diagnostik - Sutrich Organisationsberatung

Pentaeder

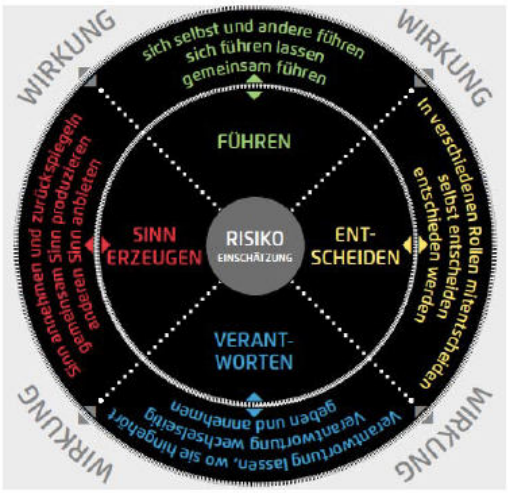
Gebrüder Weiss



9

Gestalten in Organisationen

Gebrüder Weiss



10

Quellen

Insights Discovery: http://www.insights-group.de/httpdocs/lpin-insights-discovery.html

Thomas Analyse: https://www.thomasinternational.net/de-de/Startseite.aspx

Pentaeder Institut (Kairos, Decisio (Entscheiderlandkarte): http://www.pentaeder-institut.de/pentaeder-institut/

Kontakt: Lena Haubold (lena.haubold@gmail.com)

Die nächste Jahrestagung findet vom 30. August bis 1. September 2016 an der westfälischen Hochschule, Abteilung Recklinghausen zum Themenbereich Studierfähigkeit und Studieneingangsphase statt.

Achtung:

Neue Anschrift der Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen ab August 2015

Gesellschaft für Schlüsselkompetenzen in Lehre, Forschung und Praxis e.V.
Netzwerk hdw nrw, Fachhochschule Bielefeld
Interaktion 1
D-33619 Bielefeld

Telefon: 0521/106-7822
Telefax: 0521/106-7808

info.schluesselkompetenzen@fh-bielefeld.de

www.gesellschaft-fuer-schluessselkompetenzen.de