

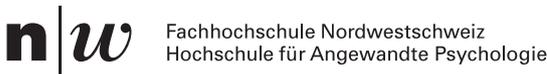


Teams als Lernorte

Ansätze zur Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils in Hochschulteams

Erkenntnisse aus dem von swissuniversities
geförderten Projekt «Teams als
Lernorte zur Entwicklung des doppelten
Kompetenzprofils»

Ein Kooperationsprojekt der Pädagogischen
Hochschule Zürich, Hochschule Luzern –
Wirtschaft und der Hochschule für Ange-
wandte Psychologie FHNW



Projektteam:

Rea Haldemann
Hochschule Luzern – Wirtschaft

Christine Eckhardt
Pädagogische Hochschule Zürich

Dr. Mirjam Kocher
Pädagogische Hochschule Zürich

Nora Merz
Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW

Prof. Dr. Oliver Rack
Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW

Dr. Anna Sender
Hochschule Luzern – Wirtschaft

Dr. Nina-Cathrin Strauss
Pädagogische Hochschule Zürich

Shiva Stucki-Sabeti
Hochschule Luzern – Wirtschaft

Prof. Dr. Albert Vollmer
Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW

Prof. Dr. Franziska Zellweger
Pädagogische Hochschule Zürich

Zitierhinweis:

Haldemann, R., Eckhardt, C., Kocher, M., Merz, N.,
Rack, O., Sender, A., Strauss, N., Stucki-Sabeti, S.,
Vollmer, A., & Zellweger, F. (2024). *Teams als Lernorte.
Ansätze zur Entwicklung des doppelten Kompetenz-
profils in Hochschulteams*. PHZH, HSLU, FHNW.
→ <https://doi.org/10.5281/zenodo.13234629>



	Editorial	6
	Executive Summary	8
1	Einleitung	10
2	Projektziele und Projektdesign	12
	2.1 Projektziel	14
	2.2 Projektdesign	14
3	Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen	16
	3.1 Vom doppelten zum mehrfachen Kompetenzprofil von Hochschulmitarbeitenden	17
	3.2 Teamkompetenz in Hochschulteams	19
	3.3 Teamlernprozesse zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung	20
4	Ergebnisse zum MKP von Hochschulmitarbeitenden	23
	4.1 Das individuelle MKP: Ergebnisse der Interviewanalyse	24
	4.2 Das MKP auf Teamebene: Ergebnisse der Beobachtungen	26
5	Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung	27
	5.1 Wie können Teams zur Kompetenzentwicklung beitragen?	28
	5.1.1 Psychologische Sicherheit stärken	28
	5.1.2 Teams bewusst zusammensetzen	29
	5.1.3 Ziele transparent aushandeln	30
	5.1.4 Heterogenität im Team bewusst nutzen	31
	5.1.5 Offene Diskurse führen	32
	5.1.6 Teamprozesse reflektieren	33
	5.2 Wie können Mitarbeitende zur Kompetenzentwicklung beitragen?	34
	5.2.1 Berufsfeld und Wissenschaft zu verknüpfen als Aufgabe anerkennen	34
	5.2.2 Eine offene und lernorientierte Haltung einnehmen	35
	5.3 Wie können Führung und Organisation zur Kompetenzentwicklung beitragen?	36
	5.3.1 Spannungsfeld zwischen Effizienz und Lernen anerkennen	37
	5.3.2 Lernförderliche Kultur stärken	39
	5.3.3 Transparent und lernorientiert führen	

6	Interventionen zur Kompetenzentwicklung in Teams	41
6.1	Kurzinterventionen als nützliche Instrumente	42
6.1.1	Psychologische Sicherheit	43
6.1.2	DKP - Team Task Designer	43
6.1.3	Nutzung der Vielfalt der Teammitglieder	
6.1.4	Lernen im Team und Kompetenzentwicklung	44 45
6.2	Handreichung «Hochschulteams als Lernorte – Kurzinterventionen»	45
7	Schlusswort	47
	Literatur	50

Das von den Dozierenden an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen bildungspolitisch geforderte «doppelte Kompetenzprofil» ist in Bezug auf die Profilbildung dieser Hochschultypen ein zentraler Aspekt. Die wissenschaftliche wie auch berufsfeldbezogene Qualifikation der Dozierenden stellt sicher, dass die Leistungen in der Ausbildung, der Weiterbildung sowie in der Forschung und den Dienstleistungen sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch relevant sind.

Der Anspruch an die Dozierenden, ein «doppeltes Kompetenzprofil» zu erwerben und es in einer sich rasch wandelnden (Arbeits-)Welt à jour zu halten, ist hoch, kommen doch auch noch viele weitere Anforderungen hinzu, zum Beispiel im Bereich der Hochschuldidaktik oder des Projektmanagements. Mit Blick auf die erforderliche Kompetenztiefe in den einzelnen Bereichen und auf den Fachkräftemangel, der auch die Hochschulen betrifft, ist der Anspruch des «doppelten Kompetenzprofils» nicht immer zielführend. Das Projekt «Teams als Lernorte zur Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils» knüpft hier an, indem es zur Bewältigung der komplexen Anforderungen die Ebene des Teams mit in den Blick nimmt: Für erfolgreiche Leistungen sind nicht nur die Kompetenzen einzelner Individuen entscheidend, sondern diejenigen des gesamten Teams.

Das Projekt fokussiert auf das Zusammenspiel zwischen individueller und kollektiver Ebene der Kompetenzentwicklung und wie durch Lernprozesse innerhalb eines Teams von unterschiedlichen Kompetenzen für die Bearbeitung der komplexen Aufgaben gelernt werden kann. Das Team stellt einen kollaborativen Raum dar, um die Ziele und Aufgaben in den vier Leistungsbereichen multiperspektivisch zu bearbeiten. Teams sind Orte des Lernens on the job, der kreativen Problemlösung und Innovation, der sozialen Zugehörigkeit und des Sinnerlebens, aber auch der Kontroversen und Konflikte. Das Teamlernen stellt ein Kernaspekt lernender Organisationen dar. Teamarbeit soll daher auch bewusst so gestaltet werden, dass die Teammitglieder voneinander und miteinander lernen.

Das Projektteam, das in der heterogenen Zusammensetzung von Arbeits- und Organisationspsycholog*innen, Erziehungswissenschaftler*innen und Betriebswirt*innen über drei Hochschulen hinweg diesen Themen nachging, hat in diesem

Projekt selbst Teamlernen erfahren und Herausragendes geleistet: In einem ersten Schritt nahm das Team eine gemeinsame Analyse der Kompetenzen und des Teamlernens über die drei Hochschulen hinweg vor. In einem zweiten Schritt wurden hochschulspezifische Interventionen entwickelt, erprobt, weiterentwickelt und zu einem gemeinsamen Produkt zusammengeführt.

Das Projekt hat die Diskussionen mit Dozierenden, Projektmitarbeitenden, Projektleitenden und Führungspersonen über das Teamlernen bezüglich des doppelten Kompetenzprofils bereichert und wesentlich zum organisationalen Lernen beigetragen. Die Analyse der Daten, die über verschiedene Zugänge erhoben wurden, zeigt, dass das Konzept des doppelten Kompetenzprofils zu kurz greift und als mehrfaches Kompetenzprofil weitergedacht werden muss. Weiter werden Teams dann zu Orten des Lernens, wenn die psychologische Sicherheit gestärkt wird, die Aufgabenkomplexität Kollaboration erfordert, die Zusammensetzung neben effizienter Zielerreichung auch langfristige Lernprozesse ermöglicht, und die Teammitglieder die Kompetenzen der anderen kennen bzw. das Potenzial auch explizit gemacht wird. Sorgfältige Aushandlungsprozesse und die Berücksichtigung von Zielkonflikten, der Einbezug der Heterogenität der Teammitglieder und offene Diskurse inkl. Strategien zur Konfliktbewältigung sowie gezielt genutzte Reflexionen unterstützen das gemeinsame Lernen.

Die im Projekt entstandenen Interventionen sind niederschwellig und in unterschiedlichen Teams einsetzbar. Sie können von allen Beteiligten hier und heute eingesetzt werden, um der Kompetenzentwicklung auf Teamebene mehr Raum zu geben.

Prof. Dr. Christine Bieri
Abteilungsleiterin Sekundarstufe 1, Pädagogische Hochschule Zürich

Prof. Dr. Christine Böckelmann
Direktorin Departement Wirtschaft, Hochschule Luzern

Prof. Dr. Dörte Resch,
Leiterin Institut für Kooperationsforschung und -entwicklung, FHNW Hochschule für Angewandte Psychologie

Dieser Bericht fasst die zentralen Ergebnisse des Projekts «Teams an Hochschulen als Lernorte zur Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils (DKP)» zusammen, das von swissuniversities gefördert und von der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), der Hochschule Luzern – Wirtschaft (HSLU) und der Hochschule für Angewandte Psychologie der FHNW durchgeführt wurde. Das Projekt zielte darauf ab, theoretisch und empirisch basierte, praxisnahe Interventionen zur Verfügung zu stellen, um Teams an Hochschulen bei der Anwendung und (Weiter-)Entwicklung von Kompetenzen (auf Teamebene) zu unterstützen.

Die Ausgangslage des Projektes war, dass sich Fachhochschulen (FH) und Pädagogische Hochschulen (PH) durch die Kombination wissenschaftlich-forschungsmethodischer und berufsfeldbezogener Kompetenzen, bekannt als doppeltes Kompetenzprofil (DKP), auszeichnen. Die Umsetzung des DKP im Arbeitsalltag stellt hohe Erwartungen an Mitarbeitende. Anhand des Projektdesigns, welches umfangreiche Literaturrecherchen, drei empirische Teilstudien (Interviews, Beobachtungen, Fokusgruppen) sowie das Entwickeln und Testen von Interventionen umfasste, untersuchte das Projekt, wie das DKP in Teams gestärkt werden kann.

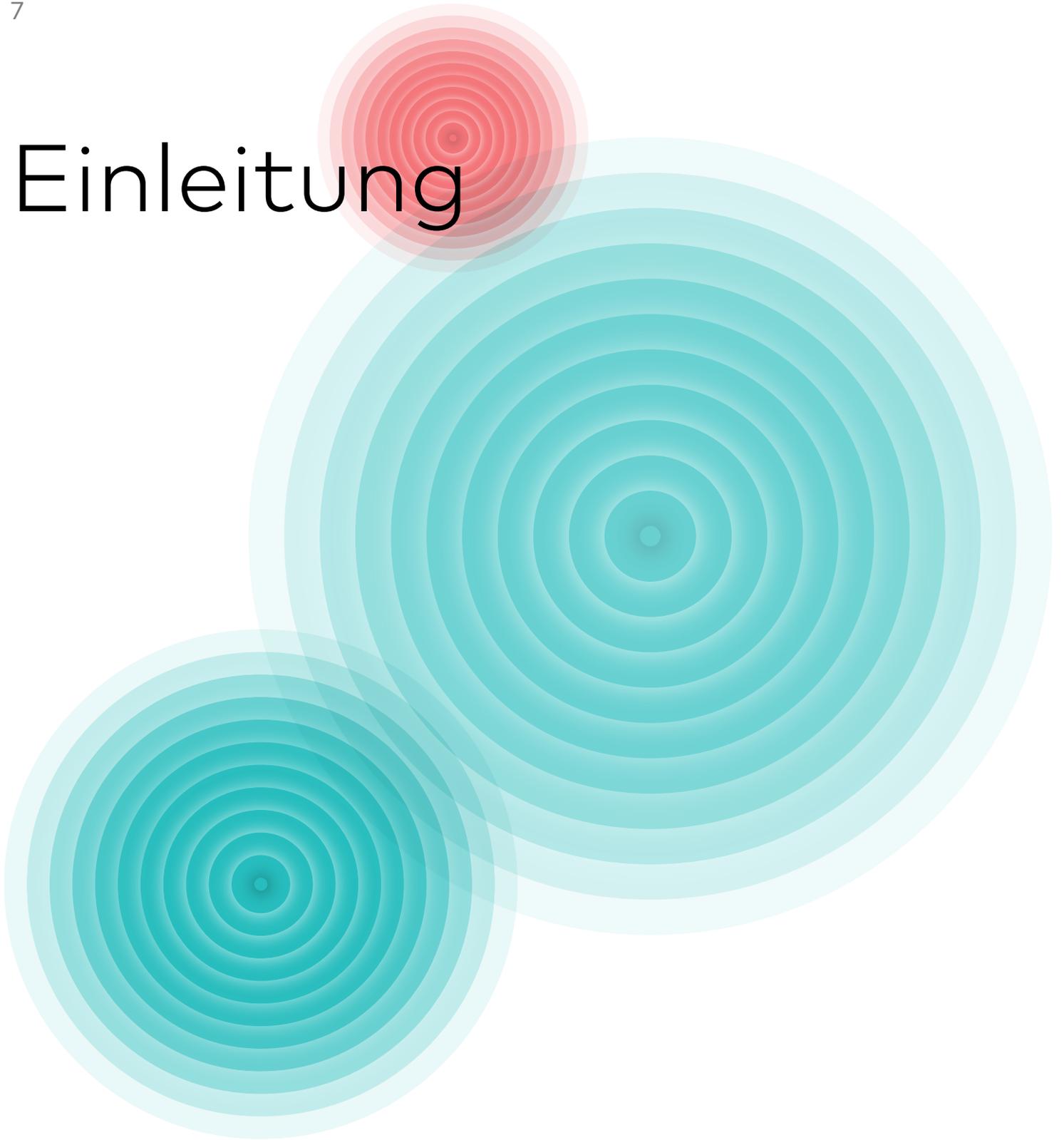
Die Ergebnisse zeigen, dass das Konzept des DKP zu kurz greift. Mitarbeitende an FH und PH benötigen ein mehrfaches Kompetenzprofil (MKP). Das MKP umfasst zusätzlich zu wissenschaftlich-forschungsmethodischen und berufsfeldbezogenen Kompetenzen DKP weitere Kompetenzfacetten wie Fachkompetenzen, Methodenkompetenzen, Selbstkompetenzen, Sozialkompetenzen, institutionell-organisationale Kompetenzen und Führungskompetenzen, die sowohl theoretisch in der Fachliteratur als auch empirisch in den Interviewdaten nahegelegt werden. Die Ergebnisse verdeutlichen zudem die zentrale Bedeutung von Teamkompetenz. Diese kollektive Fähigkeit eines Teams ermöglicht es, durch effektive Zusammenarbeit und die Integration individueller Kompetenzen komplexe Aufgaben erfolgreich zu bewältigen. Anhand der Interviews, Beobachtungen und Fokusgruppen konnten Faktoren identifiziert werden, um das Lernen im Team, und dadurch das MKP in Teams, zu stärken. Dazu zählen die psychologische Sicherheit im Team, die gezielte Teamzusammenstellung, das transparente Aushandeln von Zielen, die aktive Nutzung von

Heterogenität der Teammitglieder, die Bereitschaft offene Diskurse zu führen und die bewusste Reflexion von Teamprozessen. Auch individuelle Faktoren der Mitarbeitenden sind für das Teamlernen von entscheidender Bedeutung, wie zum Beispiel die Anerkennung der Verknüpfung von Wissenschaft und Berufspraxis als gemeinsame Aufgabe und das Einnehmen einer offenen, lernorientierten Haltung.

Zudem wurde festgestellt, dass die Hochschulleitung zur Kompetenzentwicklung beitragen kann, indem sie das Spannungsfeld zwischen Effizienz und Lernen anerkennt, sich für eine lernförderliche Kultur einsetzt und entsprechende Strukturen stärkt. Daneben spielen Führungskräfte eine wesentliche Rolle, indem sie durch transparentes und lernorientiertes Führungsverhalten zur Förderung einer Lernkultur beitragen.

Auf der Grundlage dieser Ergebnisse wurden Interventionen zur Stärkung des Teamlernens zusammengestellt und entwickelt, die niederschwellig und in unterschiedlichen Kontexten anwendbar sind. Diese Interventionen unterstützen Teams dabei, psychologische Sicherheit zu schaffen, Aufgaben klar zu definieren, die vorhandenen Kompetenzen gezielt einzusetzen sowie das DKP bzw. MKP in Teams zu stärken. Im Bericht wird eine Auswahl vorgestellt. Die vollständige Anleitung aller Interventionen ist in einer separaten [→ Handreichung](#) aufbereitet.

Einleitung



Dieser Ergebnisbericht fasst die wichtigsten empirischen Ergebnisse des Projekts «Teams an Hochschulen als Lernorte zur Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils» zusammen. Das Projekt wurde von swissuniversities gefördert und gemeinsam von der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH), der Hochschule Luzern – Wirtschaft (HSLU) und der Hochschule für Angewandte Psychologie der Fachhochschule Nordwestschweiz (FHNW) durchgeführt. Die Inhalte dieses Berichts bieten konkrete Handlungsanweisungen für Teams und Führungskräfte an Hochschulen, die sowohl theoretisch fundiert als auch praktisch umsetzbar sind. Der Bericht zielt darauf ab, praktische Werkzeuge und wertvolle Einsichten zur Verfügung zu stellen, die in der täglichen Arbeit an Hochschulen effektiv eingesetzt werden können.

Struktur des Berichts:

- → Kapitel 2 erläutert die Rahmenbedingungen und Ziele des Projektes sowie das Projektdesign.
- → Kapitel 3 bietet einen Überblick über den theoretischen Projektrahmen und fasst die relevante aktuelle Literatur zusammen.
- → Kapitel 4 und → 5 präsentieren die empirischen Ergebnisse aus dem Projekt. Es werden förderliche Faktoren dargestellt, die als besonders wertvoll für die individuelle und kollektive Kompetenzentwicklung identifiziert wurden.
- → Kapitel 6 beschreibt ausgewählte Interventionen, die sich aus den Ergebnissen ableiten lassen und die Kompetenzentwicklung in Teams fördern.

Obwohl sich das Projekt primär auf die Teamebene fokussiert, wurden ebenfalls wichtige Aspekte auf der individuellen und organisationalen Ebene beleuchtet, um ein ganzheitliches Bild zu ermöglichen. Da die Hochschulen sich hinsichtlich ihrer Organisation und Schwerpunktsetzung unterscheiden, wurde bei der Auswertung der Fokus auf Ergebnisse gelegt, die auf verschiedene Hochschulen übertragbar sind.

Für weiterführende Informationen stehen die im Bericht zitierten wissenschaftlichen Studien und Präsentationen sowie auf Publikationen, die im Rahmen des Projektes entstanden sind, → [hier](#) zur Verfügung.

Projektziele und Projektdesign



Projektziele und Projektdesign

Die Verknüpfung von Wissenschaft und Berufspraxis zeichnet Fachhochschulen (FH) und Pädagogische Hochschulen (PH) aus und unterscheidet diese von Universitäten. Diese Verbindung manifestiert sich im sogenannten doppelten Kompetenzprofil, der Kombination aus wissenschaftlichen und praxisbezogenen Kompetenzen des wissenschaftlichen Personals an FH und PH (swissuniversities, 2017a, 2017b).

Als wissenschaftliches Personal an FH und PH werden Hochschulmitarbeitende bezeichnet, die als Wissenschaftliche Assistierende, (Senior) Wissenschaftliche Mitarbeitende, Praxispersonen und Dozierende in Forschung, Aus- und Weiterbildung und Dienstleistung zu den Zielen der Hochschule beitragen. In diesem Sinne wird im Weiteren der Begriff (Hochschul-)Mitarbeitende verwendet.

Zur effektiven Umsetzung des doppelten Kompetenzprofils im Arbeitsalltag müssen wissenschaftliche und praxisbezogene Kompetenzen verknüpft werden. Ziel ist es, «(...)Brückenschläge zu schaffen und die beiden Welten aufeinander zu beziehen» (swissuniversities, 2021, S. 12). Daraus ergeben sich verschiedene Herausforderungen:

- Unrealistische Ansprüche an Mitarbeitende an FH und PH: Die mit dem doppelten Kompetenzprofil einhergehenden Erwartungen an die Hochschulmitarbeitenden sind nicht zielführend, zumal es im Zuge der zunehmenden Spezialisierung schwierig ist, das doppelte Kompetenzprofil vollumfänglich abzudecken.
- Erweiterung des Kompetenzprofils: Die aktuelle Forschung deutet darauf hin, dass Mitarbeitende an FH und PH über das doppelte Kompetenzprofil hinaus ein mehrfaches Kompetenzprofil benötigen, das je nach Modell drei bis neun Kompetenzfacetten umfasst (Biedermann et al., 2021; Scherrer et al., 2020).
- Potenzial von Teamlernen: Neben der individuellen Kompetenzentwicklung spielt Teamlernen eine zentrale Rolle. Teams fungieren nicht nur als Einheiten zur Aufgabenerfüllung, sondern auch als Lernorte.
- Unzureichender Aufgabenbezug: Bei der Kompetenzentwicklung wird der Bezug zu spezifischen Aufgaben nicht immer ausreichend berücksichtigt. Nicht alle Aufgaben erfordern dieselben wissenschaftlichen oder praxisbezogenen Kompetenzen.

Für eine zeitgemässe Qualifikation von Mitarbeitenden an FH und PH könnte es sinnvoll sein, das doppelte bzw. mehrfache Kompetenzprofil auf Teamebene zu denken, anstatt ausschliesslich auf individueller Ebene. Eine kompetenzorientierte und komplementäre Teamzusammensetzung kann die Entwicklung von Mitarbeitenden und Teams direkt «on the job» aktiv fördern und der interdependenten Arbeitsweise an FH und PH gerecht werden. Hier setzt das Projekt an, indem es die Bedeutung der Kompetenzentwicklung als zentrales Thema von Teamarbeit hervorhebt.

Projektziele und Projektdesign

Unter Kompetenzentwicklung wird in diesem Projekt sowohl die Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils als auch die Erweiterung eines mehrfachen Kompetenzprofils, einschliesslich zusätzlicher Kompetenzdimensionen wie Selbst- und Sozialkompetenzen verstanden. Im Fokus steht das Von- und Miteinanderlernen im Team.

2.1
Projektziel

Das Projektziel besteht darin, Teams mittels gezielter Interventionen dabei zu unterstützen, zu Lernorten zur (Weiter-) Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils «on the job» zu werden.

Das Projekt wurde von folgenden Fragestellungen geleitet:

- Welche Kompetenzen zeigen Hochschulmitarbeitende auf individueller und Teamebene in der doppelten Orientierung an Wissenschafts- und Berufspraxis?
- Was braucht es, damit Teams an Hochschulen einen Ort für Kompetenzentwicklung zur Stärkung des doppelten bzw. mehrfachen Kompetenzprofils darstellen?
- Wie lassen sich Kompetenzen in Hochschulteams mittels ausgewählter Interventionen weiterentwickeln?

2.2
Projektdesign

Das Projekt gliederte sich in zwei Phasen: Datenerhebung & -analyse sowie Intervention und Evaluation (vgl. Abbildung 1).

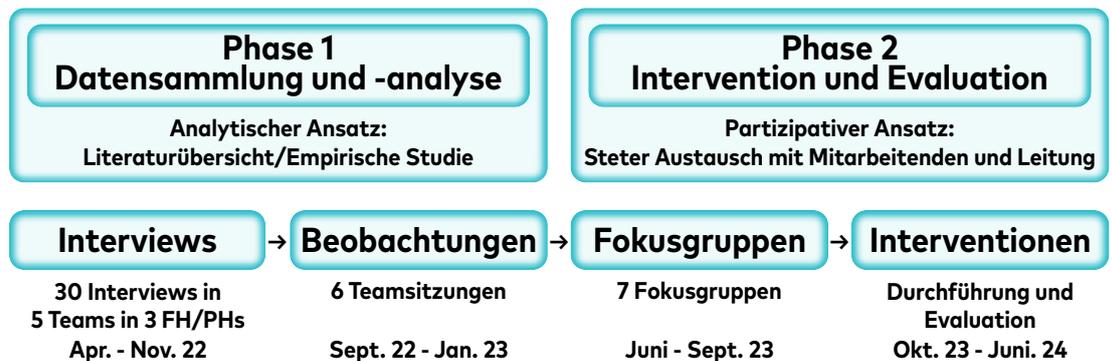


Abbildung 1: Projekttablauf

Die erste Phase der Datenerhebung und -analyse verschaffte durch eine Literaturrecherche einen Überblick über den aktuellen Wissensstand und gewährleistete die Anbindung an frühere durch Projektgebundene Beiträge unterstützte Projekte (PGB-Projekte). Zudem wurden Interviews und Beobachtungen unter strikter Einhaltung ethischer Richtlinien durchgeführt.

- **Interviews:** 1 Insgesamt wurden 30 Interviews mit je zwei Personen aus 15 Teams (5 Teams pro Hochschule) geführt. Um die Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils auf Teamebene zu unterstützen, galt es zu bestimmen, was unter dem doppelten Kompetenzprofil zu verstehen ist. Es stellte

Projektziele und Projektdesign

sich heraus, dass sowohl das doppelte als auch das mehrfache Kompetenzprofil politisch geprägte Begriffe sind, die empirisch unzureichend definiert sind. In der Interviewstudie wurde daher untersucht, wie die erforderlichen Kompetenzen beschrieben werden und wie Kompetenzentwicklung durch Lernen in Teams stattfindet.

- Beobachtung: ② Da sich Teamkompetenz – verstanden als die Fähigkeit eines Teams, neue und vertraute Aufgaben zu bewältigen (Kauffeld & Paulsen, 2018) – erst in Teamaktivitäten zeigt, wurden sechs Teams während ihrer Sitzungen beobachtet. Die Beobachtungen dienten dazu, Teamkompetenz auf Verhaltensebene zu analysieren und dabei Muster, Zyklen sowie auslösende und beendende Bedingungen dieser Dynamiken in Teams zu identifizieren.

Details zum empirischen Vorgehen sind im Technical Report des Projekts enthalten und können bei Bedarf beim Forschungsteam eingesehen werden. In der Phase 2 Intervention und Evaluation stand die Entwicklung von Massnahmen im Vordergrund, um Lernen in Teams an FH und PH zu fördern. Dazu wurden Voraussetzungen für mögliche Interventionen untersucht sowie Interventionen zusammengetragen, entwickelt, durchgeführt und evaluiert.

- Fokusgruppen: ③ In den Fokusgruppen wurden die Ergebnisse aus Interviews und Beobachtungen diskutiert sowie Interventionsideen geprüft und gesammelt. Insgesamt wurden sieben Fokusgruppen durchgeführt: zwei mit Personen verschiedener Hochschulen (Expertinnen und Experten für Teamlernen sowie Führungspersonen) und fünf hochschulinterne Fokusgruppen, die jeweils den Schwerpunkt entweder auf Forschung oder auf Aus- und Weiterbildung legten.
- Interventionen: Auf Basis der empirischen Ergebnisse wurden Interventionen zusammengetragen, z.T. auf das doppelte Kompetenzprofil zugeschnitten sowie eine Intervention neu konzipiert, um die Entwicklung des doppelten und mehrfachen Kompetenzprofils in Teams zu fördern. Ausgewählte Interventionen wurden in Pilotversuchen in unterschiedlichen Teams an den drei projektbeteiligten Hochschulen getestet und evaluiert (vgl. → Kapitel 6).

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches
Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

- 3.1 Vom doppelten zum mehrfachen
Kompetenzprofil von Hochschulmitarbeitenden
- 3.2 Teamkompetenz in Hochschulteams
- 3.3 Teamlernprozesse zur Unterstützung
der Kompetenzentwicklung

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

Im Folgenden werden drei Kernkonzepte erläutert, die für die Bearbeitung der Fragestellungen in diesem Projekt von besonderer Bedeutung waren. Zunächst war es wichtig, das doppelte Kompetenzprofil der Mitarbeitenden an FH und PH zu bestimmen, welches in Wirklichkeit ein mehrfaches Kompetenzprofil ist. Dieses Profil bildet die Grundlage für die Kompetenzentwicklung.

Dabei stand einerseits das Voneinanderlernen im Fokus, also die Weiterentwicklung des individuellen doppelten Kompetenzprofils der Mitarbeitenden an FH und PH. Andererseits lag der Fokus auf dem Miteinanderlernen, also die Entwicklung von Teamkompetenz zur gemeinsamen Aufgabenerfüllung an der Schnittstelle zwischen Wissenschaft und Praxis. Entsprechend rückten während des Projekts die Prozesse des Teamlernens und die Bedingungen, die ein erfolgreiches Miteinanderlernen fördern, in den Fokus der Untersuchung.

3.1

Vom doppelten zum mehrfachen Kompetenzprofil von Hochschulmitarbeitenden

Die bildungspolitische Forderung zum doppelten Kompetenzprofil richtet sich an FH und PH als Institutionen. Damit diese dem Anspruch des doppelten Kompetenzprofil genügen, müssen die Mitarbeitenden ihre Tätigkeiten in den vier Leistungsbereichen Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen sowohl wissenschaftsbasiert als auch anwendungsorientiert ausüben (swissuniversities, 2017a).

Das doppelte Kompetenzprofil (DKP) fordert von Mitarbeitenden an FH und PH in den Bereichen Ausbildung, Weiterbildung, Forschung und Dienstleistungen sowohl wissenschaftsbasierte (wissenschaftlich-forschungsmethodische) als auch praxisorientierte (berufsfeldbezogene) Kompetenzen.

- Im vorliegenden Projekt werden wissenschaftlich-forschungsmethodische Kompetenzen als erste Facette des DKP identifiziert. Diese umfassen die Fähigkeiten, wissenschaftlich anschlussfähig zu arbeiten, Forschungsprojekte zu akquirieren, zu leiten und Forschungsergebnisse zu publizieren. Die Kompetenzen bestehen aus zwei Hauptkomponenten: abstraktes Wissen verstehen, anwenden und kritisch reflektieren sowie neues Wissen durch eigene Forschungsarbeit und die Beherrschung von Forschungsmethoden generieren (swissuniversities, 2017a; 2017b; 2018a; 2018b).
- Die zweite Facette des DKP, die berufsfeldbezogenen Kompetenzen, fokussiert auf Anwendungsorientierung und die Ausrichtung an der Berufspraxis. Sie umfasst die Vorbereitung

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

der Studierenden auf spezifische Arbeitsmärkte oder Berufsfelder sowie die Einbeziehung eigener Arbeitserfahrungen der Studierenden und der Partner aus Forschung und Dienstleistungen (swissuniversities, 2017a; 2018a; 2018b, 2021).

Allerdings wurde im Rahmen des Projekts deutlich, dass diese beiden Facetten des DKP kaum je präzise operationalisiert und empirisch untersucht wurden (mit Ausnahme von Böckelmann et al., 2019). Erschwerend zeigt sich in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem bildungspolitischen Anspruch des DKP, dass dieser in Anbetracht der Aufgabenvielfalt von Mitarbeitenden im vierfachen Leistungsauftrag zu kurz greift. Entsprechend ist von einem mehrfachen Kompetenzprofil (MKP) von Mitarbeitenden an FH und PH auszugehen (Biedermann et al., 2021; Scherrer et al., 2020).

Das Mehrfache Kompetenzprofil (MKP) von Hochschulmitarbeitenden erweitert das DKP um zusätzliche Facetten wie institutionell-organisationale, Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und Führungskompetenzen, um den vielfältigen Anforderungen an Mitarbeitende an FH und PH gerecht zu werden.

Gemäss aktuellen Kompetenzmodellen von Mitarbeitenden an FH und PH kann das DKP um folgende Facetten erweitert werden (vgl. Abbildung 2; Kauffeld, 2006, Kauffeld, 2021; Stäubli, 2015; Böckelmann et al., 2019; Arpagaus, 2020; Biedermann et al., 2021; Scherrer et al., 2020).

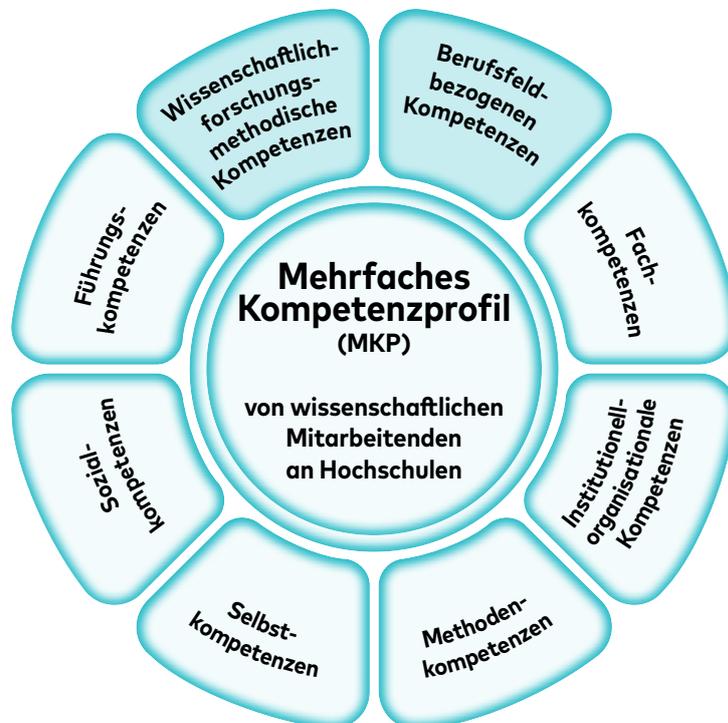


Abbildung 2: MKP von Hochschulmitarbeitenden

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

Um die einzelnen Facetten des MKP genauer zu bestimmen, wurden im Rahmen des Projekts die Kompetenzen analysiert, die Mitarbeitende für ihre Tätigkeit an der Hochschule benötigen. Die Ergebnisse dieser Analyse sind in → Kapitel 4.1 zusammengestellt.

Die Anforderungen an einzelne Mitarbeitende an FH und PH sind hoch und erschweren die Rekrutierung geeigneter Personen. Es drängen sich deshalb neue Denkansätze wie eine teamorientierte sowie eine aufgabenbezogene Betrachtung auf.

3.2

Teamkompetenz in Hochschulteams

Teamarbeit hat in den letzten Jahrzehnten u.a. auf Grund zunehmender Komplexität bei gleichzeitiger Spezialisierung erheblich zugenommen, sodass Hochschulmitarbeitende inzwischen mehr als die Hälfte ihrer Aufgaben in Teams bearbeiten (Van den Bossche et al., 2011). Ein kollaborativer Ansatz nutzt und verbindet Fachkenntnisse, Disziplinen, Verantwortlichkeiten, Wissen und Fähigkeiten. Entsprechend gross ist das Potenzial von Teamarbeit hinsichtlich der Nutzbarmachung und Entwicklung von Kompetenzen. Darüber hinaus fördert Teamarbeit die Befähigung und berufliche Entwicklung der Mitarbeitenden und trägt wesentlich dazu bei, Veränderungen in Organisationen und in der Gesellschaft insgesamt voranzutreiben (Kozlowski & Ilgen, 2006; Salas, Goodwin, & Burke, 2009).

Ein Team wird als eine Mehrzahl von Personen definiert, die über eine längere Zeitspanne in direkter Interaktion stehen, gemeinsame Ziele verfolgen, Rollen ausdifferenzieren und gemeinsame Normen entwickeln (Ulrich, 2001).

In Hochschulen sind Teams besonders wichtig, da die geforderten Kompetenzen oft die Kapazität einer einzelnen Person übersteigen. Durch die Zusammenarbeit in Teams können Kompetenzen verknüpft und damit Ergebnisse erzielt werden, die weit über die Summe der individuellen Möglichkeiten hinausgehen (Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2018). Die dafür benötigte Teamkompetenz umfasst alle Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein Team zur Bewältigung sowohl neuer als auch vertrauter Aufgaben und konkreter Arbeitsherausforderungen handlungs- und reaktionsfähig machen (Kauffeld & Paulsen, 2018).

Teamkompetenz ist die kollektive Fähigkeit eines Teams, durch effektive Zusammenarbeit, geteiltes Wissen und die Integration individueller Kompetenzen sowohl neue als auch vertraute Aufgaben zu bewältigen und dabei gemeinsame Ziele zu erreichen (Kauffeld & Lehmann-Willenbrock, 2018; Kauffeld & Paulsen, 2018).

1
2
3
4
5
6
7

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

Für die Anwendung von Teamkompetenz ist die spezifische Aufgabe innerhalb des Teams zentral. Dabei müssen die individuell vorliegenden Kompetenzen bekannt sein (im Sinne eines Transactive Memory System, Lewis, 2003), um im Team durch Interaktionen aktiviert werden zu können.

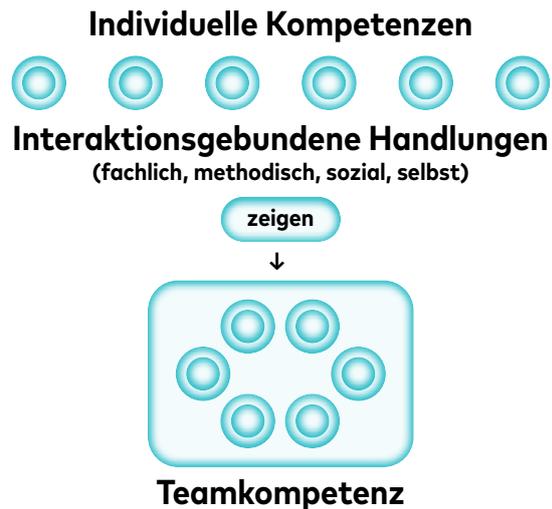


Abbildung 3: Teamkompetenz (eigene Abbildung)

Auf das DKP bezogen zeigt sich Teamkompetenz in der Art und Weise, wie wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Aussagen verknüpft werden. Ein Beispiel dafür ist, wenn eine Person im Team über ein Forschungsdesign spricht und eine andere Person Einwände bezüglich der Übertragbarkeit dieses Forschungsdesigns auf praktische Probleme einbringt. Entscheidend hierbei ist der Perspektivenwechsel innerhalb des Diskurses, beispielsweise durch das Äussern von Bedenken, inhaltlicher Bestätigung, inhaltlicher Ergänzung oder das Stellen von Fragen. Es gilt, bei möglichst allen im Team diskutierten Inhalten bewusst beide DKP-Perspektiven zu berücksichtigen. Wie dieser Perspektivenwechsel gefördert werden kann, wird in [→ Kapitel 6](#) erläutert.

3.3

Teamlernprozesse zur Unterstützung der Kompetenzentwicklung

Teamlernen ist ein dynamischer Prozess, der von den sichtbaren Verhaltensweisen der Teammitglieder abhängt. Diese Verhaltensweisen sind entscheidend für den Teamerfolg, da sie die Anpassungsfähigkeit, Innovationskraft und das Erreichen gemeinsamer Ziele unterstützen (Kozlowski & Ilgen, 2006; Mathieu et al., 2008; Van den Bossche et al., 2006).

Teamlernen findet statt, wenn persönliches Wissen und Erfahrungen innerhalb des Teams geteilt, diskutiert, gemeinsam reflektiert und angewendet werden (Mathieu et al., 2008).

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

Das Input-Prozess-Output (IPO)-Modell bietet einen Rahmen, um zu verstehen, wie Teamlernen die Kompetenzentwicklung unterstützt.

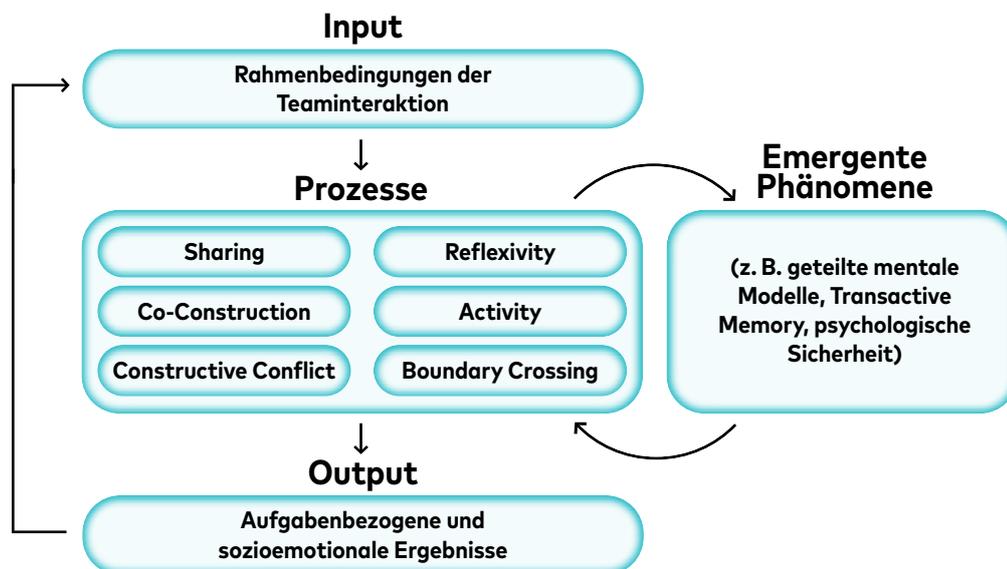


Abbildung 4: Lernprozesse in Teams (in Anlehnung an Busch & Oelsnitz; 2016; Decuyper et al. 2010; Mathieu et al., 2019)

Inputs umfassen alle Ressourcen, die in den Lernprozess einfließen, wie die Teamaufgabe oder Teamzusammensetzung, und stellen die Rahmenbedingungen für die Prozesse des Teamlernens dar. Prozesse beziehen sich auf die Interaktionen und Aktivitäten innerhalb des Teams, wobei Prozesse des Von- und Miteinanderlernens im Vordergrund stehen. Outputs sind die Ergebnisse der Teamarbeit, wie beispielsweise eine verbesserte Teamleistung, gesteigerte Innovationsfähigkeit, weiterentwickelte individuelle sowie kollektive Kompetenzen oder Teamzufriedenheit.

Durch die Interaktionen in Teams entstehen zudem dynamische und situationsabhängige Zustände, welche die Qualität der Teamarbeit beeinflussen. Diese sogenannten emergenten Phänomene entstehen durch das Lernen in Teams und beeinflussen es gleichzeitig (Busch & Oelsnitz, 2016; DeCuyper et al. 2010). Wichtige emergente Phänomene sind die psychologische Sicherheit, gemeinsame mentale Modelle, Wissen über die Fähigkeiten und Eigenheiten der Teammitglieder (Transactive Memory) sowie die Teamstimmung oder der Teamgeist (DeCuyper et al. 2010).

Es können drei grundlegende und drei unterstützende Prozesse des Teamlernens unterschieden werden (Decuyper et al., 2010; Van den Bossche et al., 2006; Van den Bossche, Gabelica, & Koeslag-Kreunen, 2022).

Grundlegende Prozesse:

- **Sharing (Teilen):** Im Sinne eines Voneinanderlernens tauschen Mitarbeitende Wissen, Ideen, Produkte und Meinungen aus, von welchen bislang nicht alle Kenntnis hatten. Dies legt den Grundstein für effektives Teamlernen und initiiert vertiefte Diskussionen und Lernvorgänge.

Drei Kernkonzepte: Doppeltes bzw. mehrfaches Kompetenzprofil, Teamkompetenz, Teamlernen

- Co-Construction (Ko-Konstruktion): Indem geteiltes Wissen verfeinert, angepasst und weiterentwickelt wird, kann gemeinsame Wissenserzeugung und Innovationsentwicklung im Team – verstanden als Miteinanderlernen – stattfinden.
- Constructive Conflict (Konstruktiver Konflikt): Dieser Prozess beschreibt den Umgang mit Differenzen, wobei Divergenzen verhandelt und gegensätzliche Ideen in eine Einigung (man kann sich auch darüber einig sein, sich nicht einig zu sein) oder einen Konsens überführt werden. Auch hier findet ein intensives Miteinanderlernen statt.

Unterstützende Prozesse:

- Activity (Aktivität): Dieser Prozess bezieht sich auf das Lernen durch aktives Handeln, Experimentieren und Demonstrieren, wobei die Teammitglieder durch aktive Beteiligung und praktische Anwendung mittels «learning by doing» neue Fähigkeiten erlernen und ihr Verständnis vertiefen können.
- Reflexivity (Reflexivität): Das Team nimmt bewusst Abstand zur Aktivität und reflektiert gemeinsam über seine Ziele, Methoden und Prozesse, was für die kontinuierliche Bewertung und Verbesserung der Teamleistung entscheidend ist.
- Boundary Crossing (Grenzen überschreiten): Dies umfasst die Suche nach und Anwendung von Informationen durch Interaktion mit anderen Personen innerhalb und ausserhalb der Organisation. Dies erweitert die Perspektive und fördert den Austausch von Wissen über Team- und Organisationsgrenzen hinaus.

Welche Faktoren Lernen in Hochschulteams stärken, wird in → Kapitel 5 herausgearbeitet.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Ergebnisse zum MKP von Hochschulmitarbeitenden

Ergebnisse zum MKP von Hochschul- mitarbeitenden

Ergebnisse zum MKP von Hochschulmitarbeitenden

Dieses Kapitel beschäftigt sich mit den Ergebnissen der Analyse des MKP sowohl auf individueller als auch auf Teamebene im Hinblick auf die erste Forschungsfrage: *Welche Kompetenzen zeigen Hochschulmitarbeitende auf individueller und Teamebene in der doppelten Orientierung an Wissenschafts- und Berufspraxis?* Es zeigt auf, wie die Mitarbeitenden an FH und PH in den Teams ihre vielfältigen Kompetenzen einsetzen, um den Herausforderungen in Forschung, Lehre und Dienstleistung begegnen zu können. Dabei wird beleuchtet, wie individuelle Fähigkeiten und Teamdynamiken zusammenwirken, um Kompetenzen zu verknüpfen und weiterzuentwickeln.

4.1

Das individuelle MKP:
Ergebnisse der
Interviewanalyse

In den Interviews wurden Mitarbeitende gefragt, welche Kompetenzen sie für die Erfüllung ihrer Aufgaben benötigen. Diese Aussagen wurden inhaltsanalytisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen ein facettenreiches Bild des individuellen MKP von Mitarbeitenden an FH und PH. Sowohl fachspezifische als auch überfachliche Kompetenzen spielen im Arbeitsalltag eine zentrale Rolle und sind eng mit der Effektivität in allen vier Leistungsbereichen verknüpft:

- Wissenschaftlich-forschungsmethodische Kompetenzen: In den Interviews wird die Notwendigkeit betont, wissenschaftlich arbeiten zu können. Die Kompetenz, wissenschaftliche Erkenntnisse zielgruppengerecht aufzubereiten, wird besonders geschätzt, um den Mehrwert wissenschaftlicher Arbeit greifbar zu machen und praktisch nutzbar zu gestalten.
- Berufsfeldbezogene Kompetenzen: Die Fähigkeit, wissenschaftliche Theorien und Erkenntnisse in praktischen Kontexten anzuwenden, wird als Brücke zwischen Forschung und Praxis beschrieben. Ein Verständnis für die Praxis ermöglicht eine authentische und relevante Lehre, Dienstleistung sowie Forschung, die direkt auf die Bedürfnisse der Praxis reagiert, wie folgende Aussage untermauert: **«Statistik ist schön und gut, aber das muss man auch denen so erklären, dass sie wissen, was das jetzt für sie in der Praxis heisst (...).»** Zudem wurde deutlich, dass berufsfeldbezogene Kompetenzen oft unterschiedlich interpretiert werden und eine gemeinsame Sprache zur Verständigung fehlt.
- Fachkompetenzen: Beinhalten fachspezifisches theoretisches Wissen sowie die Fähigkeit, dieses Wissen anzuwenden und zu beurteilen. Hochschulübergreifend wird es als grundlegend angesehen, die jeweiligen Fachdiskurse zu kennen und aktiv daran teilzunehmen. Fachwissen bildet die Basis für die erfolgreiche Erfüllung von Aufgaben in allen Leistungsbereichen.
- Institutionell-organisationale Kompetenzen: Kenntnisse über Strategie, Kultur und Strukturen der eigenen Institution, über interne Prozesse, Abläufe, Gremien, Dienst- und Entscheidungswege sowie die eigene Rolle innerhalb der Organisation

Ergebnisse zum MKP von Hochschulmitarbeitenden

- sind für eine wirksame Arbeit innerhalb der Hochschule unerlässlich. Um Projekte voranzutreiben, muss man Abläufe sowie «den kleinen Dienstweg» kennen.
- Methodenkompetenzen: Beinhalten Arbeitsorganisation, Projektmanagementkompetenzen, digitale Kompetenzen und leistungsbereichsspezifische Kompetenzen. Zur Bewältigung des Hochschulalltags werden methodische Vorgehensweisen wie die Planung und Durchführung von Projekten (Projektmanagementkompetenzen) oder die effiziente Nutzung von Software und digitalen Tools (digitale Kompetenzen) als besonders hilfreich angesehen.
 - Selbstkompetenzen: Betreffen Eigenständigkeit, Selbstorganisation, Selbstdisziplin, Verlässlichkeit und Selbstverantwortung. Diese Kompetenzen helfen den Mitarbeitenden, sich selbst zu organisieren, effizient zu arbeiten und eigene Grenzen zu setzen, was besonders bei hoher Arbeitsbelastung und Zeitdruck von grosser Bedeutung ist, wie folgende Aussage verdeutlicht: «(...) die Kompetenz sich irgendwo abzugrenzen und auf sich selbst zu achten, das finde ich auch einen wichtigen Punkt (...)»
 - Sozialkompetenzen: Umfassen Teamarbeit, Kommunikationsfähigkeit, gemeinsame Entscheidungsfindung und Konfliktlösung. Sozialkompetenzen sind grundlegend für erfolgreiche Zusammenarbeit in den diversen Teamkonstellationen der Hochschulen. In den Interviews als besonders bedeutsam erachtet werden Offenheit, Vertrauen, Einfühlungsvermögen und Kompromissbereitschaft.
 - Führungskompetenzen: Beinhalten fachliche Führung, Personalführung und Führungsstil inkl. Verantwortung zu übernehmen und Entscheide zu fällen. Führungskräfte werden dann als effektiv wahrgenommen, wenn sie den Teammitgliedern Wertschätzung entgegenbringen, sie motivieren können, die vielfältigen Fähigkeiten der Teammitglieder nutzen und diese individuell sowie als Team voranbringen. Besonders geschätzt wird ein partizipativer Führungsstil, der auf Offenheit, Transparenz und Augenhöhe basiert.

Von den beiden DKP-Facetten werden insbesondere wissenschaftlich-forschungsmethodische Kompetenzen (wissenschaftsbasiertes Arbeiten und eigene Forschung zur Erzeugung neuen Wissens) als relevant erachtet (Arpagaus, 2020; Scherrer & Thomann, 2020; Stäubli, 2015; Böckelmann et al., 2019; Biedermann et al., 2021). Berufsfeldbezogene Kompetenzen werden überwiegend auf zukünftige Berufsfelder der Studierenden bezogen, wobei deren Bedeutung von der Funktion und Aufgabe an FH und PH abhängt.

Die in der Literatur oft zitierten MKP-Facetten Fach-, Methoden-, Selbst-, Sozial- und institutionell-organisatorische Kompetenzen werden in den Interviews als relevant erachtet, wobei Führungskompetenzen als weitere wichtige Facette ergänzt wird. In den Interviews wird insbesondere die Bedeutung von Selbst- und Sozialkompetenzen hervorgehoben, die auch der Verbindung von Wissenschaft und Berufsfeld - und damit der Verknüpfung der beiden DKP-Facetten - dienen.

Ergebnisse zum MKP von Hochschulmitarbeitenden

4.2

Das MKP auf Teamebene:
Ergebnisse der Beobachtungen

In den Beobachtungen der Teamsitzungen standen die Interaktionen innerhalb der Teams im Fokus. Dazu wurden Videodaten codiert und deskriptiv sowie sequenzanalytisch ausgewertet. Dabei konnten unterschiedliche Teamkompetenzen und Kompetenzmuster (d.h. Kompetenzen, die zusammen auftreten) identifiziert werden. Die folgenden Abschnitte beleuchten, wie verschiedene Teamkompetenzen – von berufsfeldbezogenen über methodische bis hin zu sozialen und selbstbezogenen Kompetenzen – zum Tragen kommen und welche Herausforderungen sich diesbezüglich bei der Kompetenzentwicklung ergeben.

Teams mit einem ausgeprägten MKP weisen die Fähigkeit auf, verschiedene Kompetenzen der Teammitglieder sichtbar zu machen, zu verknüpfen und für die Aufgabenerfüllung zu nutzen. Da die Aufgabe für das Zeigen von Teamkompetenzen zentral ist, wurden die bearbeiteten Aufgaben der Teams während der Beobachtung den Team Tasks nach McGrath (1984) zugeordnet. Dabei wurden die Aufgaben am häufigsten den Kategorien *Problem Solving* und *Creativity* zugeordnet.

Die Analyse der Beobachtung zeigte folgende Ergebnisse:

- Je nach Aufgabe wurden unterschiedliche Teamkompetenzen angewendet. Am häufigsten wurde die Team-Sozialkompetenz identifiziert, während die Team-Fachkompetenz die meiste Zeit in Anspruch nahm.
- Das MKP zeigt sich in Teams, in Abhängigkeit von den Aufgabestellungen. Teams profitieren voneinander durch Perspektivenwechsel, was eine Verteilung der Kompetenzen auf mehrere Teammitglieder sinnvoll macht.
- Das DKP auf Teamebene, also das Bezugnehmen auf wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Aussagen, konnte nur selten beobachtet werden. Demnach scheint es, dass Teams Strukturen und Rollen benötigen, um das DKP zu aktivieren und zu entwickeln. Für die Stärkung der DKP-Dimensionen im Team sollte ein offener Diskurs mit mehreren Perspektiven geführt werden (vgl. → Kapitel 5.1.5).
- Wenn auf berufsfeldbezogene Kompetenzen wissenschaftliche Kompetenzen folgen, ist dies meist Bestätigung, Ergänzung, Spezifizierung, Bedenken äussern, Frage oder Antwort. Es zeigt sich, dass die Integration beider Kompetenztypen eine wertvolle Ergänzung darstellt.

Insgesamt deuten die Ergebnisse der Beobachtung auf die Wichtigkeit und das Potenzial von Teamprozessen hin, welche die Kompetenzentwicklung unterstützen. Dies ist besonders wichtig in Teams, in denen die Kompetenzen auf mehrere Teammitglieder verteilt sind. Gleichzeitig wurde deutlich, dass das Einbringen von sowohl wissenschaftlichen als auch berufsfeldbezogene Kompetenzen nicht automatisch stattfindet und entsprechend proaktiv zu adressieren ist (vgl. → Kapitel 5 und → 6).

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenz- entwicklung

- 5.1 Wie können Teams zur Kompetenzentwicklung beitragen?
 - 5.1.1 Psychologische Sicherheit stärken
 - 5.1.2 Teams bewusst zusammensetzen
 - 5.1.3 Ziele transparent aushandeln
 - 5.1.4 Heterogenität im Team bewusst nutzen
 - 5.1.5 Offene Diskurse führen
 - 5.1.6 Teamprozesse reflektieren
- 5.2 Wie können Mitarbeitende zur Kompetenzentwicklung beitragen?
 - 5.2.1 Berufsfeld und Wissenschaft zu verknüpfen als Aufgabe anerkennen
 - 5.2.2 Eine offene und lernorientierte Haltung einnehmen
- 5.3 Wie können Führung und Organisation zur Kompetenzentwicklung beitragen?
 - 5.3.1 Spannungsfeld zwischen Effizienz und Lernen anerkennen
 - 5.3.2 Lernförderliche Kultur stärken
 - 5.3.3 Transparent und lernorientiert führen

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Im Folgenden werden die zentralen Erkenntnisse bezüglich der zweiten Forschungsfrage präsentiert: *Was braucht es, damit Teams an Hochschulen einen Ort für Kompetenzentwicklung zur Stärkung des doppelten bzw. mehrfachen Kompetenzprofils darstellen?* Gestützt auf Aussagen aus Interviews, Beobachtungen und Fokusgruppen wird deutlich, dass die Förderung der Kompetenzentwicklung auf mehreren Ebenen ansetzen muss: bei Teams, Individuen sowie Führung und Organisation. Die in → Kapitel 5.1 zusammengeführten Ergebnisse zeigen, wie Teams das Von- und Miteinanderlernen stärken können. Neben Teams sind auch die einzelnen Mitarbeitenden (vgl. → Kapitel 5.2), Führungskräfte und die gesamte Organisation (vgl. → Kapitel 5.3) gefordert.

5.1

Wie können Teams zur Kompetenzentwicklung beitragen?

Mitarbeitende an FH und PH entwickeln sich massgeblich durch die Zusammenarbeit in Teams, in welchen das Lernen von- und miteinander als kontinuierlicher Prozess «on the job» betrachtet wird. In diesem Zusammenhang werden sechs zentrale Aspekte als besonders bedeutsam herausgearbeitet und in dieser Reihenfolge in den folgenden Unterkapiteln erläutert: *Die Psychologische Sicherheit* als unabdingbare Grundlage, *die Teamzusammensetzung* und *die Zielklärung* als wichtige Elemente insbesondere zu Beginn der Zusammenarbeit, *die Nutzung von Heterogenität* als Ressource und das Führen *offener Diskurse* während der Zusammenarbeit sowie die *Teamreflexion* an kritischen Punkten im Prozess der Zusammenarbeit.

5.1.1

Psychologische Sicherheit stärken

Ein grundlegender Faktor für die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden ist die psychologische Sicherheit, also das im Team vorhandene Vertrauen, welches es ermöglicht, Fragen zu stellen, Ideen einzubringen und Fehler einzugestehen ohne Angst vor negativen Konsequenzen (Edmondson & Bransby 2023; DeCuyper et al. 2010; Mathieu et al. 2019; Roxá & Martenson, 2015).

Um die psychologische Sicherheit zu stärken, scheinen gemäss den Forschungsergebnissen folgende Aspekte zentral:

- Mitarbeitende betonen die Bedeutsamkeit aktiver Lernmöglichkeiten, also die Möglichkeit, neue Dinge auszuprobieren, in einer Kultur, die Fehler als Teil des Lernprozesses sieht. Dadurch kann sich Vertrauen als emergentes Phänomen aufbauen. Ein Beispiel zeigt dies deutlich:

«... erst wenn ich mich irgendwie aufgehoben fühle und vertraue, auch Leuten vertrauen kann, dann bin ich auch bereit zu lernen oder kann Dinge aufnehmen und kann mich reflektieren.»

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

- Neben der Offenheit, auch in Bezug auf Konflikte, sind Humor und Wertschätzung unterschiedlicher Expertisen und Perspektiven entscheidende Faktoren. Dies wird so beschrieben: «Das andere war, ich hatte ständig das Gefühl, sie hat mich gestützt. Also in diesem Raum wurde ich von der Kollegin, die eine andere Sprache, einen anderen Zugang hat zu den Studierenden, ich wurde gestützt. Ich war nicht alleine dort. Also, ich hatte dieses Backup. Ich wusste, wir machen das im Team-Teaching. Ich hatte das Gefühl, die Verantwortung sei geteilt.»
- Obwohl viele Beispiele von psychologischer Sicherheit in Teams genannt wurden, ist diese nicht selbstverständlich und muss stetig erarbeitet werden, wie folgende Aussage verdeutlicht: «Ansonsten habe ich das Gefühl, dass zum Teil bei uns im Team (...) nicht immer so eine perfekte psychologische Sicherheit herrscht. Also im Sinne von, dass man halt vielleicht gewisse auch Dinge ansprechen kann und die vielleicht auch konstruktiv ausdrücken kann, ohne dass das dann auch persönlich genommen wird oder so.»

Teams bewusst zusammensetzen

5.1.2

Damit Teammitglieder voneinander lernen können, sind Teams aufgabenspezifisch und bewusst so zusammensetzen, dass komplementäre Kompetenzen vorhanden sind. Damit Teams zu Lernorten werden, müssen die Mitglieder die Kompetenzen der anderen Teammitglieder nicht nur kennen, sondern auch als komplementär sehen. Folgende Hinweise in Bezug auf die Zusammensetzung zeigen sich als förderlich:

- Werden Aufgaben bewusst so angelegt, dass Kompetenzen erforderlich sind, die auf unterschiedliche Personen verteilt sind, etwa die Modulentwicklung in der Lehre, besteht hohes Lernpotenzial:

«Ich finde es macht es viel interessanter zusammenzuarbeiten, wenn Kompetenzprofile quasi nicht deckungsgleich sind.»

- Sich mit den Kompetenzen der anderen Teammitglieder vertraut zu machen und sich über Entwicklungsmöglichkeiten auszutauschen ist besonders in der Anfangsphase eines Projektes hilfreich. Dabei ist es wichtig, dass sich die Teammitglieder für die Fähigkeiten und Perspektiven der anderen interessieren und offen dafür sind, diese in die gemeinsame Arbeit zu integrieren, wie folgende Aussage unterstreicht: «Es gibt ja bei uns für jedes Projekt eine Kick-Off Sitzung, wo das Team mal zusammenkommt, und die Auslegeordnung macht: Was ist eigentlich die Ausgangslage und wie planen wir jetzt dieses Projekt? Was sind die Meilensteine? Und da machen meistens so eine Runde, gerade wenn sich die Teammitglieder noch nicht so gut kennen. Und diese Runde kann dann vielleicht jede Person kurz sagen, welche Kompetenzen sie oder er anbringen kann und in welchem Feld Lernfortschritte erwartet werden. Oder wie ich mich gerne weiterentwickeln würde im Rahmen dieses Projektes.»

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

- Um Personen mit unterschiedlichen Kompetenzschwerpunkten zusammenzubringen, können innerhalb der Teams Tandems gebildet werden. Diese Vorgehensweise fördert nicht nur den Austausch von Wissen und Erfahrungen, sondern auch das gegenseitige Verständnis und die Wertschätzung für die jeweiligen Expertisen. Dies wurde wie folgt ausgedrückt: «Und ich versuche da einen, vielleicht einen wissenschaftlichen Beitrag zu leisten, auch was die Forschung sagt. (...). Und die Praxisdozentin, die kommt meistens im Nachgang und erzählt dann, wie sie das wirklich umsetzt. Also und so versuchen wir, das dann wirklich zusammen zu gestalten. (...) Und ich denke mal, da lernen wir beide oder viel voneinander.»
- Flexibilität in der Aufgabenverteilung und Transparenz bei der Arbeitslast sind wichtige Voraussetzungen für die Kompetenzentwicklung im Team. Es ist notwendig, klar darzustellen, welche Kompetenzen im Team vorhanden sind und wie die Aufgaben verteilt werden (z.B. wer übernimmt welche Aufgaben mit wem?). Dies verbessert die Koordination und erleichtert die bewusste Planung der eigenen Kompetenzentwicklung sowie das gemeinsame Lernen im Team: «Ich glaube, [es braucht] eine hohe Transparenz in den Aufgaben, aber auch in der Arbeitslast. Wir können sehr gut aufeinander zugehen, wenn wir sehen, jetzt sind es zu viele Aufgaben oder Deadlines, die näher rücken und für uns schwieriger werden zu erfüllen.»

Ziele transparent aushandeln

5.1.3

Eine Verständigung über die gemeinsame Zielsetzung ist von zentraler Bedeutung. Dabei wird betont, dass nicht nur die Stossrichtung, sondern auch ein geteiltes Verständnis über Qualitätsansprüche vorhanden sein soll, wie folgende Aussage veranschaulicht:

«Und am meisten finde ich, passiert Entwicklung, wenn man ein gemeinsam geteiltes, und das ist wichtig, nicht nur ein gemeinsames Ziel hat, sondern ein gemeinsam geteiltes Ziel, auch mit Blick auf die Qualitätsansprüche. Wenn es heisst, wir müssen ein Modul weiterentwickeln, das heisst ja noch nichts, sondern die Frage ist, wohin und was sind die Kriterien. Und wo wird die Messlatte angesetzt, was dann auch nachher zufriedenstellend ist. »

Was erfolgreiche Teams zudem auszeichnet, ist die Fähigkeit der Teammitglieder, die Zielkonflikte auf Ebene Team und Individuum zu navigieren. Mitarbeitende verfolgen individuelle karriereorientierte Ziele, wie Publikationen und Drittmittelerwerb. Ein Beispiel verdeutlicht dies: «Wir arbeiten in Hochschulen und das sind karriereorientierte Institutionen. Da geht es irgendwann schon drum: Wer steht bei der Publikation vorne? Wer hat die Drittmittel eingenommen? Wer steht beim CAS vorne?». Zu den individuellen Zielen gehört ebenfalls die Positionierung und Profilierung innerhalb der Hochschule als Expertin oder Experte in einem spezifischen Bereich. Diese individuellen Ziele stehen teilweise in Konflikt mit den Zielen des Teams. Es ist daher notwendig, zwischen

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

unterschiedlichen Zielen erfolgreich navigieren zu können. «Wir können das wirklich gut zusammen machen. Keiner hat das Gefühl er muss sich jetzt irgendwie profilieren oder muss jetzt da mehr an sich reißen.» Für eine gemeinsame Zielausrichtung ist es hilfreich, gemeinsam zu publizieren, gemeinsame Visionen für den Teamerfolg auszuhandeln und ein starkes Wir-Gefühl zu entwickeln. Dies kann durch gemeinsame Erfolge und das Feiern von Teamerfolgen unterstützt werden, wodurch die Teamziele in den Vordergrund gerückt werden.

Heterogenität
bewusst nutzen

5.1.4

Die Mitarbeitenden haben unterschiedliche Praktiken im Umgang mit Heterogenität im Team entwickelt und in ihren Alltag integriert. Sie reflektierten im Rahmen des Projektes, wie sie Heterogenität erleben und inwiefern diese für das Von- und Miteinanderlernen förderlich sein kann:

- In der Heterogenität von Teams wird ein grosser Mehrwert gesehen, der aber teilweise im Spannungsfeld zur gewohnt effizienzorientierten Arbeitsweise steht. Denn Heterogenität kann durchaus auch «anstrengend» und «mühsam» sein und braucht «Überwindung». «Und wenn jemand zugegebenermassen immer wissenschaftlich interessiert (...) kommt und dann Dinge hinterfragt, dann natürlich ist es ein extrem fruchtbarer Prozess. (...) Also es braucht ein bisschen mehr Zeit und Ressourcen.» Die zielführende und fruchtbare Nutzung der Heterogenität erfordert demnach zeitliche Ressourcen, Experimentierfreude und offene Kommunikation.
- Nichtsdestotrotz suchen einige Teilnehmenden aktiv nach Heterogenität, indem sie gezielt Personen ins Team aufnehmen, die «anders» sind, wie folgende Aussage verdeutlicht:

«Und ich sage auch immer, die Modulverantwortlichen, wenn die ein kleines Team machen, um etwas zu entwickeln, dann sag ich ihnen immer auch, sie sollen jemanden nehmen, der jetzt nicht so aus ihrem super Freundeskreis ist, sondern jemanden, mit dem sie es nicht so gut können.»

- Durch Personen, die in mehreren Kompetenzfeldern und daher als Brückenbauer*innen fungieren, wird die Verbindung zwischen diesen Feldern erleichtert. Diese Brückenbauer*innen ermöglichen es, trotz der Heterogenität im Team eine reibungslose Zusammenarbeit zu gewährleisten. Indem sie zwischen verschiedenen Bereichen und Perspektiven «hin und her pendeln», schaffen sie Anschlussfähigkeit und Verständigung innerhalb des Teams. So wird die Heterogenität im Team nicht als Hindernis, sondern als wertvolle Ressource genutzt, die das gemeinsame Arbeiten und Lernen fördert.
- Gegenseitige Anschlussfähigkeit soll Ziel des gesamten Teams sein und kann erreicht werden, indem eine gemeinsame Basis geschaffen wird, zum Beispiel fachlich oder hinsichtlich der Arbeitsweise (Zuverlässigkeit, Qualitätsansprüche, etc.). Dies bedeutet, dass das Team bestimmte Grundsätze und Arbeitsweisen akzeptiert und darauf aufbaut, ohne ständig grundlegende Diskussionen zu führen. Diese gemeinsame

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Basis erleichtert die Zusammenarbeit und trägt dazu bei, dass das Team effizienter und harmonischer arbeitet. «Vielleicht ist das auch eine Kompetenz. Also dass man sich einig ist in gewissen Dingen, die man nicht mehr hinterfragt oder aushandeln soll. Also diese Haltung, die merke ich, die ist ausschlaggebend, ob das funktioniert oder nicht»

5.1.5

Offene Diskurse führen

Die Beobachtungen zeigten, dass die Art und Weise, wie in Teams diskutiert wird, für die Entwicklung eines MKP entscheidend ist (vgl. → Kapitel 4.2).

Um die verschiedenen Kompetenzen im Team ko-konstruktiv zu nutzen, ist es wichtig, Aufgaben gezielt aus mehreren Perspektiven – zum Beispiel wissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen – zu betrachten. Dies fördert die Zusammenarbeit und sorgt dafür, dass die unterschiedlichen Kompetenzen im Team optimal genutzt werden, was einen Mehrwert für das gesamte Team schafft.

Die Verbindung von wissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Kompetenzen erfolgt durch einen Perspektivenwechsel bei der Aufgabenbetrachtung. Wenn ein Problem aus diesen beiden Perspektiven betrachtet wird, kann eine passendere Lösung gefunden werden. Es ist wichtig, bei unterschiedlichen Sichtweisen auf eine Problemstellung die Lösung des Problems in den Vordergrund zu stellen und die Trennung von Sache und Person zu wahren. Dies gelingt durch eine strukturierte Diskussion mit einem Perspektivenwechsel, wie zum Beispiel durch die Methode der Konstruktiven Kontroverse nach Johnson (2015).

Die Hochschulmitarbeitenden sehen grosses Potenzial darin, eine Kultur des offenen Diskurses zu pflegen. Sie betonten, wie wichtig es ist, Zeit für tiefgehende fachliche Diskussionen einzuplanen, um voneinander zu lernen und eine Kultur des offenen Diskurses zu fördern. Durch solche Diskussionen können die Teammitglieder ihre unterschiedlichen Kompetenzen einbringen und gemeinsam bessere Lösungen erarbeiten. Dies wird durch das folgende Zitat verdeutlicht:

«Es war allen wichtig, dass immer Zeit für fachlichen, nicht nur Austausch, sondern auch so ein Ringen, und wir diskutieren halt auch sowieso gerne. Also, da findet auf jeden Fall Lernen statt, Lernen voneinander»

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Teamprozesse reflektieren

5.1.6

Hochschulteams verstehen sich kaum als Lerngemeinschaft und die Notwendigkeit der Reflexion über die Teamprozesse war nur in einer Fokusgruppe ein zentrales Thema. Dennoch besteht ein Bewusstsein für die Notwendigkeit von Reflexion, auch wenn es schwerfällt, dieser den nötigen Raum zu gewähren:

«Und ich glaube, das machen wir im Arbeitsteam zu wenig, dass wir irgendwie sagen, hey, dieses Jahr möchte ich das und das lernen und ich schaue mir an, wer in meinem Team, in meiner Organisation diese Kompetenzen hat und gehe vielleicht mal ab und zu auf die Leute zu (...). Also, die Reflexion, das finde ich extrem wichtig. Man weiss auch, es gibt extrem viel Forschung zum Thema Reflexion in Teams und es bringt sehr viel.»

Vereinzelt wird in Teams versucht, Raum für Reflexionen bewusst einzuplanen, wie folgende Beispiele zeigen:

- «Wir machen häufig bei Teamsitzungen so ein Warmup am Anfang. Da geht es mal um Befindlichkeit, da geht es aber auch mal um Fehler. (...) Also das sind dann kurze Interventionen, die vor allem der Teambildung dienen und auch im Ankommen und eine gute Atmosphäre. Und ich kann mich öffnen hier. Also, das sind aber ganz kurze Sachen.» Warm-Ups am Anfang der Teamsitzungen können dazu dienen zu reflektieren und thematisieren, was bereits gut läuft und was noch verbessert werden könnte, und damit das Lernen im Team anzukurbeln.
- Im Rahmen eines internationalen Projekts wurden Lerntagebücher geführt, um Kompetenzen und Kompetenzentwicklung sichtbar zu machen. Allerdings bräuchte es in der Einschätzung der Mitarbeitenden Strukturen und Verbindlichkeit, um das Potenzial solcher Ansätze nachhaltig zu nutzen. «Diese Sichtbarmachung, also irgendeine Form von Sichtbarmachung, Innehalten und dann überprüfen oder ergänzen. Also wie als Produkt. Wenn das als Produkt auch eine Aufgabe gewesen wäre, dann hätten wir es wahrscheinlich gemacht.»
- Zeit für kreative Momente kann insbesondere zu Beginn eines Projektes wertvoll sein, da sich dabei neue und innovative Ideen entfalten können, die sich möglicherweise positiv auf den weiteren Verlauf des Projektes auswirken. «Ich finde, auch dort, der kreative Moment, etwas anzureissen, ist einfacher, voneinander zu profitieren als in der Schlussphase, wo es einfach effizient zu Ende gebracht werden muss.»
- Es ist wichtig, Zeit zu investieren, um die verschiedenen Perspektiven und Erwartungen in Bezug auf die gemeinsame Aufgabe zu verstehen. Diese anfängliche Reflexion und der Austausch können Einsichten in Motivationen und Erwartungen liefern und insbesondere Teammitglieder mit unterschiedlichen Schwerpunkten unterstützen, eine gemeinsame Sprache zu entwickeln. «Wenn man nur die fachliche Ebene anschaut und der eine ist hier, der andere ist völlig in einer anderen Ecke zu Hause, und dann müssen die versuchen zu kommunizieren

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

und sprechen zum Teil eine ganz andere Fachsprache. Dann kann das auch ein Risiko sein, dass die Leute dann einfach den Weg zueinander nicht finden und nicht wirklich zusammenarbeiten können, auf produktive Weise.»

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass das Von- und Miteinanderlernen in Teams am besten gelingt, wenn psychologische Sicherheit vorhanden ist, Teams bewusst nach Lernpotenzial zusammengestellt werden, Ziele klar ausgehandelt sind, Heterogenität aktiv genutzt wird, offene Diskurse geführt werden und Teamprozesse regelmässig reflektiert werden.

5.2

Wie können Mitarbeitende zur Kompetenzentwicklung beitragen?

Mitarbeitende an FH und PH gestalten ihre eigenen Prozesse der Kompetenzentwicklung und nehmen Einfluss auf andere. In diesem Kapitel werden Faktoren auf individueller Ebene beschrieben, die für das Von- und Miteinanderlernen entscheidend sind.

5.2.1

Berufsfeld und Wissenschaft zu verknüpfen als Aufgabe anerkennen

Für die Entwicklung des MKP ist es massgeblich, dass Mitarbeitende an FH und PH es als ihre Aufgabe ansehen, Wissenschaft und Praxis zu verbinden und darin einen Mehrwert erkennen. Auf Grund der unterschiedlichen Erfahrungen, die Mitarbeitende in ihrer Karriere gesammelt haben, haben sie verschiedene Sichtweisen auf ihre berufliche Rolle. Diese unterschiedliche Selbstwahrnehmung beeinflusst, wie Mitarbeitende ihre Kompetenzen einbringen und weiterentwickeln, wie folgendes Zitat verdeutlicht:

«Aber gerade jetzt aus der eigenen Erfahrung muss ich schon sagen, dass man am Anfang, muss man erstmal schauen, wofür bin ich denn bekannt? Für welche Kompetenzen? Für welche fachlichen Themen? Wo sind die anderen?»

Einige der Hochschulmitarbeitenden sehen sich als «Praktiker*in». Die Praxiserfahrung stärkt sie in ihrer Glaubwürdigkeit gegenüber Studierenden, durch ein besseres Gespür für Kosten und Kundenbedürfnisse (z.B. Praxispartnerinnen und Praxispartner, aber auch Studierende) und sie sind sie in der Lage, eine Brücke zur Forschung zu schlagen, indem sie mit ihrer praktischen Erfahrung die Forschung bereichern (z.B. Umsetzbarkeit des Forschungsdesigns in der Praxis; Kommunikation der Forschungsergebnisse, etc.).

Die Personen, die sich eher als Forschende verstehen und sich durch aktive Beteiligung an der Scientific Community und dem Streben nach

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

wissenschaftlicher Erkenntnis definieren, tragen ebenfalls auf vielfältige Weise zur Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis bei. Dabei nehmen sie die Übersetzung von Forschungsergebnissen für das Berufsfeld als sinnstiftend wahr. «...weil ich persönlich habe mich auch deswegen für die Fachhochschule entschieden als Arbeitgeberin, weil ich das Gefühl habe am Ende des Tages steht man da, mit etwas, das man in den Händen hat, das greifbar ist und das ist schon auch ein Gegensatz zu meiner Erfahrung an der Universität, wo ich sehr in der Grundlagenforschung tätig war.»

Es gab zudem Mitarbeitende, die sich stark mit der Rolle als Lehrende identifizieren und ihren Fokus auf Lehrmethoden und die verständliche und anwendbare Vermittlung von Wissen legen. Dies entspricht auch den Erwartungen von Studierenden und Weiterbildungsteilnehmenden, die praktische Bezüge in der Lehre erwarten. «Also, in der Weiterbildung musst du diesen Praxisbezug herstellen. Und du musst, weil sonst wird das zurückgemeldet.»

5.2.2

Eine offene und lernorientierte Haltung einnehmen

Für die individuelle Kompetenzentwicklung und die Bereitschaft, Brücken zwischen Wissenschaft und Praxis zu schlagen, ist es wichtig, bestimmte Haltungen zu entwickeln. Folgende förderlichen Haltungen ermöglichen es den Mitarbeitenden, sich auf andere Perspektiven einzulassen und anschlussfähig zu bleiben:

- Die Bereitschaft, kontinuierlich zu lernen, ist eine Grundvoraussetzung, um Anschlussfähigkeit in unterschiedliche Richtungen herzustellen. Sie allein ist jedoch nicht ausreichend, um die Zusammenarbeit an der Schnittstelle von Wissenschaft und Praxis erfolgreich zu gestalten. Statusfragen und Machtverhältnisse können die Kooperation und die gegenseitige Lernbereitschaft behindern, wie sich anhand des folgenden Beispiels zeigt: «Ich wollte das wirklich so egalitär und auf Augenhöhe machen. Und er wollte das nicht annehmen. Und das war für mich echt ein bisschen schockierend, weil ich habe für mich so gedacht, ich möchte ihm viel Raum geben.»
- Die Bereitschaft, schwierige Wege zu beschreiten, sowie eine gewisse Frustrationstoleranz sind entscheidend, um sich auf «Auseinandersetzungen» mit anderen einzulassen. Dies bedeutet, dass Mitarbeitende auch in herausfordernden Situationen motiviert bleiben und bereit sind, bestehende Dinge zu verändern. «Was auch sehr wichtig ist, dass wir uns auch immer bewusst sind, weshalb wir eben die Tätigkeit machen und eben eine gewisse Motivation auch aufrecht erhalten können, möglichst lange natürlich, ja und der Wille zur Veränderung von bestehenden Dingen und dazu gehört auch steinige Wege zu gehen.»
- Demut, Bescheidenheit und die Kompetenz des Nichtwissens sind für die Zusammenarbeit entscheidende Haltungen, die das Bewusstsein beinhalten, dass jede neue Situation anders ist und man nie davon ausgehen sollte, alles zu wissen. «Das ist für mich die wichtigste Kompetenz, die ich immer wieder neu erarbeiten muss: Das ist diese Kompetenz des Nichtwissens – immer wieder von Neuem mir bewusst sein, dass auch wenn ich eine gewisse Erfahrung habe, die neue Situation immer anders sein wird.»
- Offenheit und das Gewähren von Raum für andere, sodass sie ihre Kompetenzen einbringen können, sind wesentliche Haltungen für die erfolgreiche Zusammenarbeit in Teams.

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Dies bedeutet bereit zu sein, sich auf eine Zusammenarbeit einzulassen und anderen die Möglichkeit zu geben, ihre Fähigkeiten und Perspektiven einzubringen, wie folgende Aussage verdeutlicht:

«Es braucht halt eine grosse Offenheit, dass man sich darauf einlässt, das gemeinsam zu machen. Dass man den anderen auch den Freiraum gibt, ihre Kompetenzen und ihre Perspektive einzubringen. Also wieder die Frage der Perspektiven glaube ich.»

Neben diesen Haltungen heben Mitarbeitende hervor, eine gute Vernetzung innerhalb der Organisation sei für den persönlichen Lernprozess entscheidend. Sie betonen die Bedeutung, zu wissen, wann und bei wem sie **«am besten andocken können, um auch davon wieder zu lernen»**. Diese Fähigkeit, effektive Verbindungen zu knüpfen und von anderen zu lernen, wird als wesentlich für die eigene Kompetenzentwicklung angesehen.

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass Mitarbeitende an FH und PH die Verknüpfung von Wissenschaft und Praxis als zentrale Aufgabe anerkennen und ihren Wert schätzen sollten. Eine offene und lernorientierte Haltung ist dabei entscheidend, wobei kontinuierliches Lernen, Frustrationstoleranz und die Fähigkeit des Nichtwissens wichtig sind. Eine gute Vernetzung innerhalb der Organisation ist unerlässlich, um von anderen zu lernen und die eigene Kompetenzentwicklung voranzutreiben.

5.3

Wie können Führung und Organisation zur Kompetenzentwicklung beitragen?

Der Lernerfolg von Teams hängt nicht nur von förderlichen Faktoren auf individueller und Teamebene ab, sondern auch von den Rahmenbedingungen der Gesamtorganisation (Oertel & Antoni, 2013; Edmondson & Harvey, 2018).

Die Ergebnisse aus den Interviews und Fokusgruppen bestätigen die Bedeutung dieser Rahmenbedingungen, welche die Kompetenzentwicklung in Teams fördern oder auch behindern können.

5.3.1

Spannungsfeld zwischen Effizienz und Lernen anerkennen

Lernen benötigt Zeit, insbesondere wenn es darum geht, sich über unterschiedliche Perspektiven hinweg zu verständigen. Mehrere Mitarbeitende betonten, dass Zeit und Effizienzdruck wichtige Faktoren sind, die Kompetenzentwicklung begünstigen bzw. behindern. Mitarbeitende stehen oft vor der Wahl zwischen einer effizienzorientierten Arbeitsweise, die durch den Einsatz bestehender Kompetenzen oder die Zusammenarbeit mit Personen ähnlichen Hintergrunds erreicht wird, und einer Arbeitsweise, welche die

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Kompetenzentwicklung sowie das Lernen von und miteinander in den Vordergrund stellt. In Bereichen mit knappen Zeitressourcen ist die Bereitschaft zur Kompetenzentwicklung oft geringer.

Der gegenwärtige Fokus von Hochschulen auf Effizienz scheint das Silo-Denken zu verstärken und wurde von den Mitarbeitenden kritisiert: «Sobald ich zum Beispiel aus der Forschung heraus mit jemand aus der Weiterbildung zusammenarbeite, kommt natürlich immer die Frage 'Ja, wie viele Stunden kriege ich dafür?'» Zudem fehlt das Einplanen von ausreichend Zeitreserven («Slack»), um sicherzustellen, dass Mitarbeitende ihre Kompetenzentwicklung im Rahmen ihrer Anstellung realisieren können. Entsprechend befinden sich Mitarbeitende in einem Spagat zwischen Effizienz und Kompetenzentwicklung, wie folgende Aussage zeigt:

«Also, wir versuchen wirklich, wir lesen auch regelmässig Texte [um uns als Team weiterzubilden], aber ich habe immer Bauchweh. Darf ich jetzt wieder einen neuen Text einbringen, damit wir darüber diskutieren? Die haben schon alle wahnsinnig viel in ihren Projekten zu tun. Schaffen wir noch diese zeitlichen Fenster?»

Wenn Mitarbeitende sich im vierfachen Leistungsauftrag bewegen, lässt sich das Spannungsfeld zwischen Effizienz und Lernen nicht ganz auflösen. Dies anzuerkennen und zu thematisieren, bedeutet einen wichtigen Schritt hin zu einer lernförderlichen Kultur zu machen. In den Ergebnissen des Projekts zeigen sich Ansatzpunkte, um diesem Spannungsfeld auf Ebene der Organisation und der Führung zu begegnen, welche nachfolgend beschrieben werden.

5.3.2

Lernförderliche Struktur und Kultur stärken

Gemäss den Ergebnissen der Interviews, Beobachtungen und Fokusgruppen spielen Führungspersonen eine wichtige Rolle dabei, Mitarbeitende und Teams zu motivieren, ihre Kompetenzen zu entwickeln und von der Vielfalt vorhandener Kompetenzen und Perspektiven im Team zu profitieren. Es liegt an den Führungspersonen zu vermitteln, dass die Entwicklung von Kompetenzen erwünscht ist. Eine Kompetenzentwicklung, die den Zielen der Organisation entspricht, sollte in der Kultur der Organisation verankert sein, auch wenn dies, wie bereits oben beschrieben, teilweise mit der Effizienz in Konflikt steht. Die Organisationskultur, Anreizsysteme und fehlende Transparenz können die Kompetenzentwicklung von Mitarbeitenden behindern, gleichzeitig aber auch Entwicklungspotenzial bieten. In diesen Bereichen wurden folgende Herausforderungen und Chancen thematisiert:

Silo-Denken

- Silo-Denken in Einheiten und Departementen wurde als hinderlich für die hochschulübergreifende Kompetenzanwendung und -entwicklung identifiziert. Dieses Denken in abteilungsbezogenen «Silos» erschwert den Austausch und die Zusammenarbeit über Abteilungsgrenzen hinweg, was die Nutzung und Weiterentwicklung von Kompetenzen behindert. Das bedeutet, dass Mitarbeitende oft auf ihren eigenen Bereich beschränkt sind und es ihnen schwerfällt, ihre Kompetenzen in anderen Bereichen der Hochschule einzubringen oder von den Kompetenzen anderer Abteilungen zu profitieren.

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Solche strukturellen Hürden verhindern eine effektive Zusammenarbeit und die Entwicklung von Kompetenzen innerhalb der gesamten Institution, wie folgendes Beispiel zeigt:

«Ich sehe häufig so strukturelle Hürden, dass die Leute aus der Ausbildung nicht in die Forschung eingelassen werden oder dass wir kämpfen müssen, um eine Veranstaltung in der Ausbildung zu übernehmen und sich dem Berufsfeld, wie auch immer das definiert ist, anzunehmen.»

- Die Schaffung von Gefässen für den Austausch und die Kollaboration zwischen verschiedenen Einheiten wie Departementen, Prorektoraten und Instituten fördert die Vernetzung und den Wissenstransfer innerhalb der Organisation zusätzlich. So kann beispielsweise Silo-Denken durch das Angebot, Büroarbeit an anderen Instituten zu verrichten, abgebaut werden: «Ich bin einmal in der Woche in [anderer Ort] und arbeite da gerne in den Räumlichkeiten des [anderes Institut]. Und dadurch, dass ich da, halt einfach mit denen mal immer wieder einen Kaffee getrunken habe, hat sich auch jetzt eine Möglichkeit ergeben, dass ich an einem Forschungsprojekt mitarbeiten kann».
- Die Schaffung einer Plattform mit Tricks, Interventionen, Tools und Massnahmen zur Förderung von Kompetenzentwicklung, die niederschwellig von verschiedenen Teams in verschiedenen Einheiten genutzt werden kann, unterstützt den Wissenstransfer in Organisationen (vgl. → Kapitel 6). «Ich denke an so eine ganz abstraktes Self-Service-Ding, wo Ideen, Tricks, Hinweise, Mikrointerventionen drin sind.»

Anreizstrukturen

- Die Art der Anreizstrukturen steuert das kompetitive Verhalten und verstärkt den Fokus auf einzelne Kompetenzbereiche, was die Kompetenzentwicklung in anderen Bereichen beeinträchtigt. «Im Moment sind die Anreizstrukturen eher in diese Richtung, dass man möglichst viel publiziert, möglichst viel Forschungsprojekte akquiriert und möglichst viel an Forschungskonferenzen geht und dafür Gelder erhält und so weiter. Also, alle Fördertöpfe und so sind dafür da, um die wissenschaftlichen Kompetenzen zu fördern. Und die Praxiskompetenzen, das muss man dann möglichst nebenbei noch machen.»
- Finanzierungsmodelle könnten so gestaltet werden, dass sie weniger auf Konkurrenz zwischen Individuen ausgerichtet sind, sondern auf die Teamebene fokussieren. Zudem könnten Leistungen in Lehre und Forschung gleichermaßen anerkannt werden, um das Kollaborationsinteresse von Mitarbeitenden, die hauptsächlich in einem Leistungsbereich tätig sind, zu erhalten und zu fördern.
- Die Pflege und der Austausch mit Praktiker*innen ausserhalb der Hochschule fördert den Transfer zwischen Praxis und Wissenschaft und sollte entsprechend honoriert werden.

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

Diese Investition wird von den Teilnehmende aktuell als unbezahlte «Freizeitarbeit» wahrgenommen. «Wir schaffen Gefässe, um Kontakte zu pflegen, und aus diesen Gefässen ergeben sich Ideen. (...) Ich mache das zum Teil. (...) Aber im Moment ist es Freizeitarbeit. Und da wird meines Erachtens zu wenig investiert von den Fachhochschulen, um das zu pflegen.»

Transparente Besetzung von Projekten

- Um die benötigten Kompetenzen klar zu definieren und den Mitarbeitenden die Chance zu geben, ihre Entwicklungsmöglichkeiten eigenständig zu steuern, kann die Einführung eines Projektmarktplatzes unterstützen, auf welchem Projekte ausgeschrieben werden und die Mitarbeitenden sich darauf bewerben können.
- Die bestehenden Dienstwege und Strukturen fördern das unternehmerische Denken der Mitarbeitenden in Lehre und Projekten oft nur unzureichend. Die strukturelle und kulturelle Verankerung von kurzen Dienstwegen und Entscheidungsfreihheiten könnten dabei hilfreich sein. «Und wenn ich da diese Dienstwege, die wir haben, und alle diese Abläufe mitberücksichtigen würde, dann käme kein Projekt mehr zustande von mir. Weil es einfach viel zu lange dauert.»

Transparent und lernorientiert führen

5.3.3

In vielen der bisher genannten förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung spielt Führung eine entscheidende Rolle. Wie Führungspersonen die Kompetenzentwicklung im Team positiv beeinflussen können, wird nachfolgend erläutert.

- Förderung von Transparenz: Führungspersonen sollten Transparenz bezüglich Aufgabenverteilung und erforderlicher Kompetenzen fördern.
- Offenlegung von Ressourcen: Durch das Offenlegen von Forschungsanträgen und Lehrmaterialien unterstützen Führungspersonen den organisationsinternen Wissensaustausch.
- Förderung des Austauschs: Ein Führungsstil, der den Austausch über Kompetenzen fördert und zwischen Mitarbeitenden mit unterschiedlichen Kompetenzschwerpunkten vermittelt, trägt wesentlich zur effektiven Nutzung und Entwicklung von Kompetenzen bei. «Ich denke, dass parallel dazu - nicht als Alternative - MultiplikatorInnen wichtig sind, wie Teamleitende, Führungskräfte, usw. Die sollen nicht in der Verantwortung sein, dass alle voneinander wissen, was sie machen, aber die sind total wichtig. Wie gesagt, bei uns, da hatten wir ein neues [Projekt] angefangen und ich habe ein grobes Bild von der Person und da sagt dann aber eine Teamleitung 'die kann auch das und das und hat das gemacht'. Das ist sehr wichtig, dass die [Führungskräfte] auch ihre Rollen gut spielen, aber dass sie die Verantwortung dennoch nicht komplett übernehmen, dass alle sich gegenseitig kennen.»

Ergebnisse zu förderlichen Faktoren für Kompetenzentwicklung

- Aktive Rolle bei Teamzusammenstellung und internen Anlässen: Führungskräfte sollen aktiv bei der Teamzusammenstellung und der Organisation von internen Anlässen mitwirken, um gegenseitiges Lernen und Kompetenzentwicklung durch Feedback und das Teilen von Erfahrungen zu erleichtern.
- Kreieren einer Onboarding-Strategie: Eine bewusste Onboarding-Strategie, begleitet durch Mentoring und Coaching, ist entscheidend für die effektive Einarbeitung neuer Mitarbeitenden und die Weitergabe von implizitem Wissen sowie der Lernkultur innerhalb der Organisation.

«Man braucht ein gutes Wissensmanagement, und das ist immer wieder eine Herausforderung, dass man weiss, wer ist wo dran und wer hat welche Kompetenzen. (...) Wenn man auch neu dazukommt, ist es schwierig, sich einen Überblick zu erarbeiten, vor allem in so interdisziplinären Teams, die sehr heterogen zusammengestellt sind.»

Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass der Lernerfolg von Teams stark von den Rahmenbedingungen der Organisation abhängt. Effizienzorientierung und Lernen stehen oft im Spannungsfeld zueinander. Die Hochschulleitung sollte eine lernförderliche Kultur stärken, indem Silo-Denken abgebaut und lernförderliche Anreizstrukturen sowie Transparenz in der Projektbesetzung geschaffen werden. Eine wichtige Rolle spielen dabei die Führungskräfte, welche mit transparentem und lernorientiertem Führungsverhalten zur lernförderlichen Kultur beitragen.

Interventionen zur Kompetenz- entwicklung in Teams

- 6.1 Kurzinterventionen als nützliche Instrumente
 - 6.1.1 Psychologische Sicherheit
 - 6.1.2 Doppeltes Kompetenzprofil (DKP)
Team Task Designer
 - 6.1.3 Nutzung der Vielfalt der Teammitglieder
 - 6.1.4 Lernen im Team und
Kompetenzentwicklung
- 6.2 Handreichung «Hochschulteams als
Lernorte – Kurzinterventionen»

Interventionen zur Kompetenzentwicklung in Teams

Ein Ziel des Projektes bestand nebst dem Erkenntnisgewinn darin, konkrete Möglichkeiten zu eruieren und zu entwickeln, um die Kompetenzentwicklung in Teams zu stärken. In einem mehrstufigen Prozess ist eine Sammlung von Interventionen in Form einer Handreichung entstanden, aus der hier eine Auswahl präsentiert wird.

Die komplette Sammlung ist offen zugänglich:

Kocher, M., Zellweger, F., Eckhardt, C., Strauss, N.-C., Stucki-Sabeti, S., Haldemann, R., Merz, N., Vollmer, A., & Rack, O. (2024). *Teams als Lernorte. Kurzinterventionen*. PHZH, HSLU, FHNW.

→ <https://doi.org/10.5281/zenodo.13235216>

6.1

Kurzinterventionen als nützliche Instrumente

Zunächst wurden in den Fokusgruppen durch gemeinsames Brainstorming erste Ideen für Interventionen entwickelt. Laut den Aussagen aus den Fokusgruppen müssen diese folgenden Voraussetzungen erfüllen:

- Einfachheit: Die Interventionen sollten weder komplex noch überstrukturiert sein, um eine einfache Umsetzung «on the job» zu gewährleisten. Sie sollten in die tägliche Arbeit eingebettet werden können.
- Freiwilligkeit: Es ist wichtig, Interventionen nicht zu verordnen, sondern die Teilnahme freiwillig zu gestalten.
- Zeitsparend: Es wurde mehrfach hervorgehoben, Zeit sei ein entscheidender Faktor bei der Durchführung von Interventionen. Gewünscht sind eher kurze Interventionen, welche die Teams nicht zusätzlich belasten.
- Anpassungsfähigkeit: Um ihre Wirksamkeit und Akzeptanz zu maximieren, sollten Interventionen an unterschiedliche Kontexte und Bedürfnisse angepasst werden. Sie sind je nach Team und Situationen z.B. hinsichtlich Dauer, Reflexionsfragen oder Vorgehen situativ auszugestalten.
- Soziale Vergleiche vermeiden: Es ist darauf zu achten, negative Folgeerscheinungen wie (starke) soziale Vergleiche zu vermeiden, die durch die Sichtbarmachung individueller Kompetenzen entstehen können.

Im Folgenden werden einige Kurzinterventionen präsentiert, welche diese Voraussetzungen erfüllen.

Interventionen zur Kompetenzentwicklung in Teams

6.1.1

Psychologische Sicherheit

Eine kurze und einfache Übung zur Stärkung der Psychologischen Sicherheit während des Projektverlaufes ist die Intervention «Wertschätzung üben».

- Schritt 1: Bildet Kleingruppen von max. 4 Personen.
 Schritt 2: Jede:r überlegt sich für die Kleingruppenmitglieder: Welche Persönlichkeitsmerkmale schätze ich an dieser Teamkollegin und an diesem Teamkollegen und in welchen konkreten Situationen habe ich diese bei ihr oder ihm erlebt. Zeit: ca. 5 min.
 Schritt 3: Wählt nun in eurer Kleingruppe eine Person aus, die von den anderen Teammitgliedern zu ihren Persönlichkeitsmerkmalen eine wertschätzende Rückmeldung bekommt. Pro Person stehen 2 min zur Verfügung, in denen alle Kleingruppenmitglieder etwas zu der ausgewählten Person und ihren Persönlichkeitsmerkmalen in konkreten Situationen sagen.

Quelle: Angelehnt an Kobe et al., 2022; eigene Evaluation

Als zweite Intervention zur Stärkung der psychologischen Sicherheit beinhaltet die «Connect-Übung», dass die Teammitglieder in mehreren Schritten und in verschiedenen Tandems strukturiert etwas von sich mitteilen, beispielsweise zur Frage «Worüber habe ich mich in den letzten Tagen gefreut?». Die Fragen können mehr oder weniger stark mit dem Sitzungsthema verknüpft werden und sollen durchaus persönlich sein (z.B. «Was bedeutet mir Vertrauen?»).

Bei Projektstart ist z.B. folgender Ablauf passend:

- Schritt 1: Bildet Zweiergruppen.
 Schritt 2: Die erste Person hat zwei Minuten zur Verfügung und beantwortet die Fragen «Wer bin ich und warum bin ich hier?» (Es geht dabei nicht um die Frage «Was bin ich?» im Sinne von «Was habe ich bisher erreicht» oder «Was stelle ich dar?»). Die andere Person hört nur zu und stellt keine Zwischenfragen. Im Anschluss daran gibt die zweite Person innerhalb von einer Minute ein wertschätzendes Feedback.
 Schritt 3: Nun hat die zweite Person zwei Minuten zur Verfügung und beantwortet die Fragen «Wer bin ich und warum bin ich hier?». Dann gibt die erste Person im Rahmen von einer Minute ein wertschätzendes Feedback.
 Schritt 4: Austausch in der Gesamtgruppe: Was ist in eurer Gruppe passiert? Was hat dich besonders beeindruckt?

Quelle: Angelehnt an Mölkeney & Sachs, 2019

6.1.2

DKP - Team Task Designer

Der im Rahmen des Projekts entwickelte DKP - Team Task Designer dient dazu, Aufgaben im Team explizit aus Perspektive der beiden DKP-Facetten Wissenschaft und Berufspraxis zu betrachten und damit das DKP auf Teamebene zu stärken. Dieses Vorgehen fördert zudem die Zusammenarbeit und das Bewusstsein für die unterschiedlichen Kompetenzen innerhalb eines Teams.

Der DKP - Team Task Designer wird anhand einer Instruktion selbstorganisiert vom Team angewendet. Diese Instruktion kann unter [→ DKP-Team Task Designer - Instruktion](#) heruntergeladen werden und beschreibt das nachfolgend dargelegte Vorgehen ausführlich. Der Einsatz des DKP - Team Task Designers eignet sich insbesondere bei Projektbeginn sowie für

Interventionen zur Kompetenzentwicklung in Teams

Teams, welche die beiden Sichtweisen des DKP anhand einer konkreten Aufgabe explizieren und stärken möchten.

- Schritt 1: Übersicht über die Teamaufgaben: Welche laufenden oder zukünftigen Aufgaben bearbeitet das Team in den vier Leistungsbereichen?
- Schritt 2: Bewertung der Teamaufgaben in Bezug auf das DKP: Das Team sortiert seine Aufgaben entsprechend der DKP-Relevanz (DKP-Relevanz meint: Für die Ausführung dieser Aufgabe sind wissenschaftliche und berufsfeldbezogene Kompetenzen gleichermaßen notwendig).
- Schritt 3: Team-Aufgabe mit hoher DKP-Relevanz: Das Team wählt eine Aufgabe mit hoher DKP-Relevanz.
- Schritt 4: Erforderliche Kompetenzen für diese Aufgabe: Das Team notiert möglichst viele wissenschaftliche und berufspraktische Kompetenzen, die zur Erfüllung der ausgewählten Aufgabe benötigt werden.
- Schritt 5: DKP-Kompetenzcheck I (im Team): Das Team diskutiert, inwiefern es die erforderlichen wissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Kompetenzen abdeckt.
- Schritt 6: DKP-Kompetenzcheck II (über das Team hinaus): Das Team diskutiert, welche Kompetenzen von ausserhalb des Teams hinzugezogen werden sollten, wer mögliche Kompetenztragende sind und welche Kompetenzen im Team entwickelt werden sollten.
- Schritt 7: Aufgabengestaltung: Das Team diskutiert auf Grundlage des Kompetenzchecks, wie die Aufgabenbearbeitung im Detail auszugestalten ist und wer welche Aufgaben übernimmt.
- Schritt 8: Bewertung der Aufgabengestaltung: Das Team reflektiert, wie die Ausgestaltung der Aufgabe in wissenschaftlicher und berufspraktischer Hinsicht gelungen ist. Zudem werden Schlussfolgerungen für die Kompetenzentwicklung im Team gezogen.

Quelle: Vollmer et al., 2024

Nutzung der Vielfalt der Teammitglieder

6.1.3

Die Intervention «Mein Beitrag zum Team» eignet sich dazu, im Verlauf der Zusammenarbeit innezuhalten und das Engagement der Teammitglieder sichtbar zu machen:

- Schritt 1 Jede Person überlegt für sich: Was sind meine Stärken, meine Fähigkeiten und mein Wissen. Anschliessend wählt jede:r eine Stärke von sich aus, die für ihr:sein Team einzigartig ist und die sie:er einsetzen wird, um den Teamerfolg zu unterstützen. Es wird empfohlen allgemeine Floskeln, wie etwa «Ich bin kreativ und das hilft Ideen im Team zu entwickeln» zu vermeiden. Zeitbedarf etwa 5 min.
- Schritt 2 Macht nun eine Runde im Team und nennt, was eure Beiträge zum Teamerfolg sind. Das Gesagte wird nicht kommentiert.
- Schritt 3 Am Ende der gesamten Runde kann jedes Teammitglied ein Feedback geben zu: was war interessant, von den anderen zu erfahren und wie wurde die Runde allgemein empfunden.

Quelle: Angelehnt an Kobe et al., 2022

Interventionen zur Kompetenzentwicklung in Teams

Lernen im Team und
Kompetenzentwicklung

6.1.4

Die Intervention «Lean Coffee» hilft dabei, das Teamlernen strukturiert zu reflektieren, Prioritäten zu setzen und konkrete Massnahmen für zukünftige Verbesserungen im Lernprozess festzulegen.

- Schritt 1: Reflektiert gemeinsam, was ihr seit dem Start des Projekts oder seit der letzten Reflexion gelernt habt. Was hat das Teamlernen unterstützt und was hat es behindert? Schreibt die Themen auf, die ihr besprechen möchtet – ein Thema pro Post-it.
- Schritt 2: Stellt eure Themen einander kurz vor. Sammelt und gruppiert die Post-its an einer Pinnwand oder Flipchart.
- Schritt 3: Markiert mit Punkten (pro Person zwei Punkte), welche Themen ihr besonders wichtig findet und gerne diskutieren möchtet.
- Schritt 4: Ordnet die Themen nach Anzahl Punkte. Beginnt die Diskussion dem Thema, das die meisten Punkte erhalten hat. Stellt einen Timer auf 5 Minuten, um die Diskussion zu strukturieren.
- Schritt 5: Wenn der Timer piept, geben alle mit einem Daumen nach oben oder unten ein schnelles Feedback:
- Mehrheit Daumen nach oben: Das Thema wird für weitere 5 Minuten besprochen.
 - Mehrheit Daumen nach unten: Ihr wechselt zum nächsten Thema.
- Schritt 6: Am Ende der Diskussion einigt ihr euch auf 1 bis 3 konkrete Massnahmen, die ihr für euren zukünftigen Lernprozess im Team umsetzen wollt.

Quelle: Angelehnt an Baldauf, C., o. J.

6.2

Handreichung «Hochschul-
teams als Lernorte
– Kurzinterventionen»

Einige der oben genannten Interventionen wurden im Rahmen des Projektes in verschiedenen Teams (Projektteams, Organisationseinheiten, institutsintern sowie -übergreifend) getestet und evaluiert.

Bei der Auswahl der getesteten Interventionen wurde darauf geachtet, diese auf die momentanen Bedürfnisse des Teams abzustimmen. Abhängig von der Teamzusammensetzung und der Phase der Zusammenarbeit waren entweder Interventionen zur Stärkung der psychologischen Sicherheit oder zur Klärung von Aufgaben erforderlich. Zudem waren die Offenheit der Teams sowie der Umfang der Interventionen entscheidend (der auf die verfügbaren zeitlichen Ressourcen während einer Sitzung abzustimmen ist). Geschätzt wurden insbesondere niederschwellige und kurze Interventionen. Insgesamt wurden die getesteten Interventionen als effektiv empfunden und positiv bewertet, wie folgende Rückmeldungen zeigen:

«Die Zeit ist unglaublich viel besser genutzt, wenn man sich zu Beginn die Zeit nimmt für diesen Austausch».

«Hat gutgetan, hat unserem Team massiv gefehlt in den letzten Jahren und ist auf sehr fruchtbaren Boden gefallen».

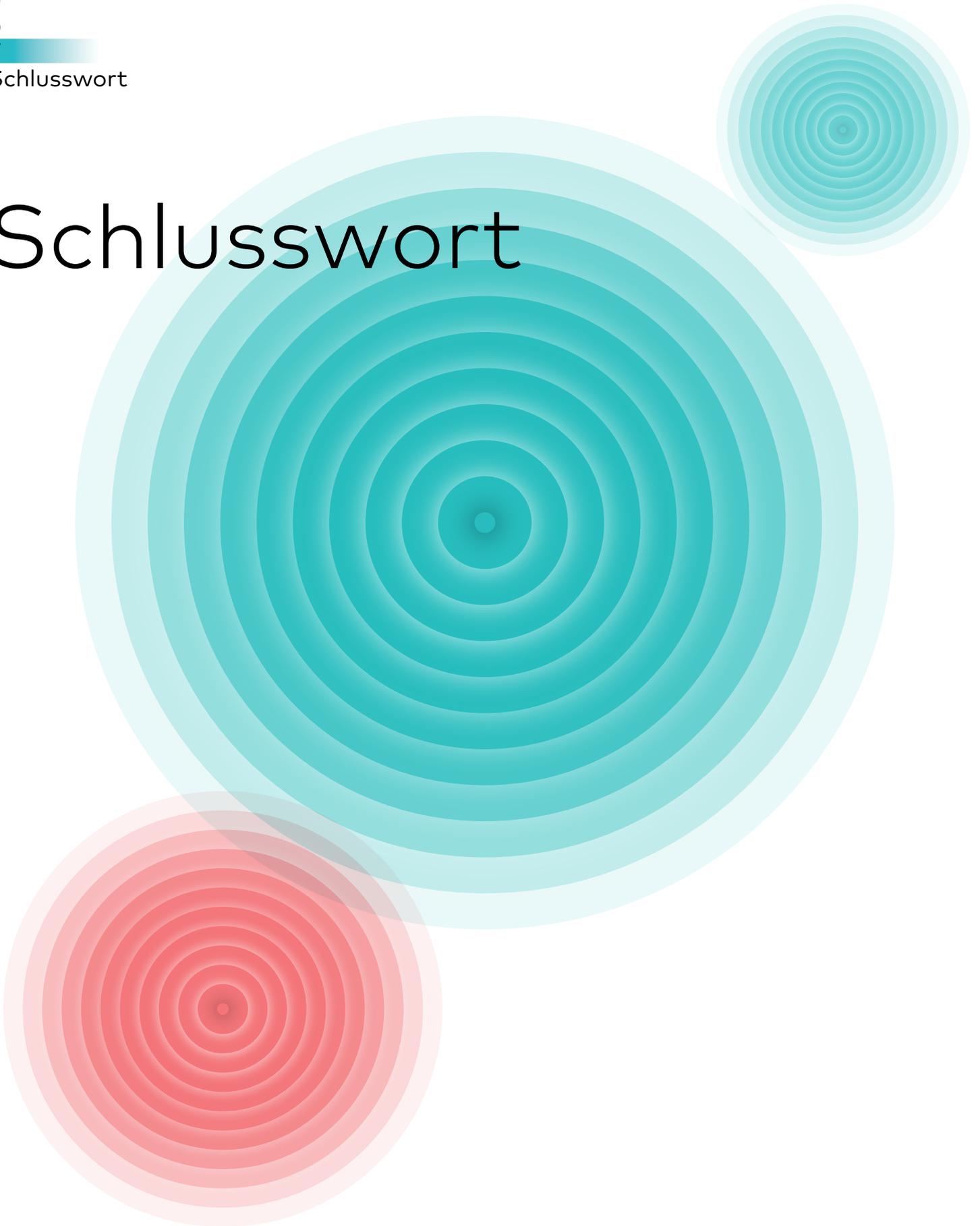
«Die Interventionen ermöglichen Atempausen in den Sitzungen, werden positiv aufgenommen, ermöglichen erfreuliche Momente.»

«Ich finde solche Übungen, die das wertschätzende Zuhören (wie auch Connect) betonen, recht hilfreich. Ein bewusster Start in Sitzungen, wie auch ein bewusster Abschluss ist mir sehr wichtig geworden.»

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7

Schlusswort

Schlusswort



Dieser Ergebnisbericht umfasst theoretische, empirische sowie praktisch erprobte Erkenntnisse für die Entwicklung des MKP und wie das Von- und Miteinanderlernen in Teams im Hochschulkontext «on the job» gestärkt werden kann. Anhand der Fragestellungen werden nachfolgend die zentralen Erkenntnisse zusammengefasst und ein Ausblick gegeben.

Welche Kompetenzen zeigen Hochschulmitarbeitende auf individueller und Teamebene in der doppelten Orientierung an Wissenschafts- und Berufspraxis?

Die Ergebnisse dieses Projektes zeigen, dass die Betrachtung von Kompetenzen im Hochschulkontext weit über das DKP hinaus gehen. Ein MKP ist zentral auf individueller sowie auf Teamebene. Bei der Datenerhebung wurde jedoch bereits sichtbar, dass die Zusammenarbeit in vielfältigen Teams, welche wissenschafts- und berufsfeldbezogene Kompetenzen für ein gemeinsames Ziel verbinden, eher die Ausnahme als die Regel darstellt. Während in Forschungsteams Heterogenität zum Teil bewusst gesucht wird, ist Teamarbeit in der Lehre eher wenig ausgeprägt.

Wie anspruchsvoll die Verbindung von wissenschafts- und berufsfeldbezogenen Kompetenzen auf Teamebene ist und wie wertvoll die unterschiedlichen Perspektiven sind, haben die Beobachtungen von Teamsitzungen eindrücklich aufgezeigt (vgl. → Kapitel 4.2). Demnach scheint es, dass Teams Strukturen und Rollen benötigen, um das DKP zu aktivieren und dadurch zu entwickeln.

Gleichzeitig wurde deutlich, dass die Art der Aufgabenstellung entscheidend dafür ist, ob verschiedene Kompetenzen im Team genutzt werden. Aufgaben, bei denen die Teammitglieder interdependent zusammenarbeiten müssen, um ein neues Problem zu lösen, und bei denen der Weg zum Ziel unklar ist, bieten mehr Potenzial als Routineaufgaben. Dieses Potenzial sollte in Zukunft von den Hochschulen gefördert werden.

Was braucht es, damit Teams an Hochschulen ein Ort für Kompetenzentwicklung zur Stärkung des DKP und MKP darstellen?

Anknüpfend an vergangene PgB-Projekte zur Stärkung des DKP, stand am Anfang dieses Projekts die Hypothese, dass es stärker auf ein Lernen «on the job» in vielfältigen Teams zu setzen gilt als auf individuelle Kompetenzentwicklung in klassischen Weiterbildungssettings. Im Projektverlauf wurde deutlich, dass die Realität von einem Selbstverständnis der Expertinnen und Experten geprägt ist, die durch die Zusammenarbeit im Team eher ihre eigene Entwicklung betonen als die gemeinsame Entwicklung mit Blick auf die Organisationsziele. Der dichte Arbeitsalltag ist zudem stark von Effizienzorientierung geprägt. Indem die Arbeit häufig in wechselnden Teamkonstellationen erfolgt, wird Teamlernen zusätzlich erschwert.

Die Erkenntnisse aus diesem Projekt zeigen, dass das Von- und Miteinanderlernen in Teams eher gelingt, wenn:

- die psychologische Sicherheit gestärkt wird,
- Aufgaben so gestaltet werden, dass interdependente Zusammenarbeit erforderlich ist,
- Teams nicht nur nach Effizienzüberlegungen, sondern bewusst nach Lernpotenzial zusammengestellt werden, die im Team und darüber hinaus vorhandenen Kompetenzen gegenseitig bekannt sind,
- Ziele sorgfältig und transparent ausgehandelt und Zielkonflikte offen angesprochen werden,
- die Heterogenität im Team bewusst genutzt wird, offene Diskurse geführt werden und Teamprozesse regelmässig und möglichst systematisch reflektiert werden.

Damit Teams an Hochschulen einen Ort für Kompetenzentwicklung darstellen, sind alle Hochschulmitarbeitende individuell gefordert, offen und neugierig aufeinander zuzugehen und anzuerkennen, dass die Verbindung von Wissenschafts- und Berufspraxis eine zentrale Aufgabe darstellt. Letztlich ist es eine Frage der Hochschulkultur, sich als lernende Organisation zu verstehen und darin die Kompetenzentwicklung der Mitarbeitenden wertzuschätzen. Entsprechend sind lernförderliche Anreizsysteme und Führungshandeln zentrale Einflussfaktoren.

Wie lassen sich Kompetenzen in Hochschulteams mittels ausgewählter Interventionen weiterentwickeln?

In diesem Projekt haben sich Mikrointerventionen als eine vielversprechende Möglichkeit gezeigt, Teams mittels kurzer, einfacher Impulse darin zu unterstützen, das Von- und Miteinanderlernen zu stärken. Zentral sind dabei Interventionen zum Aufbau psychologischer Sicherheit, zur Klärung der Aufgabe und der im Team vorhandenen wissenschaftlichen und berufsfeldbezogenen Kompetenzen, sowie zur bewussten Nutzung unterschiedlicher Perspektiven oder zum bewussten Thematisieren des Lernens im Team. Durch regelmässiges und variantenreiches Ausprobieren dieser Interventionen können sich Mitarbeitende gezielt «on the job» weiterentwickeln und ihre Kompetenzen individuell, aber auch gemeinsam als Team stärken.

Mit der Sammlung von Kurzinterventionen sollen einzelne Mitarbeitende, Teams und Führungskräfte ermutigt werden, mit kleinen Schritten zu einer lernförderlichen Kultur beizutragen, um die Verbindung von Wissenschafts- und Berufspraxis zugunsten von Forschung, Aus- und Weiterbildung und Dienstleistung zu vertiefen. Damit wird die Attraktivität der Hochschule als Lern- und Arbeitsort gestärkt.

- Arpagaus, J. (2020). Doppeltes Kompetenzprofil von PH-Dozierenden im Bereich der Berufsbildung. *BzL - Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 38(3), Article 3.
→ <https://doi.org/10.36950/bzl.38.2020.9271>
- Baldauf, C. (o. J.). *Lean Coffee*. Zuletzt abgerufen am 23. August 2024, unter
→ <https://retromat.org/en/?id=51>
- Biedermann, H., Krattenmacher, S., Graf, S., & Cwik, M. (2021). *Zur Bedeutung des doppelten Kompetenzprofils in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*.
→ <https://doi.org/10.25656/01:22914>
- Busch, M. W., & Oelsnitz, D. von der. (2016). Emergente Teamphänomene – Warum sich Erfolge eines Teams nicht einfach kopieren lassen. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 4(47), 345–355.
→ <https://doi.org/10.1007/s11612-016-0342-6>
- Christine Böckelmann, Annette Tettenborn, Sheron Baumann, & Melanie Elderton. (2019). *Dozierende an Fachhochschulen und Pädagogischen Hochschulen der Schweiz. Qualifikationsprofile, Laufbahnen und Herausforderungen*. Hochschule Luzern.
- Decuyper, S., Dochy, F., & Van den Bossche, P. (2010). Grasping the dynamic complexity of team learning: An integrative model for effective team learning in organisations. *Educational Research Review*, 5(2), 111–133.
- Edmondson, A. C., & Bransby, D. P. (2023). Psychological Safety Comes of Age: Observed Themes in an Established Literature. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 10(Volume 10, 2023), 55–78.
→ <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055217>
- Edmondson, A. C., & Harvey, J.-F. (2018). Cross-boundary teaming for innovation: Integrating research on teams and knowledge in organizations. *Human Resource Management Review*, 28(4), 347–360.
→ <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.03.002>
- Johnson, D. W. (2015). *Constructive Controversy: Theory, Research, Practice* (1. Aufl.). Cambridge University Press.
→ <https://doi.org/10.1017/CBO9781316105818>
- Kauffeld, S. (2006). Self-directed work groups and team competence. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 79(1), 1–21.
→ <https://doi.org/10.1348/096317905X53237>
- Kauffeld, S. (2021). Das Kompetenz-Reflexions-Inventar (KRI) – Konstruktion und erste psychometrische Überprüfung eines Messinstrumentes. *Gruppe. Interaktion. Organisation. Zeitschrift für Angewandte Organisationspsychologie (GIO)*, 52(2), 289–310.
→ <https://doi.org/10.1007/s11612-021-00580-y>
- Kauffeld, S., & Paulsen, H. (2018). *Kompetenzmanagement in Unternehmen: Kompetenzen beschreiben, messen, entwickeln und nutzen*. Kohlhammer Verlag.
- Kauffeld, S., Lehmann-Willenbrock, N., & Meinecke, A. (2018). *The Advanced Interaction Analysis for Teams (act4teams) Coding Scheme*.
→ <https://doi.org/10.1017/9781316286302.022>
- Kobe, C., Jud, S., Hertach, C., Goller, I., & Tascharner, R. (2022). Psych Safety Training DE, *Programm zur Steigerung der psychologischen Sicherheit im Team*. ZHAW, BFH. Zuletzt abgerufen am 23. August 2024, unter
→ <https://www.psych-safety.org/>
- Kozlowski, S. W. J., & Ilgen, D. R. (2006). Enhancing the Effectiveness of Work Groups and Teams. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(3), 77–124.
→ <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2006.00030.x>
- Lewis, K. (2003). Measuring Transactive Memory Systems in the Field: Scale Development and Validation. *The Journal of Applied Psychology*, 88, 587–604.
→ <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.4.587>
- Mathieu, J. E., Gallagher, P. T., Domingo, M. A., & Klock, E. A. (2019). Embracing Complexity: Reviewing the Past Decade of Team Effectiveness Research. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6(1), 17–46.
→ <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-012218-015106>
- Mathieu, J., Maynard, M. T., Rapp, T., & Gilson, L. (2008). Team Effectiveness 1997–2007: A Review of Recent Advancements and a Glimpse Into the Future. *Journal of Management*, 34(3), 410–476.
→ <https://doi.org/10.1177/0149206308316061>
- McGrath, J. E. (1984). *Groups: Interaction and performance* (Vol. 14). Prentice Hall.
- Oertel, R., & Antoni, C. (2014). Reflective team learning: Linking interfering events and team adaptation. *Team Performance Management: An International Journal*, 20, 328–342. → <https://doi.org/10.1108/TPM-03-2014-0027>

- Roxå, T., & Mårtensson, K. (2015). Microcultures and informal learning: A heuristic guiding analysis of conditions for informal learning in local higher education workplaces. *International Journal for Academic Development*, 20(2), 193–205.
→ <https://doi.org/10.1080/1360144X.2015.1029929>
- Salas, E., Goodwin, G. F., & Burke, C. S. (2008). *Team Effectiveness In Complex Organizations: Cross-Disciplinary Perspectives and Approaches*. Routledge.
- Scherrer, C., & Thomann, G. (2020). *Kompetenz zwischen dem Individuum und seiner organisationalen Umgebung – eine Spurensuche*. 380–393.
→ <https://doi.org/10.25656/01:22918>
- Stäubli, E. (2015). Fachlichkeit in drei Ausprägungen. Ein Diskussionsbeitrag zu Rahmenbedingungen und Herausforderungen der akademischen Personalentwicklung an pädagogischen Hochschulen. *BzL-Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 33(3), 393–401.
- Swissuniversities (2017a). *Kammer Pädagogische Hochschulen, Merkmale des Hochschultyps PH*. Zuletzt abgerufen am 2. September 2024, unter
→ https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/170201_Merkmale_des_Hochschultyps_Def.pdf
- Swissuniversities (2017b). *Kammer Fachhochschulen, Laufbahnen an Fachhochschulen*. Zuletzt abgerufen am 2. September 2024, unter
→ https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/LaufbahnenFH_de.pdf
- Swissuniversities (2018a). *Kammer Pädagogische Hochschulen. Laufbahnen an Pädagogischen Hochschulen*. Zuletzt abgerufen am 2. September 2024, unter
→ https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Kammern/Kammer_PH/Projekte/181128_Laufbahnen_PH_Bericht_d_%C3%B6ffentlich.pdf
- Swissuniversities (2018b). *Strategische Planung 2021-2024, zuhanden der Schweizerischen Hochschulkonferenz*. Zuletzt abgerufen am 2. September 2024, unter
→ https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Hochschulpolitik/Strategische_Planung/Strategische_Planung_2021-2024_swu-D.pdf
- Swissuniversities (2021). *Pilotprogramme zur Stärkung des doppelten Kompetenzprofils beim FH- und PH-Nachwuchs. Schlussbericht P-11 2017–2020*. Zuletzt abgerufen am 2. September 2024, unter
→ https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/P-11/P11_2017-2020_Schlussbericht.pdf
- Ulich, E. (2001). *Arbeitspsychologie* [5., vollständig überarb. und erw. Aufl.]. vdf Hochschulverlag an der ETH Zürich.
- Van den Bossche, P., Gabelica, C., & Koeslag-Kreunen, M. (2022). Team Learning. In C. Harteis, D. Gijbels, & E. Kyndt (Eds.), *Research Approaches on Workplace Learning: Insights from a Growing Field* (pp. 201–218). Springer International Publishing.
→ https://doi.org/10.1007/978-3-030-89582-2_9
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W. H., Segers, M., & Kirschner, P. A. (2006). Social and Cognitive Factors Driving Teamwork in Collaborative Learning Environments: Team Learning Beliefs and Behaviors. *Small Group Research*, 37(5), 490–521.
→ <https://doi.org/10.1177/1046496406292938>
- Van den Bossche, P., Gijsselaers, W., Segers, M., Woltjer, G., & Kirschner, P. (2011). Team learning: Building shared mental models. *Instructional Science*, 39(3), 283–301.
→ <https://doi.org/10.1007/s11251-010-9128-3>
- Vollmer, A., Rack, O., & Merz, N. (2024). *Doppeltes Kompetenzprofil (DKP) – Team Task Designer*. Hochschule für Angewandte Psychologie, FHNW.
→ <https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/psychologie/vielfalt-und-multiperspektivitaet/kooperation-und-konflikte/media/dkp-team-task-designer-instruktion.pdf>



Teams als Lernorte

Ansätze zur Entwicklung des doppelten Kompetenzprofils in Hochschulteams