

Universität Luzern / Institut für Kommunikation und Kultur

MAS Master of Advanced Studies  
eLearning und Wissensmanagement  
Oktober 2002 – Oktober 2005

**Masterarbeit**

## **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE<sup>®</sup>**



Verfasser

Niklaus Gerber, c/o gibb, Lorrainestrasse 1, 3000 Bern 1  
[niklaus.gerber@bern.ch](mailto:niklaus.gerber@bern.ch)  
Vorsteher Abteilung für Mechanisch-Technische Berufe  
Projektleiter E-Learning und Wissensmanagement

Matrikelnummer

03-454-493

Abgabedatum

15. August 2005

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

<<

*„Wenn Du ein Schiff bauen willst, dann trommle nicht die  
Männer zusammen,  
um Holz zu beschaffen, Aufgaben zu verteilen und die Arbeit  
einzuteilen,  
sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem weiten,  
endlosen Meer.“*

>>

*Antoine de Saint Exupéry, 1900-1944*

## Inhaltsverzeichnis

<b>Präambel</b> .....	<b>6</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>7</b>
<b>1. Ursprung und Rahmen der Masterarbeit</b> .....	<b>9</b>
1.1 Der persönliche Grund: Der Nachdiplomkurs “E-Learning – Online Education and Training“ .....	9
1.2 Der äussere Grund: Das nationale Projekt ICT.SIBP. ISPPF des BBT .....	10
1.3 Die Folgerung: Das schulweite Projekt „E-Learning und Wissensmanagement“ .....	10
1.4 Der Weg und Rückblick: Würdigung des Masterstudienganges in Bezug auf das MTO-Konzept und das Schulprojekt „E-Learning und Wissensmanagement“ ....	11
<b>2. Einleitung</b> .....	<b>13</b>
2.1 Ausgangslage und Problemstellung.....	13
2.1.1 Erkenntnisse aus den bisherigen NDK-Projektarbeiten als Ausgangsbasis .....	13
2.1.2 Erkennbare Probleme bei der Umsetzung von Wissensmanagement an einer Bildungsinstitution im Allgemeinen und an der gibb im Speziellen .....	14
2.2 Zielsetzungen der Masterarbeit.....	15
2.3 Methodischer Ansatz.....	16
2.4 Inhaltlicher Aufbau der Arbeit.....	16
<b>3. Die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern</b> .....	<b>18</b>
3.1 Aufbaustruktur .....	18
3.2 Mission, Vision und Leitideen.....	20
<b>4. Die Basis 1 der Masterarbeit – oder das erforderliche Wissen über Teamkompetenz</b> .....	<b>23</b>
4.1 Die Ebene Organisation – oder das Ziel, eine lernende Institution zu sein .....	24
4.1.1 Die Lernende Organisation nach Argyris .....	24
4.1.2 Fördernde Bedingungen für die Zusammenarbeit in Organisationen oder die Wissenskommunikation in Communities of Practice .....	26
4.1.3 Gezielte Personalentwicklungsmassnahmen.....	28
4.1.4 Kommentar und leitende Erkenntnisse auf der Strukturebene Organisation .....	29
4.2 Die Ebene Gruppe – oder die Gruppe als Team.....	31

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

4.2.1	Was sind die Erfolgsfaktoren eines Teams?.....	32
4.2.2	Zwischenmenschliche Interaktionen – oder Bedingun- gen, welche Gruppenbildung fördern .....	33
4.2.3	Teamarbeit und Wissensmanagement aus Sicht des Change Managements.....	34
4.2.4	Kommentar und leitende Erkenntnisse auf der Strukturebene Gruppe/Team .....	36
4.3	Die Ebene Individuum – oder das kleinste Team bin ich.....	38
4.3.1	Motivationstheorien .....	38
4.3.2	Das Promotorenmodell von Witte .....	42
4.3.3	Motivationsbarrieren und Anreizsysteme .....	44
4.3.4	Kommentar und leitende Erkenntnisse auf der Strukturebene Individuum .....	48
4.4	Quintessenz aus der 3-Ebenen-Betrachtung und Ableitung der Erfolgsfaktoren.....	51
<b>5.</b>	<b>Die Basis 2 der Masterarbeit – oder die Befra- gung des Kollegiums.....</b>	<b>53</b>
5.1	Grundlage der Befragungen.....	53
5.2	Ergebnisse aus den Befragungen.....	54
5.2.1	Befragung 1: Korrelation zwischen Teamkompetenz und Wissensteilung.....	54
5.2.2	Befragung 2: Korrelation zwischen Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit .....	58
5.2.3	Kommentar und Folgerungen aus den beiden Befragungen.....	60
<b>6.</b>	<b>Elemente eines Modells zur Förderung von Teamkompetenz und Wissensteilung .....</b>	<b>62</b>
<b>7.</b>	<b>Das Transfermodell WIGELE® .....</b>	<b>63</b>
7.1	Die Lehrperson im Zentrum .....	63
7.2	Aufbau und Struktur .....	63
7.3	Das Kernsystem des WIGELE® .....	64
7.4	Die Subsysteme des WIGELE® .....	65
7.4.1	Die Lehrperson als Unterrichtende – oder das Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE).....	67
7.4.2	Die Lehrperson als Kollege oder Kollegin – oder das Subsystem Teamentwicklung (TE) .....	69
7.4.3	Die Lehrperson als Funktionsträger/in – oder das Subsystem Innovationsentwicklung (IE) .....	71
7.4.4	Die Lehrperson als Mitarbeiter/in – oder das Subsystem Schulorganisation (SO) .....	73

<b>8.</b>	<b>Existierende Wissensmanagement-Instrumente und -Aktivitätenfelder im Transfermodell WIGELE®</b>	<b>75</b>
8.1	Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE).....	75
8.1.1	Beispiele von UE-Interaktions-Instrumenten.....	75
8.1.2	Kommentar zu den Beispielen im Subsystem UE.....	76
8.2	Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Teamentwicklung (TE) .....	77
8.2.1	Beispiele von TE-Interaktions-Instrumenten .....	77
8.2.2	Kommentar zu den Beispielen im Subsystem TE .....	79
8.3	Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Innovationsentwicklung (IE) .....	80
8.3.1	Beispiele von IE-Interaktions-Instrumenten .....	81
8.3.2	Kommentar zu den Beispielen im Subsystem IE .....	81
8.4	Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Schulorganisation (SO) .....	82
8.4.1	Beispiele von SO-Interaktions-Instrumenten.....	82
8.4.2	Kommentar zu den Beispielen im Subsystem SO.....	84
<b>9.</b>	<b>Beurteilung des Transfermodells WIGELE®</b>	<b>85</b>
9.1	Modell-Anforderungen versus Modell-Erfüllung – oder der Soll-Ist Vergleich .....	85
9.2	WIGELE® im Kontext des Schulmanagements .....	87
<b>10.</b>	<b>Schlussbetrachtung und Ausblick</b>	<b>89</b>
10.1	Die Personalisierungsstrategie als Schwerpunkt .....	89
10.2	WIGELE® als Förderansatz für die Personalisierungs- strategie .....	89
10.3	Ansätze zur Förderung von Teamkompetenz .....	90
10.4	Überprüfung der Zielsetzungen der Arbeit .....	91
10.5	Schlussbemerkungen.....	92
	<b>Abkürzungsverzeichnis</b> .....	<b>93</b>
	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>95</b>
	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>97</b>
	<b>Erklärung</b> .....	<b>98</b>

## **Präambel**

Knowledge Management war in den achtziger Jahren eines der Schlüsselthemen der Informatik. Es gab kaum eine Institution, die nicht selbst eine ambitionierte Wissensmanagement-Initiative lancierte, um Wissen besser bewahren, verteilen, suchen und wiederverwenden zu können. Der Fokus der meisten Lösungen – heute müsste man sagen 'Lösungsansätze' – lag dabei bei der Technik. Mit Hilfe dieser Technik ging es in erster Linie darum, grosse Wissensarchive mit ausgeklügelten Begriffssystemen, Indexierungskonzepten und Suchfunktionen aufzubauen und zu pflegen. Wirtschaftlich begründet wurden die meisten dieser Initiativen mit Arbeitszeiteinsparungen auf Seite der sogenannten Workers.

Viele dieser WM-Projekte scheiterten. Dies insbesondere, weil in erster Linie die Technologie und nicht die Menschen, die Prozesse und die Unternehmenskultur im Zentrum standen.

Das grosse Comeback des Themas Wissensmanagement ist heute – rund zwanzig Jahre später – im Kontext mit E-Learning zu sehen. Durch die Verschmelzung von Lernweg und Lerngegenstand ergeben sich Potenziale und Perspektiven, die erfolversprechend sind.

Zahlreiche, in den letzten paar Jahren erschienene Publikationen nehmen diesen integrativen Ansatz auf. Andererseits ist nach wie vor die vielerorts starke Affinität zur Technik sichtbar. Die konsequente Hinwendung zum Menschen als Wissensträger, Wissensschöpfer aber auch Wissensbewahrer fehlt. – Eigentlich erstaunlich, wenn man weiss, dass das Individuum der Ausgangspunkt eines jeden Knowledge-Management-Ansatzes darstellt.

## Zusammenfassung

### Rolle der Schulleitung

E-Learning und Wissensmanagement sind Teil der Schulentwicklung und des Innovationsmanagements. Diese Tatsache bedeutet, dass das Thema in den Kopf der Institution, also der Schulleitung, gehört. Ihre Aufgabe ist es, die entsprechende Strategie zu definieren. In dieser muss deklariert sein, welche Ziele angepeilt, welche Wege dorthin führen und wie sie aussehen sollen. Erst wenn diese Basisvoraussetzungen erfüllt und kommuniziert sind, steht das Fundament einer erfolgsversprechenden und nachhaltigen Entwicklung.

Dabei ist eines wichtig: Wissensmanagement ist kein Thema, das mit einem Projekt erledigt werden kann. Wissensmanagement ist Programm. Erfolgsfaktoren liegen im organisatorisch-strukturellen wie im individuellen Bereich. Im letzteren geht es insbesondere um Haltungen („soll ich und will ich?“) und um Fähigkeiten („kenn ich und kann ich?“). Im Organisatorischen geht es darum, Wissensmanagement als kontinuierlichen Wachstumsprozess zu verstehen und in die internen Schulabläufe und Schulstrukturen zu integrieren.

### Teamkompetenz

Nach dem Motto *„wenn die gibb wüsste, was die gibb weiss“*<sup>1</sup> geht es in der vorliegenden Masterarbeit darum, dem „Phänomen“ Teamkompetenz nachzugehen, Voraussetzungen dafür zu erkunden und einen Modellansatz zu kreieren, der sowohl Individuum und Team ins Zentrum rückt. Ziel ist erhöhte Wissensteilung.

Dabei wird folgenden Gedanken nachgegangen:

- der aktiven Einbindung der Lehrpersonen in zusammenarbeitfördernde Strukturen entlang der Kaskade Organisation – Gruppe – Individuum.
- der Bewusstmachung von Rollen und Funktionen.
- der grundlegenden Voraussetzungen für erfolgreiche Teamarbeit.

---

<sup>1</sup> Der Ursprung des Zitats stammt aus dem Beraterumfeld der Firma SIEMENS: „Wenn SIEMENS wüsste, was SIEMENS weiss“.

#### Modellansatz

Mit dem Transfermodell WIGELE<sup>® 2</sup> liegt ein rollen-orientiertes Metamodell vor, in welchem die Förderaspekte für Teamkompetenz inhärent sind. Im Kernsystem resp. den vier Subsystemen finden sich Lehrpersonen in verschiedenen Rollen und Funktionen. Aus diesen Positionen heraus interagieren sie ständig mit andern im Schulsystem tätigen Personen. Die Architektur des WIGELE<sup>®</sup> impliziert Nähe und Kontakthäufigkeit; Faktoren, die den Wissensaustausch fördern.

Allerdings – und dies ist wichtig zu erkennen – ist WIGELE<sup>®</sup> ein organisatorisches „Bauwerk“. Wie gut die Transferaktivitäten zwischen den Protagonisten stattfinden, hängt zu grossen Teilen davon ab, wie sie miteinander zu interagieren in der Lage sind. Damit sind die grundlegenden Voraussetzungen für Teamkompetenz angesprochen. Diese finden sich vor allem in der Literatur der Organisations-, Sozial- und Arbeitspsychologie.

#### Mehrfachfunktionen

Ein weiterer Förderfaktor ist in der Mehrfachfunktion, welche sich aus dem erweiterten Aufgabenspektrum einer Lehrperson ergibt, versteckt. Bei Lehrpersonen, die neben der klassischen Rolle als Unterrichtende/r weitere Rollen und Funktionen innehaben und wahrnehmen, wirkt sich der additive Verantwortungsbereich stark auf die Motivation am Arbeitsplatz aus. Dargestellt mit einer Art Motivationskaskade sieht dies folgendermassen aus:

- Menschen haben klare Bedürfnisse nach Abwechslung, nach Ganzheitlichkeit in der Arbeitstätigkeit, nach Verantwortung, Unabhängigkeit, sozialen Kontakten. Werden diese Anliegen und Bedürfnisse gedeckt, entsteht intrinsische Motivation.
- Intrinsische Motivation führt in der Folge zu hoher Arbeitsplatzzufriedenheit.
- Diese wirkt sich auf das kommunikative Verhalten der Menschen untereinander aus, die Kontakte nehmen zu, Wissen wird ausgetauscht.

Die der Arbeit zu Grunde gelegte These, wonach Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements bezeichnet werden kann, darf bejaht werden.

---

<sup>2</sup> Wissensgenerierung aus den Rollen einer Lehrperson an einer Bildungsinstitution



## 1. Ursprung und Rahmen der Masterarbeit

An der gibb wurde das Schulprojekt "E-Learning und Wissensmanagement" Mitte 2002 – mit Beginn des Schuljahres 2002/03 – gestartet. Der Anlass dazu kam aus drei Richtungen, welche sich zeitgleich ergänzten und dem Vorhaben die Ausgangslage boten.

### 1.1 Der persönliche Grund: Der Nachdiplomkurs "E-Learning – Online Education and Training"

Langzeitfortbildung

Im Schuljahr 2002/03 konnte der Autor eine berufsbegleitende Langzeitfortbildung absolvieren. Dafür standen ihm 50% des Arbeitspensums zur Verfügung. Im selbst gewählten Themenbereich „Systematische und systematisierte Informatikdurchdringung der Abteilung MTB“ standen nachfolgende Zielsetzungen und Inhalte<sup>3</sup>:

Fachlich-technische und pädagogische Ziele

- *Fachlich-technische und pädagogische Ziele:*

*Die Vernetzung des gibb-Hauptgebäudes resp. des MTB-Schulhauses per Ende 2001/Anfang 2002 bringen neue Möglichkeiten auf der Ebene Unterricht. Es geht darum, die Lehrkräfte mit den mit der Vernetzung verbundenen Möglichkeiten vertraut zu machen. Konkrete konzeptionelle Überlegungen sollen dazu angestellt werden. Unterrichtsunterstützungen für Lehrkräfte betreffend neuer Medien und Antworten auf die Qualifikationsfrage IKT<sup>4</sup> sollen ausgearbeitet werden.*

Persönliche Ziele

- *Persönliche Ziele:*

*Eine persönliche Kompetenzerweiterung auf dem Gebiet der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien soll realisiert werden.*

Die erste Zielsetzung wurde mit dem abteilungsinternen Projekt „IKT“ realisiert. Dieses Projekt ist Mitte 2005 in das Ressort „E-Learning und Wissensmanagement“ übergeführt worden.

---

<sup>3</sup> zitiert aus dem genehmigten Antrag an das Mittelschul- und Berufsbildungsamt des Kantons Bern (MBA) vom 8. Oktober 2001.

<sup>4</sup> Informations- und Kommunikationstechnologien.

Die zweite Zielsetzung wurde mit dem im Titel erwähnten Nachdiplomkurs am Institut für Kommunikation und Kultur der UNI Luzern und der Hochschule für Wirtschaft Luzern realisiert.

## **1.2 Der äussere Grund: Das nationale Projekt ICT.SIBP.ISPFP des BBT**

Nationales Projekt

Das Wissen um ein nationales E-Learning-Projekt – initiiert und lanciert im 2001 durch das für die Berufsbildung zuständige Bundesamt BBT<sup>5</sup> und unter der Leitung des SIBP<sup>6</sup> stehend –, ermöglichte interessierten Berufsschulen, als so genannte Pilotschulen erste Erfahrungen mit E-Learning machen zu können.

Mit der Teilnahme am Projekt verpflichtete sich die gibb, an der Begleitevaluation – wahrgenommen durch die beiden Universitäten Tessin und Lausanne – mitzumachen.

## **1.3 Die Folgerung: Das schulweite Projekt „E-Learning und Wissensmanagement“**

Schulprojekt

Die erwähnten Gründe waren für die Schulleitung der gibb ausreichender Anlass, ein schulweites resp. sechs Abteilungen umfassendes Projekt „E-Learning und Wissensmanagement“ zu lancieren. Die Bewerbung um einen Platz als Pilotschule im ICT<sup>7</sup>.SIBP.ISPFP<sup>8</sup>-Projekt verlief positiv. Die gibb war im Schuljahr 2002/03 als eine von insgesamt rund 15 Pilotschulen mit 9 Lehrkräften (= 1. gibb-Staffel) vom August 2002 bis Juni 2003 dabei.

Der Schreibende als Vorsteher der Abteilung für Mechanisch-Technische Berufe und Mitglied der Schulleitung übernahm mit Start im August 2002 die Projektleitung. Grundlage bildete ein Projektauftrag.

Parallel dazu erfolgte im Oktober 2002 der Einstieg des Autors als Student in den erwähnten Nachdiplomkurs NDK “E-Learning – Online Education and Training“ an der UNI Luzern. Dieser mündete in den drei NDK’s umfassenden Masterstudiengang

---

<sup>5</sup> Bundesamt für Berufsbildung und Technologie.

<sup>6</sup> Schweizerisches Institut für Berufspädagogik.

<sup>7</sup> Information and Communication Technologies.

<sup>8</sup> Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle // Instituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

(MAS) „E-Learning and Knowledge Management“, der inhaltlich und zeitlich wie folgt konzipiert war:

- NDK “E-Learning und Webdidaktik “  
(Oktober 2002 – Juni 2003)
- NDK “Content Management und Webpublishing“  
(Dezember 2003 – November 2004)
- NDK “Wissensmanagement”  
(November 2004 – Juni 2005)

Die drei Nachdiplomkurse wurden je mit einer Projektarbeit abgeschlossen. Die nun vorliegende Masterthesis stellt die Abrundung der NDK's dar.

#### **1.4 Der Weg und Rückblick: Würdigung des Masterstudienganges in Bezug auf das MTO-Konzept und das Schulprojekt „E-Learning und Wissensmanagement“**

Masterstudiengang

Alle Innovationen, die sich der Technik bedienen, müssen heute unter der MTO<sup>9</sup>-Philosophie angegangen werden. Vorhaben wie E-Learning und Wissensmanagement gehören zu solchen Innovationen. Erfolg stellt sich nur dann ein, wenn der Mensch, der sich dieser Technik bedient, ausreichend dafür qualifiziert ist und dass die Organisation sich den neuen Gegebenheiten anzupassen vermag.

Anbieter von sog. technikorientierten Ausbildungen müss(t)en sich dem Primat der gleichsamten Entwicklung und Thematisierung der Dimensionen Mensch, Technik und Organisation unterordnen. Dies gilt insbesondere für das Segment der Weiterbildungen. Dort ist die Erwartung an eine hohe Umsetzungsrate gross.

Die Verinnerlichung der MTO-Trilogie ermöglicht Teilnehmenden – seien es Berater/innen, Projektleiter/innen, Bildungsfachleute usw. – die beabsichtigte Innovation erfolgreich umzusetzen und zu gestalten.

Diesen wichtigen und zentralen Aspekt haben die Verantwortlichen des Masterstudienganges erkannt. Die

---

<sup>9</sup> MTO = Mensch-Technik-Organisation. Der aus der Arbeitspsychologie (vgl. Ulich, 1998) stammende Ansatz wurde als Reaktion auf die teilweise “fatale“ Technikorientierung in der produzierenden Industrie Mitte der 80-er Jahre dem CIM-Begriff (Computer Integrated Manufacturing) entgegengesetzt.

Ausbildung stellt eine abgerundete Einheit dar. Schwergewichtig – und aus subjektiver Sicht – können den einzelnen Nachdiplomkursen den drei MTO-Dimensionen zugeordnet werden:

- Der erste Nachdiplomkurs NDK „*E-Learning und Webdidaktik*“ befasste sich mit den Grundlagen des E-Learnings und den einschlägigen „Handwerkszeugen“. Hier trat vor allem die „*Technik*“ mit ihren Möglichkeiten hervor.
- Der zweite NDK „*Content Management und Webpublishing*“ bot mit dem Management-Track<sup>10</sup> einen sehr bedürfnisorientierten Weg. Bei den vermittelten Inhalten wurden Themen berührt, die für Projektleiter/innen und Mitverantwortliche/r in Schulleitungen äusserst nutzbringend waren. Mit dem Management-Track wurde der Fokus insbesondere auf Prozesse und die „*Organisation*“ gerichtet.
- Der dritte NDK „*Wissensmanagement*“ zeigte auf, das E-Learning und Wissensmanagement eine Einheit darstellen. Die Potenziale, die in einem integrativen Ansatz von E-Learning und Wissensmanagement stecken, sind enorm; auch und gerade für Bildungsinstitutionen. Die Schnittmenge der Themen in diesem NDK war eindeutig der „*Mensch*“.

Die Parallelität der zweieinhalb-jährigen Masterausbildung zum genannten Schulprojekt „E-Learning und Wissensmanagement“ war ideal. Sie ermöglichte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Gelernten in Theorie und gleichzeitiger Praxis.

---

<sup>10</sup> Innerhalb des NDK „Content Management und Webpublishing“ wurden drei Tracks (T) angeboten:  
T1: Basic-Track // T2: Advanced-Track // T3: Management-Track.

## 2. Einleitung

### 2.1 Ausgangslage und Problemstellung

#### 2.1.1 Erkenntnisse aus den bisherigen NDK-Projektarbeiten als Ausgangsbasis

Basisarbeit In den drei früheren Projektarbeiten des Autors im Rahmen des Master-Studienganges<sup>11</sup>

- Kompetenzen in Webgestaltung und Webdidaktik: Mein Profil (Bader et al.; 2003)
- Einführung einer Lernplattform an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern (Gerber; 2004)
- Wissensmanagement an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern – Potenziale und Perspektiven (Gerber; 2005)

wurden Fragmente einer wirkungsorientierten Grundlage für die Einführung und Umsetzung von E-Learning und Wissensmanagement an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern erarbeitet. Diese dienen denn auch als gedankliche Basisarbeit zur nun vorliegenden Masterthesis.

Potenziale und Perspektiven In der letztgenannten Arbeit „Wissensmanagement an der gibb – Potenziale und Perspektiven“ (Gerber; 2005; S. 78) wurde – unter den dort durch den Autor getroffenen Annahmen – systematisch aufgezeigt, dass in den drei Wissensgebieten Mensch, Technik und Organisation beim Menschen die grössten Ausschöpfungspotentiale liegen. Mit vergleichsweise geringem Aufwand ist hier ein hoher Nutzensbeitrag an das Wissensmanagement realisierbar<sup>12</sup>.

Die dem Aufwand entsprechenden Massnahmen auf Ebene Mensch lauten (Ebd.; S. 79):

- die Qualifikationsentwicklung in Richtung IKT (Informations- und Kommunikationstechnologien) muss fortgeführt werden.
- die Qualitätsentwicklung muss beibehalten werden.
- die Führungsarbeit muss gepflegt und optimiert werden.

---

<sup>11</sup> Die drei Arbeiten waren je Pflichtteil des entsprechenden und absolvierten Nachdiplomkurses (NDK).

<sup>12</sup> Die in der Projektarbeit (Gerber; 2005) errechneten Quotienten 'Nutzen/Aufwand' lauten:  
Wissensgebiet Mensch = 4.0, Wissensgebiet Technik = 1.5, Wissensgebiet Organisation = 1.7 .

Analyse  
Teamkompetenz

### **2.1.2 Erkennbare Probleme bei der Umsetzung von Wissensmanagement an einer Bildungsinstitution im Allgemeinen und an der gibb im Speziellen**

Im Vorfeld eines jeden Wissensmanagement-Programms ist es anzuraten, die Organisation nach dem Grad der Teamkompetenz hin zu analysieren. Ein Aktivismus nach dem Ausspruch: „Wir führen jetzt einfach Wissensmanagement ein!“ wird nicht zum erwünschten Erfolg führen. Es ist empfehlenswert, den Fokus vorerst nicht allein auf Wissensmanagement, sondern auf Teamentwicklung zu richten. Die Schiffe werden dann gebaut...

Wissensmanagement setzt beim Individuum Mensch an. Hier gilt es primär zu investieren. Neben einer hohen Selbstkompetenz der Lehrpersonen ist in einem Schulsystem insbesondere die Teamkompetenz eine zentrale institutionelle Ressource. Allenfalls ist Teamfähigkeit breiter und „flächendeckender“ auszubilden.

Mit der Bildung der rund 40 Organisationseinheiten „Berufsgruppe“ und „Fachgruppe“ an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern vor etwas mehr als 10 Jahren wurde ein rein organisatorischer Schritt vollzogen. Für die Funktion des/der Berufs- und Fachgruppenleiters/-leiterin sind wohl Pflichtenhefte erarbeitet worden. Nie jedoch wurde ein Teamentwicklungsprogramm initiiert, um aus den Berufs- und Fachgruppen sog. Berufs- und Fachteams zu machen<sup>13</sup>. Die neu zusammengesetzten Gruppen mussten einfach beginnen. Ob die betroffenen Lehrkräfte überhaupt dazu in der Lage waren und ob sie heute über die notwendigen Kompetenzen verfügen, um die an sie gestellten Aufgaben als Teammitglieder zu bewältigen, wurde nie geklärt. Aus Sicht des Autors liegt hier eine der Kernherausforderungen und müsste näher betrachtet resp. angegangen werden. Die Schule kann damit ihre Chance zur Erreichung der gesteckten Ziele – nicht allein im Wissensmanagement – erhöhen.

Lehrperson im Zentrum

Neben den qualifikatorischen, qualitativen und führungsbezogenen Massnahmen macht es Sinn, die Lehrperson selbst als Akteur/in ins Zentrum des Geschehens zu rücken.

Dass diese Fokussierung eine wichtige und richtige ist, zeigen

---

<sup>13</sup> Auf den definitorischen Unterschied zwischen Gruppe und Team wird in Kapitel 4.2 näher eingegangen.

Masterarbeit

## **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE**

---

auch die theoretischen Erkundungen in den drei Nachdiplomkursen des Masterstudiengangs. Daraus kann gefolgert und unschwer nachvollzogen werden, dass in einem Wissensmanagement-Programm die wichtigste Grösse das Individuum und seine „Kommunikationsbereitschaft“ ist. Diese Bereitschaft scheint umso grösser zu sein, je besser sich die Mitarbeiter/innen untereinander verstehen, je vertrauter sie sich sind, oder kurz: je stärker die Kultur des „Miteinander“ in der Institution ausgereift ist. Es darf in der Folge vermutet werden, dass in „hohen“ Kulturen die Menschen bereit sind, Wissensteilung zu praktizieren und sich über Fakten, Kontakte, Handlungen, Erfahrungen etc. auszutauschen.

Auf diesem Hintergrund ist die landauf und landab kolportierte Aussage „*Lehrer sind Einzelkämpfer*“ lediglich die eine Seite der Medaille. Die Kehrseite zeigt das Bild der Voraussetzungen, um Einzelkämpfer/innen zu Teamplayer/innen zu machen. Im Bereich der neuen Medien<sup>14</sup> muss Lehrkräften also auch ermöglicht werden, ihr Wissen mit dem Kollegium auszutauschen und zur Verfügung zu stellen. Die Voraussetzungen dazu liegen – nebst bei ihnen selbst – auch im organisatorischen Teil einer Bildungsinstitution.

### **2.2 Zielsetzungen der Masterarbeit**

Masterthese

Mit der vorliegenden Masterarbeit soll der These nachgegangen werden, wonach erfolgreiches Wissensmanagement in direktem Zusammenhang mit dem Reifegrad der Teamarbeit in einer Institution steht. Es wird vermutet, dass je höher entwickelt oder ausgeprägter die Teamkompetenz ist, umso mehr Wissen ausgetauscht und geteilt wird. Oder anders ausgedrückt: Teamkompetenz ist – dies die Behauptung – für Wissensmanagement eine „*conditio sine qua non*“, eine Bedingung, ohne die es nicht geht.

Ziel ist es aufzuzeigen,

- was die Literatur der Organisations-, Sozial- und Arbeitspsychologie über eine mögliche Korrelation zwischen Teamkompetenz und erfolgreichem Wissensmanagement aussagt.
- wie Teamarbeit an einer Bildungsinstitution allgemein und

---

<sup>14</sup> Hier sind E-Learning und Wissensmanagement fokussiert, einschliesslich der entsprechenden Technologien.

namentlich an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern begünstigt werden kann, um zumindest in Richtung der behaupteten Voraussetzung zu gehen.

- wie Lehrkräfte als Direktbetroffene den Zusammenhang zwischen Teamkompetenz und Wissensteilung als auch zwischen Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit einschätzen.
- welche Massnahmen abgeleitet werden können, die den Grad an Teamkompetenz erhöhen.

### **2.3 Methodischer Ansatz**

Literaturrecherche  
und Befragung

Die These orientiert sich ausgehend von Literaturrecherchen und den Erfahrungen des Autors nach über zehn Jahren Schulpraxis als Abteilungsvorsteher an der gibb am Transfermodell WIGELE®. Ausserdem soll die These mit einer Befragung unterlegt werden. Am Transfermodell – das als eine Art Meta-Management-Modell bezeichnet werden kann – sollen Rollen, Interaktionen und Prozesse verdeutlicht werden, welche die beiden Dimensionen Mensch und Organisation des MTO-Konzepts einschliessen.

### **2.4 Inhaltlicher Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit ist wie folgt gegliedert:

- |           |   |
|-----------|---|
| Kapitel 1 | Im Sinne des kontextuellen Verständnisses stehen Hinweise zum übergeordneten Rahmen der Masterarbeit.   |
| Kapitel 2 | In der Einleitung sind die Ausgangslage und Problemstellung, die Ziele und der methodische Ansatz dargelegt.  |
| Kapitel 3 | In diesem wird die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern in den Teilen Aufbaustruktur sowie Mission, Vision und Leitideen vorgestellt.  |
| Kapitel 4 | Die Literaturrecherchen im Gebiet der Organisationspsychologie entlang der Kaskade „Organisation – Gruppe – Individuum“ sind die eine Basis der Masterarbeit. Die darin zusammengeführten Gedanken zeigen Aspekte rund um das Thema „Lernende Organisation“, Selbst- und Teamkompetenz. |
| Kapitel 5 | In Ahnlehnung an die Recherchen werden in diesem Teil die   |



Ergebnisse aus zwei Befragungen des Kollegiums präsentiert.  
Dies ist gleichzeitig die andere Basis der Arbeit.

Kapitel 6 Auf dem Fundament der Kapitel 4 und 5 lassen sich Elemente eines Modells, welche Teamkompetenz fördern sollen, ableiten. Diese sind hier dargelegt.

Kapitel 7 Das Transfermodell WIGELE® (Wissensgenerierung aus den Rollen einer Lehrperson an einer Bildungsinstitution) ist in diesem Kapitel aufgezeigt.

Kapitel 8 Anschliessend sind – in Anlehnung an das Transfermodell WIGELE® – am Beispiel der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern real existierende Wissensmanagement-Instrumente und –aktivitätenfelder exemplarisch aufgezeigt und beschrieben.

Kapitel 9 Die Beurteilung des Transfermodells WIGELE® im Vergleich zu den Modellanforderungen wird an dieser Stelle gemacht.

Kapitel 10 Schliesslich sind Schlussbetrachtung und Ausblick dargelegt.

Am Schluss folgen das Abkürzungsverzeichnis, das Abbildungsverzeichnis, das Literaturverzeichnis sowie die persönliche Erklärung.

Organisationsstruktur

### **3. Die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern**

#### **3.1 Aufbaustruktur**

Die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern<sup>15</sup> gibb ist in der Stadt Bern lokalisiert. Die insgesamt 10 Schulhäuser befinden sich an sieben Standorten (Lorraine, Viktoria, Felsenau, Steigerhubel, Bümpliz, Seftigenstrasse, Friedbühl). Direktion und Verwaltung befinden sich am Hauptsitz Lorraine.

Die auf drei Pfeilern stehenden Tätigkeitsbereiche der Schule umfassen:

- die Grundbildung in 70 gewerblichen und technischen Berufen
- die Berufliche Weiterbildung (Vorbereitungskurse auf eidg. Berufsprüfungen BP, Höhere Fachprüfungen HFP, Technikerausbildungen) sowie Berufliche Fortbildungskurse
- Innovationsprojekte

Qualitätsseitig betrachtet sich die Berufsfachschule als lernende Organisation im Dienste der Berufsbildung. Im Sinne des Total Quality Managements TQM bewegt sie sich in Richtung des europäischen EFQM-Modells. Seit 2003 ist die Institution eduQua<sup>16</sup> zertifiziert.

Aufgrund ihrer Grösse ist die Schule vom Aufbau her eine Matrixorganisation.

Führungsstruktur

Die Schule wird durch einen Direktor, sechs Abteilungsvorsteher und dem Leiter Administration geführt. Dieses Gremium bildet die Schulleitung.

Abteilungen für  
Linienaufgaben

Führungsmässig und damit vertikal strukturiert organisiert existieren sechs Abteilungen:

- Abteilung für Gewerbe-, Dienstleistungs- und Laborberufe
- Abteilung für Bauberufe
- Abteilung für Informations- und Energietechnische Berufe

---

<sup>15</sup> Basis: Jahresbericht 2003/04.

<sup>16</sup> Schweizerisches Zertifikat für Weiterbildungsinstitutionen.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

- Abteilung für Mechanisch-Technische Berufe
- Abteilung für Berufsmaturität (Berufsmaturitätsschule)
- Abteilung für Anlehren, Vorlehren, Stützkurse und Freifächer

Die innere Struktur einer jeden Abteilung zeigt Berufsgruppen oder – wie sie bei den zwei letztgenannten Abteilungen heissen – Fachgruppen. Diese aus mehreren Lehrkräften bestehenden Teams gelten als die wichtigsten Arbeitszellen im jeweiligen Berufsfeld<sup>17</sup> (die Berufs- resp. Fachgruppenleiter/innen nehmen koordinative und administrative Aufgaben wahr).

Ressorts für  
Querschnittsaufgaben

So genannte Ressorts übernehmen Querschnittsaufgaben für die sechs Abteilungen. Jedes Ressort wird durch eine/n Ressortleiter/in fachtechnisch geführt. In der Regel sitzen je ein/e Abteilungsressort-Verantwortliche/r im Ressortteam. Jedes Ressort ist einem Schulleitungsmitglied zugeordnet.

- Ressort Bibliothek/Mediothek
- Ressort Hausvorstände
- Ressort Turnen und Sport
- Ressort Allgemeinbildung
- Ressort Lehrer/innen-Fortbildung
- Ressort Informatik
- Ressort Oekologie
- Ressort Beratung/Fürsorge
- Ressort E-Learning und Wissensmanagement

Informationstechnische  
Unterstützung

Verwaltungsbereich:

- ca. 50 PC's
- Schulsoftware für Stundenplanung, Zimmerverwaltung, Adress-/Stamm-Daten der Schüler/innen, Lehrkräfte, Lehrfirmen etc.
- Verantwortlich dafür sind der Informatikdienst der Stadt Bern sowie das Kompetenzzentrum Informatik des Kantons Bern

Schulbereich:

- ca. 1000 PC's

---

<sup>17</sup> z.B. sind im Berufsfeld „Fahrzeugtechnik“ die Berufe Automechaniker/in, Lastwagenmechaniker/in und Automonteur/in zusammengefasst. Alle Lehrkräfte berufskundlicher und allgemein bildender Richtung, welche in den genannten Berufen unterrichten, sind Mitglieder dieser Berufsgruppe.

Zahlen der Stufe  
Grundbildung

- gibbon-Netz (Ethernet/Novell)
  - Verantwortlich dafür ist der Informatikdienst der gibbon
- 
- 6'686 Lernende
  - 70 Lehrberufe im gewerblich-industriellen Sektor
  - 429 Lehrkräfte, davon 150 hauptberuflich und 280 nebenberuflich an der Schule tätig

Zahlen der Stufe  
Weiterbildung

- 1'200 Berufsleute
- 383 Kurse (Vorbereitungskurse auf eidg. Berufsprüfungen (BP), Höhere Fachprüfungen (HFP), Technikerausbildungen sowie Berufliche Fortbildungskurse)
- 152 nebenberuflich an der Schule tätige Kursreferenten/Kursreferentinnen

Weiteres unter: [www.gibbon.ch](http://www.gibbon.ch)

Innovative  
Berufsfachschule

### 3.2 Mission, Vision und Leitideen

Die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern versteht sich als eine nach zeitgemässen Führungsgrundsätzen ausgerichtete, moderne und innovative Berufsfachschule.

Das Leitbild der Schule umfasst die drei Ebenen Mission, Vision und Leitideen. Letztere wurden gemeinsam mit der Lehrerschaft erarbeitet.

Mission

Als gewerblich-industrielle Berufsfachschule wirken wir in drei Bereichen:

- in der dualen beruflichen Grundbildung
- in der beruflichen Weiterbildung
- in berufsbildungsbezogenen Innovationsprojekten

Wir leisten einen wesentlichen Beitrag

- zum Erwerb der beruflichen und gesellschaftlichen Handlungsfähigkeit unserer Lernenden
- zur beruflichen Weiterqualifizierung unserer Kursabsolventinnen und –absolventen
- zum Gewinn von berufsbildungsspezifischem und bildungsökonomischem Steuerungswissen der Behörden, der Organisationen der Arbeitswelt und von Bildungspartnern.

- Vision
- Wir sind das Kompetenzzentrum für den schulischen Teil der gewerblich-industriellen Berufsbildung im Espace Mittelland.
  - Wir werden von der Öffentlichkeit als Institution mit einer unentbehrlichen Bildungsdienstleistung und mit zentraler gesellschaftsrelevanter Funktion wahrgenommen und anerkannt.
  - Wir leisten einen wesentlichen Beitrag zur Stärkung der Qualität und der Attraktivität des Wirtschaftsstandorts Espace Mittelland und werden von unseren Anspruchsgruppen als ein Schlüsselfaktor der regionalen wirtschaftlichen Entwicklung erkannt und geachtet.
  - Unsere Lehrkräfte und unsere Kader wirken als ausgewiesene und erfahrene Fachleute für die Berufsbildung und für die Berufsbildungsentwicklung in den wesentlichen regionalen, kantonalen, nationalen und internationalen Gremien mit.

- Leitideen
- Die Gewerblich-Industrielle Berufsschule Bern vermittelt im Rahmen des gesetzlichen Auftrages die für eine erfolgreiche berufliche und gesellschaftliche Tätigkeit erforderliche ganzheitliche Bildung. Sie fördert die Entfaltung der Persönlichkeit und das Verantwortungsbewusstsein in der Grundausbildung wie auch im Bereich der Weiterbildung. Dabei orientiert sie sich an demokratischen, ökologischen und sozialen Prinzipien unserer Gesellschaft.
  - Im Zentrum unserer Aktivitäten stehen die Bedürfnisse unserer Lernenden. Wir berücksichtigen ihre unterschiedlichen Voraussetzungen und realisieren soweit wie möglich die innere und äussere Differenzierung.
  - Wir behandeln unsere Lernenden als selbstverantwortliche, engagierte und kooperative junge Erwachsene und gewähren ihnen eine angemessene Mitsprache.
  - Wir gestalten den Unterricht transparent und wo möglich exemplarisch. Durch Eigenaktivität sollen die Lernenden die Fähigkeit entwickeln, selbstständig zu handeln. Die Qualität des Unterrichts messen wir an den Kriterien der Bedeutsamkeit, der Effizienz und des Lernklimas.
  - Unsere Lehrkräfte sind teamorientierte, selbstkritische und kreative Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter. Durch regelmässige und geplante Fortbildung erweitern sie laufend ihre pädagogisch-didaktische und ihre fachliche Kompetenz.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

- Unser Schulbetrieb zeichnet sich durch Transparenz, klare Information, Mitwirkung und Selbstverantwortung aller Beteiligten aus.
- Die Schulleitung gewährt allen Organen eine möglichst grosse Autonomie und fördert die Zusammenarbeit und ein gutes Arbeitsklima. Sie sorgt für geeignete Arbeitsbedingungen, eine gezielte Qualitätssicherung und setzt sich für ein umfassendes Bildungsangebot ein.
- Im Rahmen des schnellen gesellschaftlichen und technologischen Wandels leisten wir innovative Beiträge und arbeiten eng mit den Behörden, Organisationen der Arbeitswelt und Lehrbetrieben zusammen. Im Interesse der Berufsbildung betreiben wir intensive Öffentlichkeitsarbeit.

Kontext Organisation,  
Gruppe, Individuum

#### **4. Die Basis 1 der Masterarbeit – oder das erforderliche Wissen über Teamkompetenz**

In praktisch jeder Institution trifft man auf die drei Strukturebenen Organisation – Gruppe – Individuum. Dabei ist mit Organisation die Gesamtbelegschaft als soziales System (Firma, Unternehmen, Schule) assoziiert. Die weitere Aufgliederung führt zu Gruppen/Teams (Abteilungen, Berufs- und Fachgruppen, Qualitätszirkel, Projektgruppen, teilautonome Gruppen etc.) und letztlich zum/zur einzelnen Mitarbeiter/in, der Lehrperson, dem Individuum.

Es scheint unwidersprochen, dass die drei Ebenen eine „innere Abstimmung“ – man könnte sagen „Harmonie“ –, zueinander haben müssen, wenn von Teamkompetenz die Rede ist. Die „Schnittstellen“ gegen oben und unten müssen passen.

In der folgenden Recherche werden die drei Ebenen näher betrachtet. Angemerkt sei dabei, dass die Zuordnung der Themen zu Organisation, Gruppe oder Individuum aufgrund der fließenden Übergänge auch anders gemacht werden könnten. Ebenso erwähnt sei, dass die Literaturrecherche lediglich ein durch den Autor bestimmter Ausschnitt aus der Fülle von Publikationen darstellt. Aus diesen werden differenzierte Aspekte herausgearbeitet.

Die einschlägige Literatur zum vielschichtigen Thema „Teamkompetenz“ findet sich in der Organisations-, Arbeits- und Sozialpsychologie. Den Betrachtungen werden folgende Leitfragen vorangestellt:

Leitfragen

- Welche Voraussetzungen sind auf *Ebene der Gesamtorganisation* notwendig, um Gruppen- resp. Teamarbeit zu fördern? Was ist eine Lernende Organisation?
- Wie unterscheidet sich Gruppenarbeit von *Teamarbeit*? Was ist Teamkompetenz überhaupt?
- Was spielt der einzelne Mitarbeitende, das *Individuum*, für eine Rolle? Welche Kompetenzen müssen auf dieser Ebene vorhanden sein?

Zielkonflikt  
zwischen Organisation  
und Individuum

#### **4.1 Die Ebene Organisation – oder das Ziel, eine lernende Institution zu sein**

##### **4.1.1 Die Lernende Organisation nach Argyris**

Argyris ist einer der wenigen humanistischen Organisationspsychologen, der in Bezug auf das randvermerkte Thema bis heute aktiv und einflussreich ist. In den mehr als 30 Jahren Forschungsarbeit ist unter anderem ein Interesse erkenntnisleitend geblieben: Das Interesse nämlich, weshalb die Arbeit in Organisationen –Schulen sind hier selbstredend mit eingeschlossen – „in psychischer Hinsicht sehr oft unbefriedigend ist und individuelle Fähigkeiten eher verkümmern lässt, als sie weiterzuentwickeln“ (Schuler; 2004; S. 67). Der Grund, weshalb das so ist, liegt in den beiderseitigen Erwartungshaltungen von Organisation und Mitarbeiterschaft. Demnach besteht in der Beziehung zwischen Individuum und Organisation ein Antagonismus zwischen

- Zielen, Interessen, Präferenzen der Organisation und
- Wünschen, Bedürfnissen und Erwartungen des Individuums.

Gedeutet wird dieser Gegensatz als Konfliktspannung, die der arbeitende Mensch auf Grund organisationaler Zwänge und Restriktionen erlebt. Weil Menschen gemäss entwicklungs-, persönlichkeits- und motivationspsychologischer Quellen nach Verantwortung, Unabhängigkeit, Kompetenz und Selbstverwirklichung streben, sehen sie sich auf dem Weg dorthin sehr oft durch immanente Barrieren arbeitsteilig und hierarchisch gegliederter Organisationsstrukturen blockiert. Auf die Frage, wie der Antagonismus zu beheben sei, gibt Argyris Antworten, die auf eine Veränderung der Organisation selbst abzielen. Arbeits- und Kooperationsbedingungen sollten so gestaltet werden, dass sie individuellen Bedürfnissen entgegenkommen.

In gleicher Weise haben theoretische und empirische Analysen von March, Simon und Kirsch (Ebd.; S. 524) immer wieder bestätigt, dass organisationale Strukturen und Prozesse nicht funktionieren, wenn die begrenzte Rationalität des Menschen nicht beachtet wird. Dass sie aber dann gute Ergebnisse erbringen, wenn die begrenzten Einzelbeiträge zum jeweiligen Problem geschickt kombiniert werden.



## Lernende Organisation

Bei der Frage und Theorie nach der Lernenden Organisation nimmt Schuler Bezug auf Argyris und Schön<sup>18</sup> (1978, 1999). Demzufolge tragen in einer Lernenden Organisation die Mitglieder durch ihr Handeln dazu bei, organisationsspezifische Ziele zu verfolgen. Hierzu setzen sie Handlungstheorien ein, die ihnen eine Orientierung dafür geben, durch welches Verhalten die angestrebten Ziele im Prinzip zu erreichen sein sollten.

In ihrem Bemühen sind jedoch die Organisationsmitglieder in unterschiedlichem Masse erfolgreich. Zu den wichtigen Aufgaben einer Organisation gehört es daher, die Beziehung zwischen Ist und Soll zu analysieren und ggf. Massnahmen zur Beseitigung von Diskrepanzen zu ergreifen.

Interessant ist nun, wie Organisationen solchen Diskrepanzen begegnen und damit das „organisationale Lernen“ (Ebd., S.68) an den Tag legen. Zwei Arten des Lernens werden dabei unterschieden:

- das single-loop-learning (auch als Lernen erster Ordnung bezeichnet) und
- das double-loop-learning (analog: zweiter Ordnung)

### **Single-loop-learning:**

## Organisationsstyp I

Bei der Behebung von Ist-Soll-Diskrepanzen verharren die Organisationsmitglieder – insbesondere die Führungsmannschaft – innerhalb der Grenzen, die ihnen die eigene Handlungstheorie steckt. Die grundlegenden Prämissen des Handelns werden nicht reflektiert oder gar in Frage gestellt. Liegen die Ursachen für die mangelnde Effektivität in den fundamentalen Prinzipien der Organisation, ihren Strukturen und Prozessen, so wird dies nicht erkannt. Stattdessen richten sich alle Bemühungen zur Beseitigung der Probleme auf die Symptome derselben, ohne das Übel bei der Wurzel zu fassen. Die Organisation lernt so mit ihren Problemen zu leben und diese auch zum Teil zu lösen. Das Problem liegt darin, dass nicht alle Chancen genutzt werden.

Solche Organisationen werden als Organisationssystem „O-I“ bezeichnet. Das „I“ steht für das Lernen erster Ordnung.

---

<sup>18</sup> Die beiden Autoren gelten laut Schuler (2004; S. 67f.) als die Schöpfer des Begriffs „Lernende Organisation“.

Organisationsstyp II

**Double-loop-learning:**

Hier werden die Handlungstheorien selbst in Frage gestellt, wodurch die Chance für eine tief greifende Veränderung der Organisation und Anpassung an veränderte, wirtschaftliche, politische oder gesellschaftliche Rahmenbedingungen geschaffen werden. Organisationen dieser Art werden analog als Organisationssystem „O-II“ bezeichnet. „II“ steht für das Lernen zweiter Ordnung.

Echte Lernende Organisationen sind dem Organisationstyp O-II zuzuordnen.

**4.1.2 Fördernde Bedingungen für die Zusammenarbeit in Organisationen oder die Wissenskommunikation in Communities of Practice**

Zunehmende  
Aufgabenkomplexität

Die Zahl an Aufgaben, die quantitativ oder qualitativ so umfangreich oder komplex sind, dass sie von einem Einzelnen nicht mehr bewältigt werden können, nimmt stetig zu. Sie können gelöst werden, indem die Menschen einer Organisation zusammenarbeiten, sich wechselseitig informieren, ihre physischen Kräfte, ihr Wissen, ihre Kreativität in den Dienst des übergeordneten Zieles stellen (siehe hierzu auch: Gerber; 2005; S. 45-47).

Nur: Zusammenarbeit ist nicht gleich Zusammenarbeit. Arbeitende Menschen lassen sich nicht zu einem reinen Produktionsfaktor reduzieren. Sie haben Bedürfnisse nach Abwechslung, ganzheitlicher Tätigkeit, nach Zusammengehörigkeit, sozialer Unterstützung oder gar Freundschaft (vgl. Schuler; 2004; S. 389-390).

Community of Practice  
CoP

Seit einiger Zeit rücken sogenannte Communities als Wissensmanagement-Ansatz in den Fokus der Aufmerksamkeit, um den Wissensaustausch und –transfer in Institutionen zu fördern (vgl. Reinhardt/Eppler; 2004; S. 157). Es sind dies Wissensgemeinschaften aus Personengruppen – häufig anzutreffen unter dem Namen „Community of Practice“ (CoP's) –, die über eine längere Zeitspanne an einem gemeinsamen Thema Interesse haben. Eine CoP ist „zunächst einmal eine aus freien Stücken kooperierende Gemeinschaft von Menschen, welche ein gemeinsames Interesse verbindet.“ (Bernasconi et al.: 2005; S. 8). Aus der weiteren definitorischen Sicht besteht eine CoP aus den

drei Elementen „Personengemeinschaft“, „Wissensbereich“ und einer „Praxis“.

Mehrwerte von CoP's

Der Mehrwert von Cop's besteht in erster Linie in gesteigertem Wissensaustausch. Es geht darum, Fachkenntnisse, Erfahrungen und Ideen einzelner Mitarbeiter/innen den andern in der Organisation verfügbar zu machen. Nach Reinhardt und Eppler (2004; S. 158) umfasst der Wissensaustausch vor allem folgende Wissensformen: das Handlungswissen (know-how), das individuell gewachsene Erfahrungswissen (know-why) über Zusammenhänge und Wirkungsweisen sowie die Weitergabe von Fertigkeiten, Intuition und Gespür. Da know-how generell schwierig zu kommunizieren ist, benötigt es Geschichten (story telling), reflexive Diskussionen und insbesondere die persönlichen Beziehungen von Mensch zu Mensch.

Die Qualität dieser interpersonalen Beziehungen ist schliesslich dasjenige, was CoP's erfolgreich machen kann. Wenn diese Qualität die Erfolgsfaktoren Offenheit, Motivation, Teilungsbereitschaft oder kurz Kommunikationsfähigkeit in sich trägt, dann entsteht erwünschte Kooperation.

Hinsichtlich der Gestaltungsdimensionen von Wissensgemeinschaften ist das von North (Bernasconi et. al.; 2005) konzipierte „Spiralmodell“ aufschlussreich.

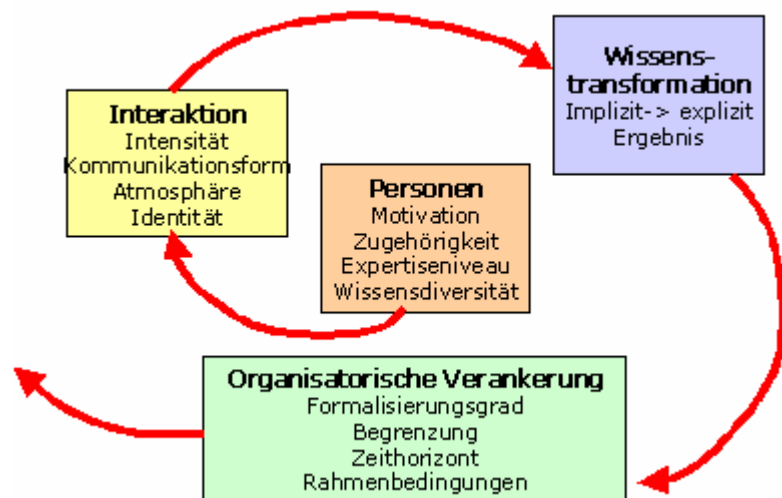


Abbildung 1: Gestaltungsdimensionen von Wissensgemeinschaften nach K. North (aus: Bernasconi et al.; 2005; S. 9)

Wie unschwer zu erkennen und nachzuvollziehen ist, stehen die Personen bzw. Wissensträger/innen im Zentrum. Ihr Potenzial an implizitem Wissen tragen sie in sich. Unter bestimmten Voraussetzungen wie beispielsweise einem förderlicher Kontext interagieren sie Face-to-Face miteinander. Ergebnisse der Interaktionen sind Wissenstransformationen. Bei diesem Prozess wird implizites Wissen in explizites Wissen überführt. Die Verankerung des explizitem Wissen in der Organisation kann, muss aber nicht Ziel sein.

#### **4.1.3 Gezielte Personalentwicklungsmassnahmen**

Zur Wirksamkeit von Personalentwicklungsmassnahmen finden sich in Schuler (2004; S. 372 ff.) interessante Ausführungen, die im vorliegenden Kontext beachtenswert sind.

In mehreren Evaluationsstudien wurden die Ergebnisse verschiedener Aktivitäten in den nachstehenden Kategorien einander gegenübergestellt und beurteilt. Dabei interessierte die Frage, welche Entwicklungsmassnahmen am wirkungsvollsten waren.

Kategorien von  
Personalentwicklungs-  
massnahmen

- Training/Anleitung (alle möglichen Trainingsverfahren)
- Beurteilung/Feedback (alle möglichen Formen des Leistungsfeedbacks)
- Management by Objectives-Prozesse durchführen (Zielvereinbarungen)
- Goal setting (Vorgaben setzen)
- Finanzielle Anreize
- Arbeitsumgestaltung (Massnahmen zur Erhöhung von Motivation und Interesse)
- Supervision (Programme zur Erhöhung der Partizipation bei Mitarbeitern)
- Flexible Arbeitszeiten (Massnahmen wie Teilzeit oder gleitende Arbeitszeit)
- Soziotechnische Massnahmen (Neugestaltung von Beziehungen zwischen dem technischen und sozialen System)

Bei den Trainingsmassnahmen waren die positiven Effekte im Vergleich zu den andern personalen Interventionen eindeutig am grössten (Ebd.; S. 374). In vertiefteren Untersuchungen wurden

Erfolg von  
Personalentwicklungs-  
massnahmen

sodann die Gestaltungsmerkmale der Trainingsmassnahmen untersucht. Das beste Ergebnis erzielten dabei die sogenannten interpersonalen Trainings.

Eine weiteres, an die Untersuchungen anschliessendes Ergebnis war dasjenige nach dem Trainingserfolg. Der Frage nachgehend, was sich nach einem Training geändert hat resp. wie sich Veränderungen hinsichtlich der Kommunikation oder des Klimas innerhalb einer Arbeitsgruppe zeigten, ergab in den vier Segmenten

- Wissen
- Verhalten
- Einstellungen
- Ergebnisse

folgendes Bild: Grundsätzlich wirkten sich die Trainings auf alle vier Effektivitätskriterien positiv aus. Den stärksten Einfluss hatten die Trainings auf das Wissen (Wissensinhalte, Kompetenzen) der Probanden. Einen ebenfalls starken und über der mittleren Effektstärke liegend war der Einfluss beim Verhalten (Ebd.; S. 376).

#### **4.1.4 Kommentar und leitende Erkenntnisse auf der Strukturebene Organisation**

##### ***Aus der Lernenden Organisation (4.1.1) folgt,***

dass Menschen nach ganzheitlichen Aufgaben streben, welche die Eigenschaften Verantwortung, Kompetenz, Unabhängigkeit und Selbstverwirklichung aufweisen. Für das Schulmanagement ist wichtig zu erkennen, dass grössere Veränderungen nicht durch ein „Flickwerk“ (single-loop-learning) begegnet werden kann. Dem Anspruch einer Lernenden Organisation wird dann Genüge getan, wenn bei sich aufdrängenden strukturell-organisatorischen Anpassungen bisherige Handlungsmuster hinterfragt werden (double-loop-learning).

##### ***Aus den fördernden Bedingungen (4.1.2) folgt,***

dass Bedürfnisse nach Abwechslung in der Arbeitstätigkeit, Zusammengehörigkeit und soziale Unterstützung gedeckt werden müssen. Im Weiteren sind die positiven Phänomene der Communities of Practice zu beachten. Der Austausch von Handlungs- und Erfahrungswissen erhält mit dem CoP-Ansatz

eine grosse Chance.

***Aus den Personalentwicklungsmassnahmen (4.1.3) folgt,***

dass obschon die Untersuchungen nicht explizit aus dem Schulbereich stammen, eine Anlehnung gewagt werden darf. Die untersuchten neun Personalentwicklungs-Kategorien existieren grösstenteils auch an einer Bildungsinstitution. Die Feststellung, dass es hinsichtlich der Wirksamkeit von Massnahmen im Personalentwicklungsbereich Unterschiede gibt, lohnt sich zu beachten. Trainingsmassnahmen – im schulischen Kontext die Fort- oder Weiterbildung und hier insbesondere die interpersonale Fortbildung – zeigen die grösste Wirksamkeit. Dies erstaunt nicht. Denn Bildung ist Investition in das persönliche Humankapital. Die Folge sodann, dass die Genierung von Wissen und Kompetenzen die höchste Effektstärke hat, scheint logisch zu sein. Eine fast ebenso grosse Wirksamkeit haben klare Zielsetzungen (goal setting). An dritter Stelle der neun untersuchten Kategorien haben die soziotechnischen Massnahmen wie Neugestaltung von Beziehungen zwischen dem technischen und sozialen System.

***Daraus lässt sich folgendes ableiten:***

Erkenntnisse

- Bei Veränderungsprozessen ist das stete Hinterfragen bisheriger Handlungsmuster eines der zentralen Merkmale einer Lernenden resp. einer Organisation zweiter Ordnung.
- Wissensgemeinschaften – oder eben Communities of Practice (CoP's) – sind soziale „Gebilde“, in denen Handlungswissen (know-how) und Erfahrungswissen (know-why) ausgetauscht werden. Die Ermöglichung und Einrichtung solcher Gemeinschaften ist unbedingt anzustreben.
- Interpersonale Trainings sind innerhalb der Fort- und Weiterbildung diejenige Personalentwicklungsmassnahme mit der höchsten Effektivität.

## 4.2 Die Ebene Gruppe – oder die Gruppe als Team

Die – wie an früherer Stelle erwähnt – rein organisatorische Zusammenstellung einer Gruppe macht aus „Einzelkämpfern“ noch keine „Teampayer“. Dazu bedarf es entsprechender Trainingsmassnahmen. Am erfolgversprechensten sind Teamentwicklungskonzepte dann, wenn die zu einer Gruppe gehörenden Mitglieder gemeinsam trainiert werden (vgl. Schuler; 2004; S. 465).

Gruppe versus Team

Nicht jede Arbeitsgruppe ist also ein Team. Jedes Team hingegen ist mindestens eine (Arbeits-)Gruppe. In Bezug auf das Leistungsniveau treten – wie die Abbildung zeigt – offensichtliche Unterschiede zu Tage.

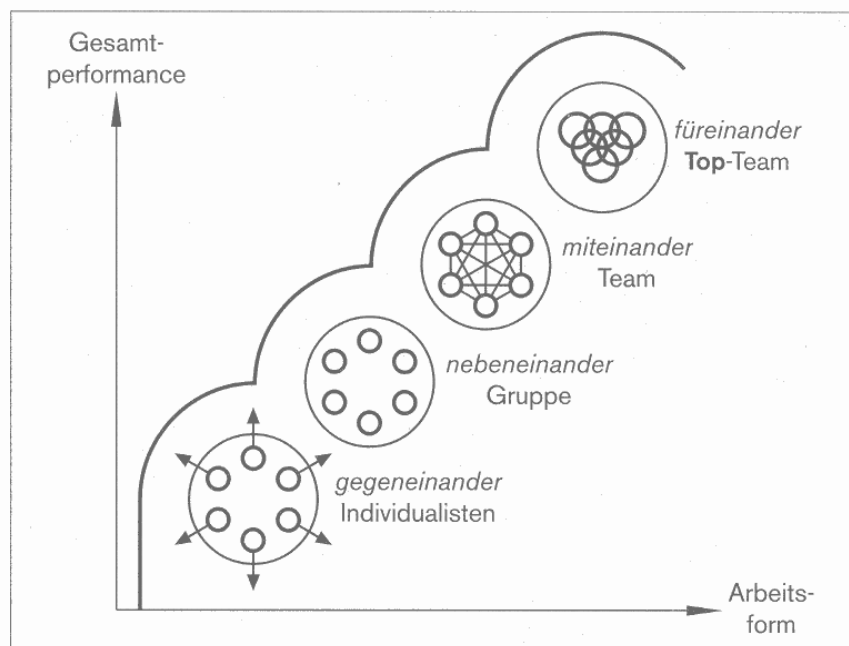


Abbildung 2: Unterschiede im Leistungsniveau zwischen Gruppe und Team  
(aus: Haug; 2003: Erfolgreich im Team, S.19)

Top-Team

In einem nach Haug (2003; S. 19) benannten Team ziehen alle Mitglieder am selben Strang. Alle sind sich bewusst, dass sie Teil einer Arbeitsgemeinschaft sind und deshalb dasselbe Schicksal teilen. Sie erleben, dass Erfolg des einzelnen Erfolg für das ganze Team bedeutet und dass das, was für einen gut ist, auch für alle gut ist. Deshalb feiern sie auch gemeinsam die Erfolge des Teams und teilen Misserfolge. In diesem Sinn und Zusammenhang soll

Masterarbeit

## **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE**

---

"Team" als Begriff für eine außergewöhnliche Gruppe verstanden werden. Die Bündelung der individuellen Stärken ergibt auch unter erschwerten Bedingungen eine außerordentliche Leistungsfähigkeit. Ausgeprägtes Verantwortungsbewusstsein aller Mitglieder und deren Bereitschaft, ihre persönlichen Ziele dem Teamziel unterzuordnen, herrscht als hartnäckige Zielorientierung vor.

Ein „Top-Team“ trägt also selbstredend Teamkompetenz in sich. Die Umkehrung des Wortes „Teamkompetenz“ führt zum „kompetenten Team“. Die Frage, was denn aber die Kompetenz eines Teams ausmacht, führt zu den Erfolgsfaktoren.

### **4.2.1 Was sind die Erfolgsfaktoren eines Teams?**

Wie gut Menschen in einer Gruppe zusammenarbeiten, ist vom Zusammenspiel und der Dynamik vieler einzelner Faktoren abhängig. Im Wesentlichen lassen sich zwei Dimensionen, nämlich harte und weiche Faktoren, unterscheiden (Haug; 2003; S. 13 ff.).

Harte Faktoren

Zu den harten Faktoren gehören

- Teamziel
- Teamführung
- Zeit- und Projektplanung
- Qualifikation und Aufgabenverteilung
- Entscheidungskompetenz
- Einbindung in der Organisation Schule

Weiche Faktoren

Zu den weichen Faktoren gehören

- Vision
- Kommunikation und Interaktion
- Sachliche und emotionale Offenheit
- Gegenseitige Unterstützung
- Konstruktive Konkurrenz
- Partizipation und Engagement
- Interesse, Vertrauen und Akzeptanz
- Übernahme von Verantwortung
- Konstruktive Unzufriedenheit
- Klima



- Effizienz, Dynamik, Teamgeist

Aus Sicht des Wissensmanagements sind es insbesondere die weichen Faktoren, die das Potenzial der Wissensgenerierung, des Wissens(aus)tausches und der Wissensanwendung innerhalb der Gruppe in sich tragen. Für die detaillierte Umschreibung der 11 Faktoren sei auf Haug (2003; S. 36 ff.) verwiesen.

#### **4.2.2 Zwischenmenschliche Interaktionen – oder Bedingungen, welche Gruppenbildung fördern**

Faktor Kontakthäufigkeit

Gruppenbildung wird vor allem durch Häufigkeit interpersonaler Kontakte sowie durch wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen den beteiligten Personen gefördert. Gemäss Schuler (2004; S. 390 ff.) formuliert der Soziologe Homans es „als Gesetzmässigkeit, dass die zwischenmenschliche Sympathie proportional zur Anzahl der Kontakte steigt. Dies führt zu positiven Rückkoppelungsprozessen, denn wenn Sympathie sich bildet, ist es wahrscheinlich, dass die Kontakthäufigkeit sich erhöht.“

Folgerungen daraus sind die Verpflichtung zu wechselseitigen Informationen und zu räumlicher Nähe, welche die Wahrscheinlichkeit derartiger Kontakte erhöhen. Daraus kann sich ein intensivierendes Wir-Gefühl ergeben. Laut Schuler wird dies in experimentellen Untersuchungen der Sozialpsychologie und Feldstudien der Organisationspsychologie erhärtet und ist ein erster gruppenbildender Faktor.

Da der Kontakt allein das Gefühl der Zusammengehörigkeit nicht ausreichend begründet, müssen weitere Bedingungen hinzukommen. Insbesondere verweist Bass (Ebd.; S. 391) auf die Erwartungshaltung von Gruppenmitgliedern. Die Kontakthäufigkeit wird für die Gruppenbildung nur dann als wichtig angesehen, wenn sich die Einzelnen vom Kontakt positive Konsequenzen erwarten können.

Faktor Ähnlichkeit

Ein zweiter wichtiger, für die Gruppenbildung fördernder Faktor ist derjenige der „wahrgenommenen Ähnlichkeit“. In Sprichwörtern heisst es einerseits: „Gegensätze ziehen sich an“, andererseits „Gleich zu gleich gesellt sich gern“. Wiederum sozialpsychologische Forschungen zeigen hier, dass man der zweiten dieser „Weisheiten“ eher trauen sollte. Tatsächlich scheint

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Faktor Bindung zur  
gemeinsamen Aufgabe

die vermutete Ähnlichkeit des Partners/Gruppenmitglieds – z.B. in Bezug auf die existenzielle Situation, zentrale Einstellungen, angestrebte Ziele, übergreifende Wertorientierungen – den Wunsch nach Kontakt und Nähe zu begünstigen.

Ein dritter Faktor für den Zusammenschluss zur Gruppe hat schliesslich die Bindung des Einzelnen an die gemeinsame Aufgabe. Solche Aufgaben sind gekennzeichnet durch

- das Motivationspotenzial: Wenn die Aufgabe durch Anforderungsvielfalt, Vollständigkeit, Handlungsspielraum, Bedeutung und systematische Rückmeldung von Teilergebnissen gekennzeichnet ist.
- ein hohes Ziel: Spezifische, präzise und nur mit erheblicher Anstrengung zu erreichende Ziele sind notwendig (allerdings müssen bei Gruppenzielen Zielkonflikte zwischen den Gruppenmitgliedern bedacht werden, die z.B. durch ein übergeordnetes Gesamtziel und individuelle Teilziele „entflochten“ werden können).

#### **4.2.3 Teamarbeit und Wissensmanagement aus Sicht des Change Managements**

Spezialisiertes Fachwissen ist zusammen mit qualifizierter Managementkapazität eine Schlüsselressource für unternehmerischen Erfolg (vgl. Doppler; 2002; S. 443 f.). Oder anders gesagt geht es darum, die nach dem Promotorenmodell von Witte (siehe 4.3.2) erwähnten Fachpromotoren mit den Machtpromotoren zu koppeln.

Wissensträger/innen zu fördern und zu pflegen, ist das eine. Dafür zu sorgen, dass Wissen nicht nur in einem, zwei oder drei Köpfen akkumuliert und konserviert wird, das andere. Teamarbeit ist nicht nur ein möglicher, sondern der einzige wirklich wirksame Weg, um Wissen – welcher Art auch immer – auf mehrere Köpfe zu verteilen. Teamorientierte Führung ist deshalb eine entscheidende Voraussetzung für die Zukunftssicherung des Unternehmens.

Doppler (S. 445) listet neben den nachstehenden Erfolgsfaktoren einer erfolgreichen Teamentwicklung

Erfolgsfaktoren

- Positive Grundhaltung

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

- Offenheit und Ehrlichkeit
- Partnerschaftliche Grundhaltung
- Keine persönlichen Verletzungen
- Sensibilität für die emotionale Lage
- Konsequentes Einleiten und Umsetzen von Massnahmen
- Teilnahme aller Teammitglieder

vor allem auch die im vorliegenden Kontext bedeutsamen sog. „unguten“ Bedingungen oder limitierenden Faktoren für die Teamentwicklung auf. Dazu gehören:

Limitierende Faktoren

- Grösse des Gremiums
- Vorherrschen von Eigeninteressen
- Begrenzte Funktion des Gremiums
- Unregelmässiger Arbeitsrhythmus
- Kooperationsfeindliche Unternehmens- resp. Schulkultur
- Zerrüttete zwischenmenschliche Beziehungen
- Nicht teamfähige Gruppenmitglieder.

Neuronale Organisation

In Bärtschi et al. (2005; S. 14) finden sich im Weiteren forschungsbezogene Ausführungen zu den Prinzipien der „Neuronalen Organisation“, die dem Human-Ressource orientierten Wissensmanagement-Ansatz zugeordnet werden. Neuronale Organisation machen sich den biologischen Prinzipien des Gehirns nutzbar. Neuronale Netze – wie unser Gehirn – generieren Wissen eher aus Erfahrung (implizit) als aus abstrakten Regeln (explizit).

Auf die Praxis bezogen zeigt das Verhalten der Teammitglieder, dass diese bei der Problembewältigung auf eigene Erfahrungsmuster in ähnlichen Situationen und deren (damaligen) Lösungen zurückgreifen. Dieser Vorgang wird „pattern recognition“ genannt.

Das implizite Wissen des einzelnen Individuums wird zu einem gemeinsamen Lösungsmuster zusammengesetzt, welches neu und einzigartig ist und zugleich aus bekannten Elementen besteht.

Implizites (Erfahrungs-)Wissens kann also durch „pattern recognition“ und durch kooperative Formen der Teamarbeit der Institution nutzbar gemacht werden. Hierzu wird der Begriff des „Impliziten Gedächtnisses“ zitiert (Ebd.; 2005; S. 14).

#### **4.2.4 Kommentar und leitende Erkenntnisse auf der Strukturebene Gruppe/Team**

***Aus den Erfolgsfaktoren (4.2.1) folgt,***

dass die Existenz von harten und weichen Faktoren eine Tatsache ist. Kenntnis darüber muss bei jedem Individuum als Basiswissen vorhanden sein. Damit wird auch deutlich, dass erfolgreiche Teamarbeit beim Individuum ansetzt. Oder noch deutlicher und wie an früherer Stelle erwähnt, macht die rein organisatorische Zusammenstellung einer Gruppe aus früheren „Einzelkämpfern“ noch keine „Teampayer“. Dazu bedarf es entsprechender Qualifizierungsmassnahmen, welche insbesondere die weichen Erfolgsfaktoren zum Thema haben müssen.

***Aus den Gruppenbildungsbedingungen (4.2.2) folgt,***

dass Menschen, die sich mögen, sich öfters treffen. Zwischenmenschliche Sympathie steht in einer direkten positiven Korrelation zur Kontakthäufigkeit und umgekehrt. Auf institutioneller Ebene kann mit organisatorisch-strukturellen Massnahmen wie der Realisierung von räumlicher Nähe diese Häufigkeit begünstigt werden. Auf der personellen Ebene ist dem Phänomen „Ähnlichkeit“ besondere Beachtung zu schenken. Und schliesslich erfolgt durch anspruchsvolle Aufgaben die Sinnggebung für die Gruppenbildung.

***Aus Sicht des Change Management (4.2.3) folgt,***

dass teamorientierte Führung selbst eine entscheidende Voraussetzung für Gruppen- resp. Teambildungsprozesse in der Institution ist. Erweitert wird diese Voraussetzung mit der Tatsache, dass implizites Wissen nicht frei abrufbar ist, sondern nur in bestimmten Situationen und Zusammenhängen – wie beispielsweise der Teamarbeit – verfügbar wird.

***Daraus lässt sich folgendes ableiten:***

Erkenntnisse

- Das Wissen über Teamwork, Teamprozess, Teamkompetenz, über fördernde und limitierende Faktoren ist auf Individualebene Voraussetzung.
- Die räumliche und organisatorische Nähe ist ein wichtiges Merkmal für die Kontakthäufigkeit und die damit positiven Rückkoppelungsprozesse auf die Sympathie.
- Das „Ähnlichkeitsprinzip“ ist bei Teambildungen zu beachten

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

und insbesondere bei Mitarbeiterrekrutierungen anzuwenden.

- Die Unterstützung von Teamarbeit durch das Schulmanagement ist Voraussetzung für erfolgreiches Wissensmanagement.

Mikrosystem Individuum

### 4.3 Die Ebene Individuum – oder das kleinste Team bin ich

Das „unterste Element“ einer organisationalen Struktur ist der/die Mitarbeiter/in. Schuler (2004; S. 384) benennt diese Sphäre als das „Mikrosystem innerhalb der Organisation“. Die Entwicklung der Teamfähigkeit, die Sensitivität für soziale Prozesse muss hier ansetzen resp. gefördert werden. Bei der näheren Auseinandersetzung stösst man rasch auf die Motivations-Thematik, auf die als erstes näher eingegangen werden soll.

#### 4.3.1 Motivationstheorien

Organisationspsychologische Motivationstheorien beschäftigen sich mit der Frage, was Menschen zu Handlungen bewegt, welche beispielsweise als Leistung, Kreativität oder auch Innovation bewertet und anerkannt werden. Der Fokus der Aufmerksamkeit liegt dabei zunächst auf dem einzelnen Individuum. Nachfolgend sind fünf Motivationstheorien in Kurzform vorgestellt (vgl. Schuler; 2004; S.69 ff.):

- Theorie der Bedürfnishierarchie nach Maslow
- Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg, Mausner, Snydermann
- VIE-Theorie nach Vroom
- Motivationstheorie nach Porter und Lawler
- Systemtheorie nach Katz und Kahn

#### **Theorie der Bedürfnishierarchie von Abraham Maslow (1943)**

Maslow

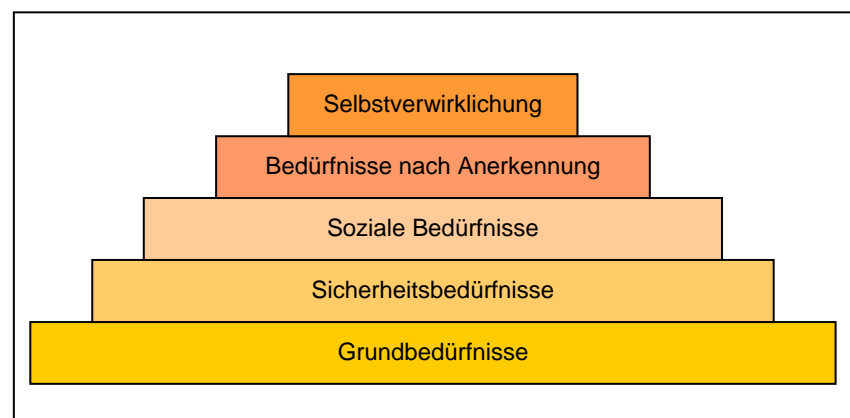


Abbildung 3: Bedürfnispyramide nach Maslow (aus: Bärtschi et al.; 2005)

Für die im Kontext der Masterarbeit stehende Betrachtung sind die

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

dritte bis fünfte – oder die obersten drei Stufen – relevant.

- Auf der Stufe der ‚Sozialen Bedürfnisse‘ wird das Handeln des Individuums durch das Streben bestimmt, von anderen Menschen gemocht zu werden und in soziale Gruppen integriert zu sein.
- Auf der anschliessenden Stufe der ‚Bedürfnisse nach Anerkennung‘ bezieht sich die Wertschätzung sowohl auf das Selbstbild des Individuums – also die Beurteilung der Person durch sich selbst – als auch auf die Beurteilung durch andere Menschen, wie z.B. Freunde und Kollegen/Kolleginnen.
- Die fünfte Stufe der ‚Selbstverwirklichung‘ schliesslich folgt dem Bedürfnis der Selbstaktualisierung. Hierbei handelt es sich im Gegensatz zu den vier zuvor skizzierten Stufen um ein einzelnes Motiv (= Wachstumsbedürfnis) und nicht um eine Gruppe von Motiven (= Defizitbedürfnisse).

***Zwei-Faktoren-Theorie nach Herzberg et al. (1959)***

Herzberg et al.

Auch bei der Zwei-Faktoren-Theorie treffen wir auf die Annahme, dass der Mensch von Natur aus gut ist, nach Selbstverwirklichung strebt, in der Umsetzung dieses Verlangens aber durch seine Umwelt häufig behindert wird. Relevant ist schliesslich das Ausmass der Arbeitszufriedenheit, welches ein/e Mitarbeiter/in erlebt. Dabei werden zwei Arten von Einflussgrössen unterschieden:

- **Hygiene-Faktoren**  
Diese beziehen sich auf Aspekte der Arbeitsumwelt, wie z.B. das Verhalten von Kollegen und Vorgesetzten, das Organisationsklima oder den Lärm, dem ein/e Mitarbeiter/in bei seiner/ihrer Tätigkeit ausgesetzt ist.
- **Motivations-Faktoren**  
Unter diesem Begriff werden Aspekte der Wechselwirkung zwischen Mitarbeiter/in und Arbeitsinhalt zusammengefasst. Hier ist z.B. von Belang, inwieweit die Arbeitsinhalte mit den Interessen des/der Mitarbeiters/in übereinstimmt, ob er/sie durch seine/ihre Tätigkeit hinreichend gefordert fühlt, ob er Eigenverantwortung übernehmen oder sich selbst verwirklichen kann.
- Arbeitszufriedenheit hängt primär von den Motivationsfaktoren, also den konkreten Arbeitsinhalten des/der einzelnen Mitarbeiters/in ab.

### ***VIE-Theorie nach Vroom (1964)***

Vroom Im Gegensatz zu den beiden ersten Motivationstheorien, die als Inhaltstheorien<sup>19</sup> bezeichnet werden, ist die VIE-Theorie eine Prozesstheorie, die ihren Schwerpunkt auf die Erklärung des Zustandekommens einer Motivation legen. Das zu Grunde liegende Prinzip für konkretes Handeln in Arbeitskontexten heisst „*Erwartung-mal-Wert-Ansatz*“. Laut Vroom stellt sich das Individuum also implizit zwei Fragen:

- Welchen *Wert* hat für mich ein bestimmtes Ergebnis, das ich durch mein Verhalten erzielen könnte?
- Wie wahrscheinlich ist es, dass ich durch mein Verhalten tatsächlich dieses *erwartete* Ergebnis erzielen kann?

Beide Bewertungen sind multiplikativ miteinander verbunden, was zur Folge hat, dass ein motiviertes Handeln unterbleibt, wenn mindestens eine der beiden Grössen Null ist. Anders herum ist die Motivation umso stärker, je positiver die beiden Bewertungen ausfallen.

Beispielsweise soll Wissen, das dem Kollegium weitergegeben wird, einen hohen (Stellen-)Wert in der Schule darstellen. Und wenn dies passiert, dann soll Lob, Anerkennung, Wertschätzung etc. die Folge sein.

Die VIE-Theorie mündet letztlich in eine mathematische Formel, mit der sich die Motivation, eine Handlung auszuführen, berechnen lässt. Grössen der Formel sind die drei Variablen V (Valenz), I (Instrumentalität) und E (Erwartung) aus der gleichnamigen Theorie. Vroom folgert letztlich folgendes: Will man die Mitarbeiter zu einer bestimmten Tätigkeit verstärkt motivieren (z.B. Wissen zu teilen), so kann man einerseits an den subjektiven Bewertungen der drei Einflussgrössen ansetzen und sie durch Massnahmen in der Personalentwicklung oder durch konkretes Führungsverhalten verändern.

### ***Motivationstheorie von Porter und Lawler (1968)***

Porter und Lawler Auch diese Motivationstheorie greift auf den Erwartung-mal-Wert-

---

<sup>19</sup> Inhaltstheorien beschäftigen sich vor allem mit der Definition spezifischer Motive und bringen diese in eine Ordnung (vgl. Schuler; 2004; S.68).



Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Ansatz zurück. Entscheidend für die Anstrengungsbereitschaft eines/einer Mitarbeiters/in ist zum einen die Erwartung, dass die eigene Anstrengung zu einer bestimmten Belohnung führt und zum andern, dass diese Belohnung für das Individuum einen bestimmten subjektiven Wert besitzt.

Die hieraus resultierende Anstrengung ist nun aber nicht identisch mit der erbrachten Leistung. Die Leistung hängt neben der Motivation bzw. der daraus resultierenden Anstrengung noch von weiteren Einflussgrössen ab. Porter und Lawler nennen hier Fähigkeiten und (Persönlichkeits-)Eigenschaften der handelnden Person.

Von grosser Bedeutung ist, wie die Person selbst die Leistung an ihrem Arbeitsplatz definiert. So mag es z.B. Lehrer/innen geben, die sich vor allem als Pädagogen definieren und ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf die Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen richten. Bei andern Kollegen, die sich vornehmlich als Didaktiker verstehen, wird ein völlig anderes Verhalten resultieren.

Porter und Lawler verwenden hierfür den Begriff der Rollenwahrnehmung. Die schliesslich erbrachte Arbeitsleistung kann verschiedene Formen extrinsischer und intrinsischer Belohnungen nach sich ziehen.

Übliche Formen extrinsischer Belohnung wären etwa das Lob eines Vorgesetzten oder der Kollegen, Gehaltserhöhungen oder Beförderungen. Diese unterliegen dabei der subjektiven Bewertung durch die belohnte Person. In Abhängigkeit von diesem Urteil wird sie entsprechend mehr oder weniger zufrieden sein. Intrinsische Belohnungen liegen in der Verantwortung des handelnden Individuums selbst. Hierzu zählt z.B. das Gefühl, eine gute Leistung erbracht zu haben.

Jede/r Mitarbeiter/in einer Organisation durchläuft derartige Prozesse unzählige Male. Die Erfahrungen, die er/sie hierbei sammelt, nehmen Einfluss auf die subjektive Wahrnehmung. So kann beispielsweise die Erwartungskomponente ganz entscheidend davon beeinflusst werden, ob vorangegangene Handlungen tatsächlich zu den erwarteten Belohnungen geführt haben. Ebenso kann die erfolgte Belohnung zu einer veränderten Einschätzung ihrer Wertigkeit führen. Zu bedenken ist hier das

Katz und Kahn

Phänomen der Adaption: Eine Belohnung, die sehr häufig erreicht wird, birgt die Gefahr in sich, mehr und mehr an Reiz zu verlieren.

### ***Systemtheorie nach Katz und Kahn (1978)***

Die beiden Autoren kritisieren an den vorgestellten, älteren Theorien, dass sie zu individuenzentriert seien und strukturelle Einflüsse ausser Acht liessen. Sie konzipieren Organisationen als offene Systeme, die mit der Umwelt, d.h. anderen Systemen, interagieren. Ein System wird als Menge von Elementen und eine Menge von Relationen zwischen den Elementen definiert.

Das grundlegende Merkmal von Systemen liegt in der Existenz von Austauschprozessen der Energie<sup>20</sup>. Dieser Energieaustausch besteht in einem Produktionsbetrieb aus der Transformation von Input (z.B. Rohmaterial, Wertschöpfung durch menschliche Arbeitskraft) zu Output (z.B. den fertig gestellten Produkten).

Im Unterschied zu biologischen oder physischen Systemen besitzen soziale Systeme keine feste Struktur, die auch dann vorhanden wäre, wenn sie nicht in Funktion sind. Zur Beschreibung ihrer Struktur, d.h. der rückgekoppelten, zyklischen Aktivitäten als Ereignisfolgen greifen Katz und Kahn auf die Rollentheorie zurück.

Rollen kennzeichnen sie als spezifische Verhaltensformen, die mit bestimmten Aufgaben verbunden sind und letztlich auf die Aufgabenerfordernisse zurückgehen. Sie sind standardisierte Verhaltensmuster, die von Personen innerhalb eines funktionalen Netzes gefordert werden. Rollen sind unabhängig von persönlichen Wünschen oder interpersonellen Verpflichtungen, die keine funktionale Bedeutung haben. Die Rollenübernahme bei den Organisationsmitgliedern erfolgt durch die Kommunikation der Rollenerwartungen. Sie sind definiert als Erwartungen, Einstellungen oder Überlegungen der funktional aufeinander bezogenen Mitglieder einer Organisation hinsichtlich der auszuübenden, auszuführenden Tätigkeiten oder zu Grunde liegenden Fähigkeiten.

### **4.3.2 Das Promotorenmodell von Witte**

Bei der Einführung von Wissensmanagement an einer Institution

---

<sup>20</sup> Zum besseren Verständnis kann hier aus der Physik der sog. Energieerhaltungssatz herangezogen werden. Demnach geht Energie nie verloren, sie wird stets nur umgewandelt.

wird – wie üblicherweise bei jedem andern Projekt ebenso – ein Innovationsprozess in Gang gesetzt.

In jedem solchen Prozess übernehmen die einzelnen Beteiligten unterschiedliche Funktionen bzw. Rollen. Witte spricht in diesem Zusammenhang von Promotoren und definiert diese so: „Promotoren sind diejenigen Personen, die einen Innovationsprozess aktiv und intensiv fördern“ (Scholl; 2004; S. 80 f.). Promotoren können als Fachpromotor, Machtpromotor, Prozesspromotor und als Beziehungspromotor auftreten<sup>21</sup>:

Fachpromotor	Der <i>Fachpromotor</i> fördert den Innovationsprozess durch objektspezifisches Fachwissen. Die hierarchische Position ist unerheblich. Er erweitert seine fachlichen Kenntnisse und setzt sie in die Innovation ein.
Machtpromotor	Der <i>Machtpromotor</i> fördert den Innovationsprozess durch hierarchisches Potenzial. Neben der hohen Position müssen Überzeugung, Begeisterung, Belohnung etc. ausgeübt werden.
Prozesspromotor	Der <i>Prozesspromotor</i> fördert den Innovationsprozess durch Koordination und sorgt für den reibungslosen Ablauf. Er ist Steuermann des Prozesses. Er unterstützt Informationsbeziehungen und steht in Verbindung zu unterschiedlichen hierarchischen Ebenen. Er arbeitet eng mit dem Fach- und Machtpromotor zusammen.
Beziehungspromotor	Der <i>Beziehungspromotor</i> schliesslich fördert den Innovationsprozess auf der zwischenbetrieblichen resp. zwischenmenschlichen Ebene. Er engagiert sich für gute Kommunikation. er arbeitet eng mit dem Prozesspromotor zusammen.

Die Untersuchungen von Witte zeigen auf, dass die so genannte Gespannstruktur, d.h. die Kombination von Fach- und Machtpromotor in Bezug auf Prozessaktivität, Prozessdauer, Innovationsgrad und Problemlösefähigkeit andern Konstellationen überlegen ist. Zu diesen andern gehören das Vorhandensein nur eines Fachpromotors oder nur eines Machtpromotors, aber auch die Personalunion von Fach- und Machtpromotor.

---

<sup>21</sup> Als Gegenpol zu den Promotoren existieren jeweils auch die Opponenten. Dadurch ergeben sich zwei Kraftfelder, die sich in der Interaktion gegenüberstehen. Durch deren ‚fruchtbare Gegensätzlichkeit‘ sollen innovative Kräfte freigesetzt werden, wobei Witte auf die produktive Kraft von Konflikten verweist. (Scholl; 2004; S. 80).

Masterarbeit

## **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE**

Die Untersuchungen zum Gegenstand „Innovationserfolg bei unterschiedlichen Promotorenstrukturen“ zeigen deutlich, dass eine ausgewogene Gespannstruktur zu erfolgreicher Innovationen führt, als wenn sich nur eine Person – z.B. der Fachpromotor – um die Innovation kümmert (Scholl; 2004; S. 86-87).

Ein weiteres Untersuchungsergebnis zeigt, dass innerhalb einer Gespannstruktur die Fachkompetenz bzw. die Fachpromotoren eine eindeutige Überlegenheit in der Bewertung für die innere Zusammenarbeit haben. Abgeleitet davon folgt, dass die Faktoren Fachkompetenz, Information von aussen und Persönlichkeit einer überwiegend förderlichen Zusammenarbeit dienlich sind.

### **4.3.3 Motivationsbarrieren und Anreizsysteme**

#### ***Das Fraunhofer IPK Interventionsmodell***

Der Umgang mit Motivationsfaktoren und -barrieren ist durch das Fraunhofer IPK<sup>22</sup> näher untersucht worden. Ausführungen dazu finden sich auch in Gerber (2005; S. 42-43).

Das Eisberg-Phänomen

Beim sog. Interventionsmodell (vgl. Reinhardt/Rüdiger; 2004; S. 42) geht es auf Ebene Individuum darum, Voraussetzungen zu schaffen oder zu erhalten, welche die Motivation fördert, implizites Wissen weiterzugeben. Oder anders formuliert sollen die vertikal angeordneten, intraindividuell repräsentierten Barrieren überwunden werden, damit Wissensfluss im „Innern“ eines Individuums stattfinden kann.

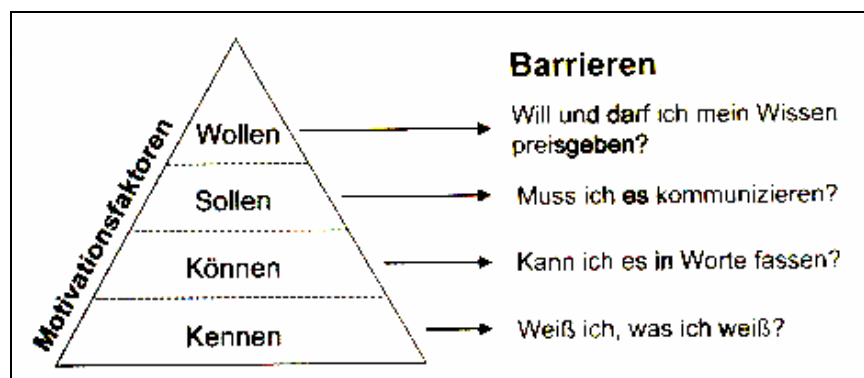


Abbildung 4: Motivationsbarrieren, implizites (Erfahrungs-)wissen zu kommunizieren (aus: Reinhardt/Rüdiger, 2004, S. 42)

<sup>22</sup> Institut für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Wie aus der Abbildung hervorgeht, sind den vier Barrieren vier Motivationsfaktoren zugeordnet: Kennen, Können, Sollen, Wollen. Im schulischen Kontext sind diese vier Verben mit ihrer Bedeutung nicht weiter erklärungsbedürftig. Nur soviel: Das Fraunhofer IPK Interventionsmodell versucht hierzu anschaulich darzulegen, dass neben dem „was“ auch das „wie“ der Kommunikation zu beachten ist.

Was nun aber hinsichtlich des wünschbaren Verhaltens des Individuums im Team äusserst bedeutsam ist, ist die Spitze des Dreiecks oder Eisbergs mit dem Faktor „Wollen“. Mehrere Individuen – oder eben metaphorisch „Eisberge“ –, ragen aus dem Wasser heraus, begegnen sich und können – wenn sie wollen – an der Luft miteinander kommunizieren.

Die Motivation des einzelnen Wissensträgers, sein Wissen zu teilen, kann positiv beeinflusst werden, wenn diese Motivationsfaktoren bei der Gestaltung von Kommunikationsprozessen berücksichtigt werden. Umgekehrt kann es zu einer gewollten Zurückhaltung von Erfahrungswissen kommen, wenn die vier Motivationsfaktoren nicht aktiviert werden. Damit ist das Thema Anreizsysteme angesprochen.

**Anreizsysteme**

Anreiz-Kreislauf

Einem ökonomischen Grundprinzip zu Folge reagieren Menschen grundsätzlich auf Anreize. Dies ist auch bei Lehrpersonen nicht anders.

Wie nachstehende Abbildung zeigt, vermögen Anreizsysteme die Motivation und die Einstellung von Mitarbeiter/innen positiv zu beeinflussen. Nämlich so, dass die Spitze des Eisberges – das Wollen – zum Tragen kommt und dadurch ein wünschbares Verhalten eintritt.

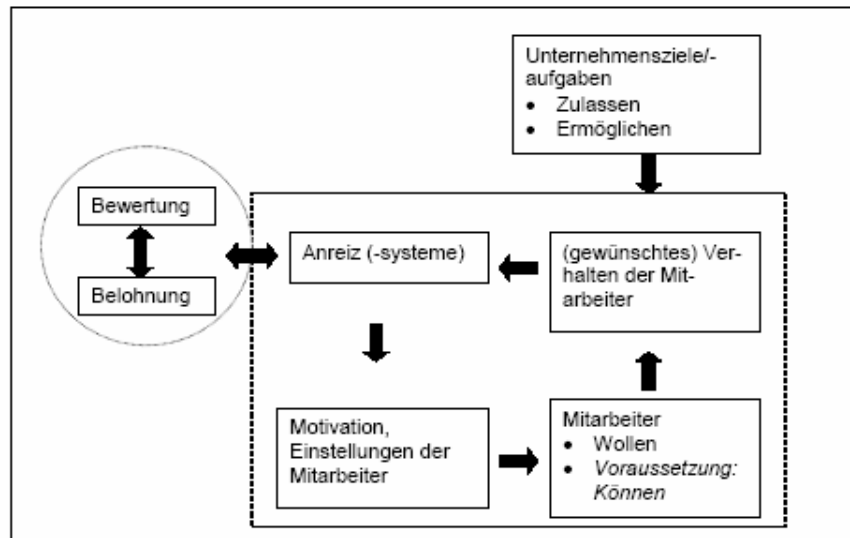


Abbildung 5: Wirkungskreislauf Motivation (Quelle unbekannt)

Die Frage lautet natürlich, welche Anreize eine Bildungsinstitution schaffen kann, um erwartete Wirkungen zu erzielen, die letztlich dienlich sind. Interessieren tun in diesem Zusammenhang insbesondere die sog. intrinsischen Anreizsysteme, die – im Gegensatz zu extrinsischen wie „monetären Zuschüssen“ – eine erwiesenermassen weit grössere Nachhaltigkeit aufweisen.

#### Intrinsische Anreizsysteme

Ein intrinsisches Anreizsystem kann beispielsweise die Übernahme von zusätzlichen Aufgaben und Funktionen darstellen, wenn Verantwortung und Kompetenzen mitgegeben werden.

An einer Bildungsinstitution sind das beispielsweise Funktionen wie Berufs- oder Fachgruppenleitungen, Ressort-, Projektleitungen, Fachbereichverantwortungen etc. Der Zeitaufwand für die Zusatzaufgabe/-funktion wird in ein Unterrichtsäquivalent umgerechnet und vom Pensum reduziert. Dadurch ergibt sich ein Stellen-Portfolio, das motivierend wirkt. Lehrpersonen sind nicht mehr nur für ihren Unterricht verantwortlich, sondern auch für einen Teilbereich des Schulmanagements.

Eine solche Aufbau- und Funktionsorganisation erfordert die Erweiterung autonomer Spielräume, eine rechtliche Verankerung dieser neuen Verpflichtungen sowie unterstützende Rahmenbedingungen.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Daraus erwächst für die Schulleitung bzw. für die einzelnen Führungspersönlichkeiten die Pflicht, eine motivierende Arbeits-, Wissens und Lernatmosphäre zu schaffen. Der Miteinbezug von Lehrpersonen bei der Entscheidungsfindung – vor allem bei bedeutenden Fragestellungen bezüglich Schulentwicklung – wirkt sich positiv auf die Arbeitshaltung und auch auf die Wissenskommunikation aus. So auch die Anerkennung und die Wertschätzung der von der Lehrperson ausgeübten Tätigkeit.

Die Übernahme eines erweiterten Aufgabenspektrums durch Lehrpersonen muss allerdings differenziert betrachtet werden. Es ist zu bedenken, dass nicht alle Lehrpersonen die Übernahme von zusätzlichen Aufgaben, Funktionen und Verantwortung als Anreiz sehen. Im Gegenteil. Solche Menschen fühlen sich dem höheren Verantwortungsdruck z.B. nicht gewachsen oder scheuen diesen grundsätzlich. Die intrinsische Motivationswirkung würde ausbleiben und (negativer) Distress würde den erwünschten (positiven) Eustress verdrängen.

Extrinsische  
Anreizsysteme

Die Einführung eines extrinsischen Anreizsystems im Bereich Schule ist immer wieder beliebtes Thema von (Bildungs-) Politiker/innen und Behörden. Gemeint ist damit jeweils die leistungsbezogene Entlohnung der Lehrpersonen, oder wie es aus den USA bekannt ist, das „Pay for Performance“ oder „Merit Pay“. (vgl. Bärtschi et al.; 2005; S. 18).

Wirkung auf das Teamverhalten:

Während durch individuelle Leistungsentlohnung zwar für jede einzelne Lehrperson attraktive Gehaltszulagen in Aussicht gestellt werden können, besteht die Gefahr, dass Teamfähigkeit sowie Kooperation der Lehrerschaft am steigenden Konkurrenzdenken zerbrechen. Die bisher gelebte materielle Gleichstellung müsste aufgehoben werden. Bei unterschiedlicher Entlohnung der Individuen eines Lehrerteams bestände eine hohe Konfliktgefahr. Anstelle von Einzelpersonen könnten auch Teams finanziell belohnt werden. Kollektiv erbrachte Leistungen, in den USA als „team-based pay“ bezeichnet, bringen jedoch auch Nachteile mit sich. Werden sämtliche Mitglieder eines Teams belohnt, fallen die Prämien jedes Einzelnen meist relativ gering aus, was im schlimmsten Fall dazu führen kann, dass der gewählte Leistungsanreiz verloren geht und sich keine Verbesserung des erwünschten Verhaltens einstellt. Zusätzlich laufen

Masterarbeit

### **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE**

---

Anreizsysteme, basierend auf der im Kollektiv erbrachten Leistung, Gefahr einer „adverse selection“ der einzelnen Teammitglieder. Ausschlaggebend dafür sind sogenannte „Trittbrettfahrende“.

Wirkung allgemein:

Es kann selbstverständlich nicht ausgeschlossen werden, dass durch extrinsische Anreize, wie dies etwa Leistungslöhne darstellen, die intrinsische Motivation gehemmt oder gar zerstört wird.

Vielversprechender ist der Weg jedoch, wenn die Befriedigung sozialer Bedürfnisse erreicht und die innere Einstellung von Lehrpersonen so beeinflusst wird, dass Freude am Beruf vorherrscht. So, können extrinsische Leistungsanreize umgangen werden (vgl. Ebd.; S. 20).

#### **4.3.4 Kommentar und leitende Erkenntnisse auf der Strukturebene Individuum**

##### ***Aus den fünf Motivationstheorien (4.3.1) folgt,***

dass die obersten drei Stufen der Maslow'schen Pyramide (Soziale Bedürfnisse, Bedürfnisse nach Anerkennung und Selbstverwirklichung) im vorliegenden Kontext Relevanz haben. Dass nach der Zwei-Faktoren-Theorie von Herzberg das Beziehungsverhalten der interagierenden Personen einerseits und die Interessenlage des Individuums zum Arbeitsinhalt motivationsleitend resp. –hemmend sind. Der Erwartung-mal-Wert-Ansatz bildet die Basis der Vroom'schen Theorie und derjenigen nach Porter und Lawler. Hier ist unschwer die Anreiz-Thematik zu erkennen.

Erkennbar wird bei den vier auf den einzelnen Menschen fokussierten Theorien, dass das Streben nach Selbstverwirklichung – umschrieben mit Begriffen wie Selbstständigkeit, Selbst- resp. Eigenverantwortung, Selbstbestimmung – überall als massgebender Motivationsfaktor zum Vorschein kommt. Oder anders formuliert hat die Selbstverwirklichung durch Aufgabenbereicherung und Verantwortungsübernahme eine starke Bedeutung für die intrinsische Motivation hat. Daraus lässt sich ableiten, dass ein erweitertes Aufgabenspektrum in Richtung „Mehrfachrolle“ bei



Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Lehrpersonen an einer Bildungsinstitution verfolgenswert ist. Mit Blick auf die gibb existieren solche „Profile“ resp. Berufsaufträge bereits (siehe Kapitel 4.4).

Die fünfte und „jüngste“ Theorie – die bezeichnenderweise nicht mit Motivations- sondern mit Systemtheorie betitelt ist – kritisiert die vier Individuen-bezogenen Ansätze. Laut Katz und Kahn wirken die Interaktions- resp. Austauschprozesse unter den Menschen motivationsfördernd. Dabei nimmt jedes Individuum innerhalb der Sozialstruktur eine Rolle ein, an die bestimmte Anforderungen und Erwartungen gestellt sind. Katz und Kahn entlehnen sich des physikalischen Begriffs der Energie, die in den Austauschprozessen existent wird (vgl. Schuler; 2004; S. 75f.).

***Aus dem Promotorenmodell von Witte (4.3.2) folgt,***

dass das Vorhandensein eines Mix aus verschiedenen Promotoren in jedem Innovationsmanagement von Vorteil ist. Insbesondere aber müssen Fachkompetenz und Positionsmacht prominent vertreten sein, ohne sie zwingend in einer Personalunion zu verknüpfen. Oder konkreter: Wird hierarchisches Potenzial nicht zur Machtausübung im engeren Sinn, sondern zur Einflussflussnahme von Innovationsprozessen eingesetzt und gleichzeitig mit Fachkompetenz gekoppelt, dann ist dies für den Wissenszuwachs und das Innovationsergebnis sehr förderlich.

***Aus den Motivationsbarrieren und Anreizsystemen (4.3.3) folgt***

dass die Vierschicht-Pyramide mit den Schichten Kennen, Können, Sollen und Wollen und den dazwischen liegenden Motivationsbarrieren im Innern eines jeden Individuums klar existent, nicht aber jedem/jeder bewusst ist. Die Bewusstmachung der eher individuum- oder eher institutionsbezogenen Schichten führt zu folgender Aufteilung:

- auf den beiden unteren Ebenen Kennen und Können steht direkte Befähigung des Wissensträgers im Vordergrund.
- auf den beiden oberen Ebenen Sollen und Wollen ist die Gestaltung von Rahmenbedingungen für den Kommunikationsprozess zentral.

Was die Thematik der Anreizsysteme angeht, kann aus den

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

intrinsischen und extrinsischen Motivationsfaktoren abgeleitet werden, dass mit Blick auf die Nachhaltigkeit von Anreizmassnahmen nicht die materiellen Anreize, sondern deutlich die ideellen Faktoren anzustreben sind. Individuen resp. Lehrpersonen sind in ihren Rollen und Funktionen durch klare und vollständige Delegation (Aufgaben, Verantwortung und Kompetenz) zu unterstützen. Die innovationsfördernde Wirkung ist Folge davon.

***Daraus lässt sich folgendes ableiten:***

Erkenntnisse

- Selbstverwirklichung kann durch eine vollständige Arbeitstätigkeit, Eigenverantwortung, Selbstbestimmung erreicht werden.
- Das Realisieren von Doppel- oder Mehrfach-Funktionen bei Lehrpersonen ist eine wichtige Massnahme, die sich unmittelbar auf die Motivation am Arbeitsplatz auswirkt.
- Jede Lehrperson sollte die drei Promotorenrollen Fach-, Prozess- und Beziehungspromotor in sich tragen.
- Die persönliche Weiterbildung fördert das Kennen und Können und damit den „internen“ Wissensfluss.
- Die organisatorisch-strukturellen Massnahmen in Richtung Teamstruktur und Teamkultur beeinflussen das Sollen und Wollen und ermöglichen aktive Wissensteilung unter den Lehrkräften.

#### **4.4 Quintessenz aus der 3-Ebenen-Betrachtung und Ableitung der Erfolgsfaktoren**

Aus der Verdichtung der 3-Ebenen-Betrachtung in den Kapiteln 4.1 bis 4.3 können Erfolgsfaktoren abgeleitet werden, welche Teamkompetenz-fördernd sind. Die Benennung dieser Faktoren und die handlungsleitenden Erkenntnisse sollen letztlich zu einem gesamt-organisationalen (Management-)Ansatz hinführen, der einfach und wirkungsorientiert realisiert werden kann.

Der Frage nachgehend, welche der Faktoren schlussendlich die Teamfähigkeit und -kompetenz positiv beeinflussen, kann zu folgenden Aussagen verdichtet werden:

##### ***Erfolgsfaktoren auf Ebene Organisation sind:***

Ebene Organisation

- Die Fähigkeit der Schulleitung, bisherige Handlungsmuster, Prozesse und Strukturen zu hinterfragen und so zur „Lernenden Organisation“ zu werden .
- Wissensgemeinschaften (Communities of Practice<sup>23</sup>), die durch die Schulleitung begünstigt und gefördert werden.
- Schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung (SCHILF-Kurse<sup>24</sup>), welche den interpersonalen (Wissens-)Austausch begünstigen.

##### ***Erfolgsfaktoren auf Ebene Gruppe/Team sind:***

Ebene Team

- Erweitertes Grundwissen über Teamwork und Kommunikation
- Räumliche und organisatorische Nähe als Merkmal erhöhter Kontakthäufigkeit.
- Breit abgestütztes Evaluationsverfahren bei der Auswahl neuer Lehrpersonen auf dem Hintergrund des „Ähnlichkeitsprinzips“.
- Teamorientierte Schulleitung.

##### ***Erfolgsfaktoren auf Ebene Individuum sind:***

Ebene Individuum

- Ganzheitliche Arbeitstätigkeit, Selbständigkeit, Eigenverantwortlichkeit

---

<sup>23</sup> Auffallend und von Interesse ist die Überschneidung bzw. Schnittmenge der eher lockeren COP's mit den „klassischen“ Organisationseinheiten Berufs- und Fachgruppe, Projektteams und Arbeitsgruppen.

<sup>24</sup> An der gibb existieren sog. SCHILF-Kurse (Schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung), die meist auf Initiative der Lehrpersonen durchgeführt werden. An der Berufsgruppe Fahrzeugtechnik verdeutlicht sind beispielsweise die 6-8 Autofachlehrer Teilnehmer des SCHILF-Kurses „Druckluftbremsen“. Die Lerninhalte werden hier über „interpersonalen Austausch“ generiert.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

- Mehrfachfunktionen<sup>25</sup> resp. ein erweitertes Aufgabenspektrum mit vollständiger Delegation und Funktionsentlastung.
- Mix aus Fach-, Macht-, Prozess- und Beziehungspromotor bei anspruchsvollen Teamarbeiten wie Projekten.
- Selbstkompetenz im Sinne des Rollenbewusstseins an der Schule.
- Stete Weiterbildung, um Fach-, Methoden-, Sozial- und Selbstkompetenz à jour zu halten.
- Bereitschaft, aktiv und konstruktiv in Teams mitzuwirken.

---

<sup>25</sup> Eine solche Mehrfachfunktion mit entsprechenden Funktionsentlastungen sieht bei einem Berufsschullehrer fachkundlicher Richtung exemplarisch wie folgt aus:

Tätigkeit innerhalb der Schule (gibb-intern):

- Unterrichtender an Lehrlingsklassen des Maschinenbaus und organisatorisch der Berufsgruppe Maschinenbau zugehörig
- Klassenlehrer an mehreren Lehrlingsklassen
- Abteilungsverantwortlicher E-Learning (AVEL)
- Abteilungsverantwortlicher Webmaster (AVWM)
- Projektleiter für diverse Projekte

Tätigkeit ausserhalb der Schule (gibb-extern):

- Dozent bei der Didaktikausbildung von Neulehrkräften
- Praxisberater und Mentor bei Lehrpersonen in Langzeitfortbildungen

Es darf festgestellt werden, dass dieser Lehrer – primär und ursprünglich angestellt zum Unterrichten – ein für die Schule äusserst wichtiger Mitarbeiter darstellt. Die Zusatzfunktionen machen ihn zu einem wichtigen Ansprechpartner für Lehrerschaft und schulexterne Stellen. Die durch ihn geschilderte persönliche Zufriedenheit und Motivation ist hoch. Feststellbare Auswirkungen sind Hilfsbereitschaft, Wissens- und Erfahrungsaustausch.

## **5. Die Basis 2 der Masterarbeit – oder die Befragung des Kollegiums**

Gestützt auf die im vorangehenden Kapitel 4 durchgeführten Literaturrecherchen kristallisieren sich zahlreiche Merkmale heraus, welche das Förderungspotenzial für Teamkompetenz in sich tragen. Erkennbar wird dabei, dass das Potenzial auf allen drei Ebenen Institution, Gruppe und Individuum vorhanden ist.

### Fragestellungen

Zwei aus Sicht des Autors massgebende Fragestellungen und Spannungsfelder, die näher fokussiert und durch Befragung des Kollegiums verifiziert werden sollen, sind die Folgenden:

1. Kann der in der Literatur dargelegte Zusammenhang erhärtet werden, dass teamfähige oder teamkompetente Individuen eine hohe Bereitschaft in sich tragen, Wissen und Erfahrungen mit andern zu teilen?
2. Kann der ebenfalls in der Literatur dargelegte Zusammenhang erhärtet werden, dass ein erweitertes Arbeitsspektrum resp. Mehrfachfunktionen eine höhere Zufriedenheit am Arbeitsplatz zur Folge haben?

### **5.1 Grundlage der Befragungen**

Den beiden Fragestellungen wurde mittels zweier Befragungen mit dem Online-Befragungstool „surveymonkey“ nachgegangen. Zielgruppe waren die 48 Lehrkräfte der Abteilung für Mechanisch-Technische Berufe MTB. Jede Fragestellung wurde in Form einer These zur Diskussion resp. zur Beantwortung gestellt.

Die These 1, wonach Teamkompetenz und Wissensteilung in einem direkten positiven Zusammenhang stehen, war an das ganze 48-köpfige Kollegium gerichtet.

Die These 2, wonach Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit sich gegenseitig positiv beeinflussen, wurde 10 Lehrkräften, die an der Abteilung bereits ein erweitertes Aufgabenspektrum ausüben, zur Diskussion gestellt.

## 5.2 Ergebnisse aus den Befragungen

### 5.2.1 Befragung 1: Korrelation zwischen Teamkompetenz und Wissensteilung

#### **These 1:**

These 1

*„Es wird behauptet, dass zwischen Teamkompetenz (= Reifegrad der Teamfähigkeit) und erfolgreichem Wissensmanagement eine positive Korrelation wie folgt besteht: Je höher entwickelt oder je ausgeprägter die Teamkompetenz an einer Institution ist, umso mehr Wissen und Erfahrung wird unter den Individuen ausgetauscht und geteilt.“*

Zur Auswahl standen drei mögliche Antworten:

- A der These stimme ich vollumfänglich zu
- B der These stimme ich teilweise zu
- C der These stimme ich nicht zu

Zusätzlich zur Auswahlantwort konnte eine Begründung abgegeben werden.

#### **Ergebnisse der Befragung 1:**

Von den befragten 48 Lehrkräften haben 28 auf die These geantwortet, was einer Quote von 58 % entspricht. Die Nichterreichung von 100% ist auf den teilweise in der Sommerferienzeit liegenden Befragungszeitpunkt zurückzuführen.



Abbildung 6: Korrelation Teamkompetenz und Wissensteilung (Befragung 1)

Quantitatives Ergebnis

Wie die Auswertung zeigt, erfährt die These eine sehr hohe Zustimmung. 86% der Lehrpersonen sind der Meinung, dass Teamkompetenz und die Bereitschaft, Wissen auszutauschen resp. zu teilen, stark korrelieren. Lediglich 14% stimmen teilweise zu. Die These wird von keiner Lehrperson negiert.

Qualitatives Ergebnis

Zu den Auswahlantworten wurden folgende 22 Bemerkungen gemacht (*Originalzitate*):

- *Ich glaube, dass Teamkompetenz nur bis zu einem bestimmten Grad erlernt werden kann. Wichtig ist, dass sich die Teammitglieder auch menschlich verstehen. Somit dürfen Teams nicht zusammen gewürfelt werden, sie müssen zusammen wachsen, damit Vertrauen entsteht. Erst dann wird nicht nur oberflächlich Wissen und Erfahrung ausgetauscht!*
- *Ich denke mit einer guten Teamkompetenz ist ein Wissenstransfer einfacher möglich.*
- *Aus meiner Erfahrung in der Garage wird bei einem guten Team (freundschaftliche Atmosphäre) wesentlich mehr Wissen und Erfahrungen ausgetauscht. "Wenn ich eine Person mag, so helfe ich ihr sehr gerne (mit Insiderwissen oder anderen Infos) und umgekehrt. Mit Informationshemmnis kann gemobbt werden. Und Mobbing ist ein Zeichen einer sehr negativen Teamkompetenz. Besonders bei Insiderwissen ist mir aufgefallen, dass dieses nur bei sich gut gesinnten Individuen ausgetauscht wird, ansonsten wird diese Wissen absichtlich zurückgehalten. Ich interpretiere dass folgendermassen: "Mit dem Weitergeben von Informationen belohne ich eine mir gut gesinnte Person, im anderen Fall kann ich diese Person durch zurückhalten von ev. wichtigen Informationen bestrafen."*
- *Wenn man sich innerhalb einer Gruppe gut versteht, kommen automatisch mehr Gespräche zustande, dadurch wird die Basis für Wissensaustausch auf welchen Gebieten auch immer gelegt. Auf Lehrerebene wird man/frau offener in der Offenlegung seines/ihres Unterrichts, was wiederum anderen Unterricht befruchten kann etc.*
- *"Es darf folglich vermutet werden, dass in "hohen" Kulturen die Menschen bereit sind, Wissensteilung zu praktizieren und sich über Fakten, Kontakte, Handlungen, Erfahrungen etc. auszutauschen." Dieser Aussage aus deinem Mail teile ich nicht vollumfänglich, da nicht in "hohen" Kulturen automatisch*

*eine hohe Teamkompetenz vorhanden ist.*

- *In a good team people tend to trust each other and confide in each other, all of which leads to a valuable exchange of information on all levels*
- *Die Aussage ist mir zu allgemein. An einer sehr grossen oder sehr kleinen Institution könnte sie nur teilweise stimmen, da auch die Teamkompetenz unterschiedlich definiert werden müsste.*
- *Für mich gilt, dass für einen ernsthaften Wissensaustausch (vielleicht jede Art von Austausch) eine gewisse Vertrautheit bestehen muss. Diese Vertrautheit kann nur in einem Team mit gutem Zusammenhalt entstehen.*
- *TEAM: Toll, ein anderer macht's. Im Ernst: Teamkompetenz verlangt doch per Definition nach Austausch von Wissen und Erfahrung... oder? Die These ist in sich logisch. Spannend wäre die Anti-These – wenn's denn eine sinnvolle gäbe.*
- *Bei Vertrauen im Team sind Fehler erlaubt, es kann ohne Angst vor "strafendem" Verhalten bei Fehlern ausgetauscht und miteinander erarbeitet werden. Teamkompetente Menschen sind offener, grosszügiger und lernbereiter.*
- *Austausch von Wissen und Erfahrung hat mit Vertrauen zu tun. Wer weiss, dass sein ausgetauschtes Wissen mit Respekt und Achtung verwendet wird, ist bereit, dieses Wissen weiter zu geben. Allerdings muss berücksichtigt werden, dass sich aus ökonomischen und persönlichen Gründen aus dem Gesamtteam Miniteams bilden können, welche dann hauptsächlich untereinander Wissen austauschen.*
- *Das Verhältnis unter den Kollegen ist lockerer, natürlicher, so dass sich Gespräche und Diskussionen besser ergeben, d.h., dass Erfahrungen und Wissen ausgetauscht werden.*
- *Ich erachte Teamfähigkeit als eine Kernkompetenz, damit es überhaupt zum Austausch von Wissen und Erfahrung kommt. Wer nicht teamfähig ist, ist vermutlich auch nicht oder dann nur sehr selektiv bereit, sein Wissen und seine Erfahrungen weiter zu geben. Wissen, Erfahrung wird für mich erst durch den Austausch mit Teamkolleginnen und -kollegen effizient nutzbar.*
- *Mir scheint diese These logisch, denn durch Zusammenarbeit wird die Kommunikation unter den Teammitgliedern gefördert und dadurch Wissen ausgetauscht.*
- *Wenn ein "Team" folgende Merkmale (Kompetenzen) aufweist*



*(und nur dann!), stimme ich der Korrelation Teamkompetenz vs. Wissensteilung vollumfänglich zu: Hohes Mass an Freiheit bezüglich Strukturen, Selbstorganisation, Arbeitsstil und Querinformationen, Mitglieder stimmen Fähigkeiten und Interessen untereinander ab, Team kompensiert Schwächen und nutzt Stärken, Verhalten ist direkt, locker, partnerschaftlich und rivalitätsarm, Prozessdenken vor Kästchendenken, Vertrauensatmosphäre, die Offenheit erlaubt, weil man sich der Fairness sicher ist, Konstruktive Kompromissbildung dank klarer Interessenbenennung, Zielbezogene Aufgabenentwicklung, Arbeit wird als produktiv, kreativ und innovativ empfunden.*

- *Dass in einem Team Wissen ausgetauscht wird, ist für mich ein Merkmal dafür, dass eben das Team funktioniert. Den Umkehrschluss möchte ich aber unter gar keinen Umständen zulassen, nämlich dass der Austausch jeglicher Materialien und Unterlagen bedeutet, dass das Team gut sei. Es stellt sich hier (wie wir schon oft diskutiert haben) die Frage zwischen Qualität und Quantität. Lieber wenig Austausch, dafür von hoher Qualität als riesige Datenmengen, die nicht mehr zu bewältigen und auch nicht mehr so einfach einsetzbar sind.*
- *In einem guten Team herrscht ein gutes Vertrauensverhältnis, dadurch erhöht sich das Bedürfnis, Erfahrungen und Wissen auszutauschen.*
- *An Institutionen mit gut ausgeprägter Teamkompetenz dürfen Fehler gemacht und zugegeben werden, ohne dass die entsprechende Person an Akzeptanz, Ansehen oder Stellenwert verliert. Es herrscht eine offene und ehrliche Kommunikation. Jedes Teammitglied wird von den anderen gestützt und getragen. Die Personen, die zusammen arbeiten, müssen sich sympathisch sein und einen gewissen gemeinsamen Nenner aufweisen, damit ein hoher Wissensaustausch stattfinden kann. Lehrlingsspezifische Aussage: Es benötigt manchmal nur 1-2 Lernende, welche andere auslachen, wenn jemand einen Fehler macht. Diese 1-2 Lehrlinge können den (erhöhten) Austausch von Wissen und Erfahrung in der ganzen Klasse dämpfen oder gar verhindern. Alte "Tradition"/Altes "Bild": Die Lehrperson als Einzelkämpfer und die Lehrperson "muss" alles wissen.*
- *Ich verstehe unter Teamkompetenz die Fähigkeit zu eigenen Schwächen zu stehen und somit auch diese der MitarbeiterInnen und der SchülerInnen zu verstehen. Für mich*

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

*die wahrscheinlich beste Art, das Ansehen einer Institution zu steigern.*

- *Je mehr die Kontakte untereinander gepflegt werden, desto mehr wird kommuniziert: Als Folge daraus wird über Erfahrungen diskutiert und Wissen ausgetauscht.*
- *Leider gibt es auch in hochentwickelter Teamkompetenz Leute mit Eigensinn, die lieber ihr Wissen für sich behalten.*
- *Austausch von Wissen und Erfahrung erfolgt umso mehr, je grösser das Vertrauen untereinander ist und je grösser man sich kennt und schätzt.*

**5.2.2 Befragung 2: Korrelation zwischen  
Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit**

**These 2:**

These 2

*Es wird behauptet, dass bei Berufsschullehrkräften die Ergänzung der Kerntätigkeit "Unterrichten" mit einer oder mehreren Zusatzfunktion(en) wie Berufsgruppenleiter/in, Ressortleiter/in, Projektleiter/in, Abteilungsverantwortliche/r etc. die Arbeitsplatzzufriedenheit erhöht resp. eine motivierende Wirkung auf den Berufsauftrag an der Schule hat.“*

Zur Auswahl standen wiederum drei mögliche Antworten:

- A der These stimme ich vollumgänglich zu
- B der These stimme ich teilweise zu
- C der These stimme ich nicht zu

Zusätzlich zur Auswahlantwort konnte eine Begründung abgegeben werden.

**Ergebnisse der Befragung:**

Von den befragten Lehrkräften haben 8 auf die These geantwortet, was einer Quote von 80 % entspricht. Die Nichterreicherung von 100% ist gleich begründbar wie bei Befragung 1.

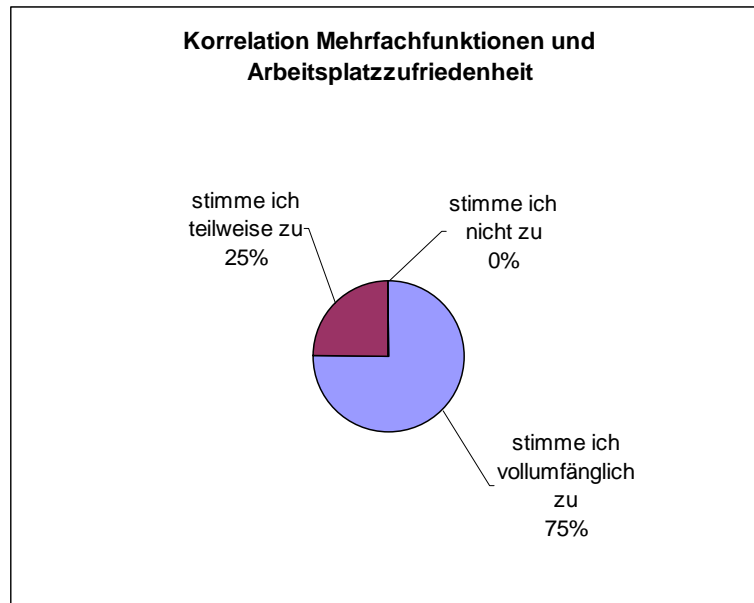


Abbildung 7: Korrelation Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit (Befragung 2)

#### Quantitatives Ergebnis

Wie die Auswertung zeigt, erfährt auch diese These eine hohe Zustimmung. Drei Viertel der Lehrkräfte mit einem bestehenden, erweiterten Aufgabenportfolio sind der Meinung, dass Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit stark miteinander korrelieren. Lediglich ein Viertel stimmt der wechselseitigen Bedingung nur teilweise zu.

#### Qualitatives Ergebnis

Zu den Auswahlantworten wurden folgende 6 Bemerkungen gemacht (*Originalzitate*):

- *Unterrichten auf der Berufsschulstufe ist eine Kräfte raubende Angelegenheit. Lehrpersonen mit einem vollen Pensum PFU setzen sich in einer einzigen Arbeitswoche mit mehr als hundert jungen Menschen auseinander, was eine enorme Herausforderung bedeutet und ein hohes Mass an Organisationstalent erfordert. Wer sich auf unserer Stufe diversifizieren kann, wird somit entlastet und gewinnt folglich an Arbeitsplatzzufriedenheit. Diese wiederum wirkt sich sehr positiv auf die Kerntätigkeit aus.*
- *Das Älterwerden im LehrerInnenberuf ist nicht einfach; die tägliche Arbeit mit den Lernenden ist oft befriedigend, manchmal aber sehr Nerven aufreibend und anstrengend. Ein zweites, interessantes Standbein ermöglicht eine neue Herausforderung, eine längere Erholungsphase während der*

*Unterrichtstätigkeit (mit weniger Klassen) und damit eine höhere Arbeitsplatzzufriedenheit. (Zu)Viele Zusatzfunktionen können sich auf die erwartete Arbeitsplatzzufriedenheit kontraproduktiv auswirken. Die Entlastungslektionen decken oft den Arbeitsaufwand der Zusatzfunktion nicht ab. Das Kumulieren von Zusatzfunktionen mit dem Ziel, sich ein zweites Standbein aufzubauen, kann sich organisatorisch (und für den Stelleninhaber gesundheitlich) negativ auswirken. In meinem Fall ist die Organisation des zweiten Standbeins optimal gelöst; die Entlastungslektionen für meine beiden Zusatzfunktionen sind angemessen und decken den Arbeitsaufwand nebst meiner Unterrichtstätigkeit ab. Die Aufgabe, die Verantwortung und die Kompetenzen bei der Ausübung der Zusatzfunktion müssen möglichst übereinstimmen, kongruent sein! Nur wenn der Stelleninhaber die für die Aufgabenerfüllung notwendigen Umsetzungskompetenzen besitzt, erhöht sich meines Erachtens die Arbeitsplatzzufriedenheit (und der Stelleninhaber kann für die Ergebnisse seiner Tätigkeit in die Pflicht genommen werden).*

- *Einerseits fühlt man sich gebraucht, getragen, man hat eine "Position", andererseits nimmt die zeitliche Arbeitsbelastung durch v.a. Sitzungen mit allem was dazu gehört zu, und diese Zeit geht z.B. der Familie verloren. Der Beruf schnappt dem Privatleben ein Stück weg.*
- *Jede Zusatzfunktionen bedeutet auch eine überproportionale Mehrbelastung, welche in den meisten Fällen nur teilweise honoriert wird, was entsprechend Frustration und Unzufriedenheit hervorrufen kann!*
- *Wie könnte ich etwas anderes sagen!*
- *Meine Zusatzfunktion ermöglicht mir eine vertiefte Kompetenz im Bereich der IT-Technologie aufzubauen. Die neuen Erkenntnisse fliessen motivierend im Unterricht ein.*

### **5.2.3 Kommentar und Folgerungen aus den beiden Befragungen**

#### **zur Befragung 1: Korrelation zwischen Teamkompetenz und Wissensteilung**

Teamentwicklung  
vs. Wissensteilung

Wenn 86 % der befragten Lehrpersonen der Meinung sind, Teamkompetenz fördere die Bereitschaft, Wissen auszutauschen

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

und zu teilen, dann spricht dies einerseits für die Reife der antwortenden Lehrkräfte selbst, nämlich dass diese – wie die ausführlichen Kommentare zeigen – über ein hohes Teamverständnis verfügen. Andererseits werden mit der hohen Zustimmung zur Korrelation die im Grundlagenkapitel 4 zitierten Aussagen aus den Literaturquellen bestätigt: Entsprechende Kommentare sind diejenigen, welche auf die förderlichen Bedingungen, „Insiderwissen“ überhaupt weiterzugeben, hinweisen. Oder solche, die darauf hindeuten, dass Teams (erst) zusammenwachsen müssen, um Vertrauen und eine freundschaftliche Atmosphäre entstehen zu lassen. Und diejenigen Kommentare, die aussagen, dass sich gut verstehende Lehrkräfte häufiger kontaktieren und dadurch häufiger Wissensaustausch erfolgt. Nicht zu übergehen ist der Kommentar, wonach geteiltem Wissen entsprechender Respekt gezollt werden muss. Sorgfaltspflicht und Vertrauen sind hier die hoch zu haltenden Werte. Schliesslich die Aussagen und die Aufzählung über die Merkmale eines Teams, welche die Parallelen zur Literatur erkennen lassen.

***zur Befragung 2: Korrelation zwischen Mehrfachfunktionen  
und Arbeitsplatzzufriedenheit***

Mehrfachfunktion  
vs. Zufriedenheit

Drei Viertel der befragten Funktionsträger sind der Meinung, dass eine Mehrfachfunktion die persönliche Arbeitsplatzzufriedenheit positiv beeinflusst. Auch hier zeigt der Vergleich mit den im Kapitel 4 zitierten Aussagen aus den Literaturrecherchen Überdeckungen: Kommentare, welche die vollständige Delegation ansprechen (Aufgaben, Verantwortung, Kompetenzen), solche, die auf den motivierenden Einfluss auf den Unterricht hinweisen oder diejenigen, welche die Diversifikation der Arbeitsstelle ansprechen, lassen fragmentartig die Parallelen erkennen. Kritisch erwähnt wird, dass die mit der/den Funktion/en entstehende Zusatzbelastung nicht immer ausreichend genug mit der Zusatz-Entlastung kompensiert wird, was sich negativ auswirken kann.

## **6. Elemente eines Modells zur Förderung von Teamkompetenz und Wissensteilung**

In Anlehnung an die vorangehenden Kapitel

- 4.4 Quintessenz aus der 3-Ebenen-Betrachtung und Ableitung der Erfolgsfaktoren sowie
- 5.2.3 Kommentar und Folgerungen aus den Befragungen

sind wirkungsbezogene Elemente erkennbar, die modellhaft zu einem Ganzen zusammengebaut werden können.

Modell-Elemente

Die Konstruktion eines sozio-strukturellen oder sozio-prozessualen Modells, in welchem insbesondere Mensch-Mensch-Interaktionen stattfinden und Wissensflüsse unterstützt werden sollen, muss demnach folgende Eigenschaften, Merkmale und Komponenten aufweisen:

- Einfach und logisch im Aufbau, integrierbar resp. Systemverträglich mit der Aufbauorganisation der gibbon
- Klare Positionierung der Lehrpersonen und ihrer Rollen im Schulsystem
- Sichtbarmachung der Multifunktionalität der Lehrpersonen
- Deutliche Verankerung der Wissensinhalte
- Die Grundidee der Community of Practice in sich tragend
- Kommunikationsfördernd durch Interaktions-Kanäle, die Wissenstransfer ermöglichen
- Ansatz der räumlichen und organisatorischen Nähe enthaltend

Im Folgenden wird das Transfermodell WIGELE<sup>®</sup> vorgestellt, welches die obigen Ansprüche in sich tragen und verdeutlichen soll.

## 7. Das Transfermodell WIGELE®

### 7.1 Die Lehrperson im Zentrum

Gesamtmodell

Die in den vergangenen Jahren spürbare Rollenveränderung bei einer Lehrperson hat verschiedene Ursachen. Sichtbare Gründe sind die Öffnung der „Blackbox Schulzimmer“ und die Auflösung der traditionellen 1:n Beziehung (1 Lehrperson und 20 Lernende). An einer Berufsfachschule unterrichten heute drei oder mehr Lehrkräfte an der gleichen Klasse (Grundstruktur: Berufskunde, Allgemeinbildung, Turnen und Sport). So gesehen ist die Lehrperson quasi zum Vornherein in ein Kollegium eingebunden. Sie ist aber auch Teil einer geführten Schule, die Ziele realisieren will und zu erreichen hat. Sie ist integriert in Schulentwicklungs- und Innovationsprozessen<sup>26</sup>.

### 7.2 Aufbau und Struktur

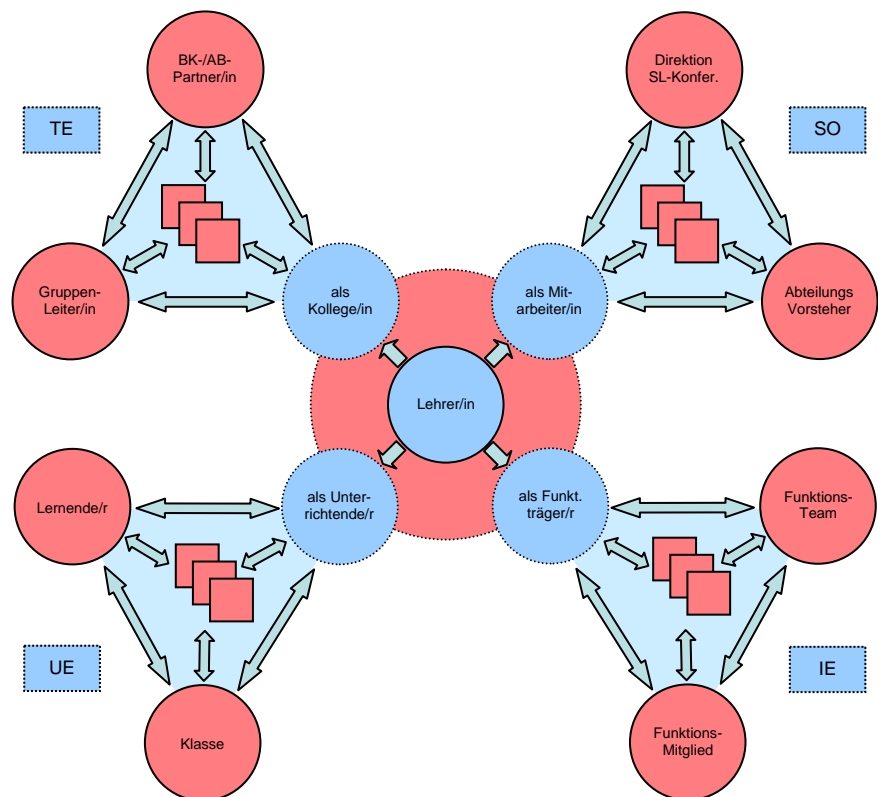


Abbildung 8: Transfermodell WIGELE® mit den vier Subsystemen UE, TE, IE und SO.

<sup>26</sup> siehe hierzu auch die Ausführungen zum/zur „Wissensarbeiter/in“ in Gerber (2005; S. 26-28).

Masterarbeit

## **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE**

Wie die Abbildung zeigt, nimmt die einzelne Lehrperson innerhalb eines Schul-Kollektivs verschiedene Rollen wahr. Sie ist Teil desselben und vernetzt mit anderen Personen und Gruppierungen. Aus Sicht des Wissensmanagements entstehen so Kommunikations-Plattformen, um Wissen auszutauschen und zu teilen. Ist sich die einzelne Lehrperson dieser verschiedenen Rollen bewusst, dann interagiert sie anzunehmenderweise mit entsprechend hoher Qualität.

### **7.3 Das Kernsystem des WIGELE®**

Kernmodell Das Kernsystem<sup>27</sup> umfasst vier Rollen, die eine Lehrperson an einer Berufsfachschule typischerweise innehat:

- als Unterrichtende
- als Kollege oder Kollegin
- als Funktionsträger/in
- als Mitarbeiter/in

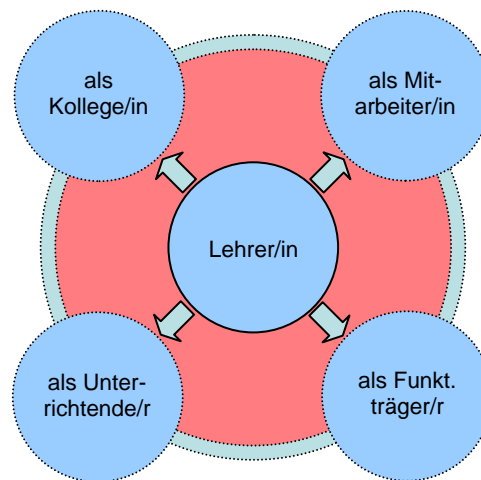


Abbildung 9: Kernsystem WIGELE®

In diesen vier Rollen interagiert und kommuniziert die Lehrperson mit andern Einzelpersonen oder mit Gruppen (siehe Abb. 8). Die Umgrenzung der beteiligten Personen kann als eigenständiges Subsystem bezeichnet werden.

<sup>27</sup> Der Ursprung des WIGELE® resp. ein Teilbereich der Grundkonzeption geht auf die Ausbildung des Autors in „Allgemeiner Didaktik“ 1993-94 am Höheren Lehramt der Uni Bern zurück. Eine Vorgängerversion des Subsystems „Unterrichtsentwicklung“ (UE) wurde damals „geboren“.



Masterarbeit

## **Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements – oder das Transfermodell WIGELE**

---

- als Unterrichtende/r steht die Lehrperson im Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE)
- als Kollege oder Kollegin im Subsystem Teamentwicklung (TE)
- als Funktionsträger/in im Subsystem Innovationsentwicklung (IE)
- als Mitarbeiter/in im Subsystem Schulorganisation (SO)

Eine zentrale Voraussetzung ist, dass die Lehrperson sich dieser verschiedenen Rollen, welche sie innehat (oder innehaben kann), bewusst ist. Die metakognitive Rollenwahrnehmung ermöglicht die Schärfung der kontextrelevanten Wissensinhalte, die „angereichert“ werden sollen.

Im Folgenden werden die vier Rollen resp. Subsysteme näher umschrieben.

### **7.4 Die Subsysteme des WIGELE®**

Kooperation in vier  
Subsystemen

Im Transfermodell sind – wie Abbildung 8 zeigt – das Kernsystem und vier Subsysteme mit Kooperationsstrukturen erkennbar. Die bidirektionalen Pfeile stellen die Interaktionsprozesse dar. Einerseits direkt zwischen den im Subsystem agierenden Protagonisten, andererseits und indirekt über die im Subsystem zentral eingebetteten Themen, Aufgaben, Objekte etc.

Mit den Interaktions-Strukturen soll allgemein der Wissensmanagement-Kreislauf ermöglicht und innerhalb diesem insbesondere der Wissensaustausch und die Wissensteilung unterstützt werden. Probst bezeichnet dies als das „Tauschprinzip“ (2003; S.83).

Wissensinhalte in den  
vier Subsystemen

Um welche Wissensinhalte – dargestellt als Quadrate in den Subsystemen – geht es?

In Anlehnung unter anderem an Willke (2004; S. 34) existieren vier Kategorien von Wissen:

- **in Faktenwissen**  
Hierbei geht es um die Frage, um welches relevante Wissen es sich handelt.  
[know what? – was?]

- **in Kontaktwissen**

Das Kontaktwissen dreht sich um die Frage, wer zu einem bestimmten Sachverhalt etwas weiss.

[know who? – wer?]

- **Heuristisches Wissen über Abläufe - Handlungswissen**

Wissen über Ablaufprozesse und -strukturen sind dasjenige, welches den Menschen Handlungsfähigkeit ermöglicht.

[know how? – wie?]

- **in Systemisches Verständnis- und Erfahrungswissen**

Das Erfahrungswissen schliesslich geht der Frage nach, weshalb etwas so und nicht anders gemacht wird.

[know why? – weshalb?]

Subsystem  
Unterrichtsentwicklung

### 7.4.1 Die Lehrperson als Unterrichtende – oder das Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE)

Die primäre Aufgabe einer Lehrperson ist das Unterrichten. Dieser Kernbereich der Arbeitstätigkeit umfasst Vorbereiten, Durchführen, Nachbearbeiten und Evaluieren. Auf die Jahresarbeitszeit bezogen sind dafür 85% vorgesehen<sup>28</sup>.

In diesem ersten Subsystem steht die Lehrperson mit den Lernenden und der Klasse in Interaktion. Gegenstand resp. Wissensinhalt des Subsystems sind die berufsspezifischen Ausbildungsgrundlagen. Das Subsystem hat – auf einen einzelnen Berufslehrgang bezogen – eine „Lebensdauer“ von drei resp. vier Lehrjahren. Nach der Lehrabschlussprüfung erfolgt dessen Auflösung.

Direkte Beziehungen/Interaktionen sind:

- Unterrichtende/r zum/zur einzelnen Lernenden
- Unterrichtende/r zur Klasse als Ganzes
- Lernende/r zur Klasse als Ganzes

Indirekte Beziehungen ergeben sich aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Themen resp. Wissensinhalten, dargestellt als Quadrate in der Mitte.

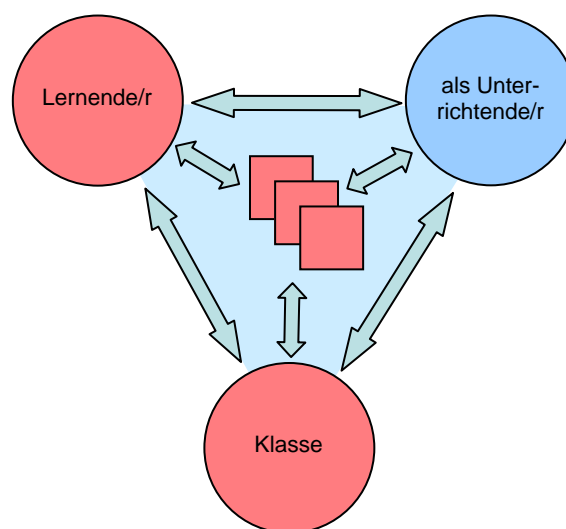


Abbildung 10: Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE)

<sup>28</sup> Das Gesetz über die Anstellung der Lehrkräfte im Kanton Bern (LAG), welches voraussichtlich 2006 in Kraft treten wird, regelt den ganzheitlichen Berufsauftrag (siehe hierzu: Gerber; 2005; S. 26-27).

Wissensinhalte

Im Subsystem sind aus Sicht des Wissensmanagement folgende exemplarischen Wissensinhalte von Bedeutung:

***Faktenwissen [know what? – was?]***

- Ausbildungsverordnungen, Lehrplan, Curriculum
- Organisation Unterricht (z.B. Semesterplanungen, Ankündigung Proben)
- Schulbetrieb (z.B. Hausordnung, Pausenordnung)
- Qualitätsmanagement (z.B. Qualifizierte Schülerrückmeldung)
- Veranstaltungen (z.B. Exkursionen, Projektwochen, Eltern- und Lehrmeisteranlässe)
- ...

***Kontaktwissen [know who? – wer?]***

- Lernende, Gruppen, Klasse (= Kommunikation nach innen)
- Lehrerkollegium, Lehrmeister/in, Eltern, Lehraufsicht, Beratungsstellen (= Kommunikation nach aussen)
- ...

***Heuristisches Wissen über Abläufe – Handlungswissen [know how? – wie?]***

- Kommunikationsregeln (z.B. Umgang miteinander)
- Vorgehen bei Problemen (z.B. Leistungsschwierigkeiten)
- ...

***Systemisches Verständnis- und Erfahrungswissen [know why? – weshalb?]***

- Erfahrungen mit Lernenden unter sich, mit der Klasse als Ganzes, im Umgang mit dem Stoff (lessons learnt)
- Schilderung von Vorkommnissen und Erkenntnissen (story telling)
- Ergebnisse über vorbildliches Arbeiten (best practice)
- Explizierung lehrreicher Fälle (cases)
- ...

Subsystem  
Teamentwicklung

#### 7.4.2 Die Lehrperson als Kollege oder Kollegin – oder das Subsystem Teamentwicklung (TE)

Die Lehrperson arbeitet hier primär mit dem Kollegium im engeren Sinn zusammen. Das System kann mit einer Berufs- oder Fachgruppe gleichgesetzt werden. Die Lebensdauer des Subsystems ist hier – gegenüber demjenigen der UE unter 7.4.1 – viel länger.

Direkte Beziehungen/Interaktionen sind:

- Kollege/in zum/zur einzelnen Partner/in der Berufskunde (BKU) oder Allgemeinbildung (ABU)
- Kollege/in zum/zur Berufs-/Fachgruppe-Leiter/in
- BKU- oder ABU-Kollegin zum/zur Berufs-/Fachgruppe-Leiter/in.

Indirekte Beziehungen ergeben sich aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Themen resp, Wissensinhalten, dargestellt als Quadrate in der Mitte.

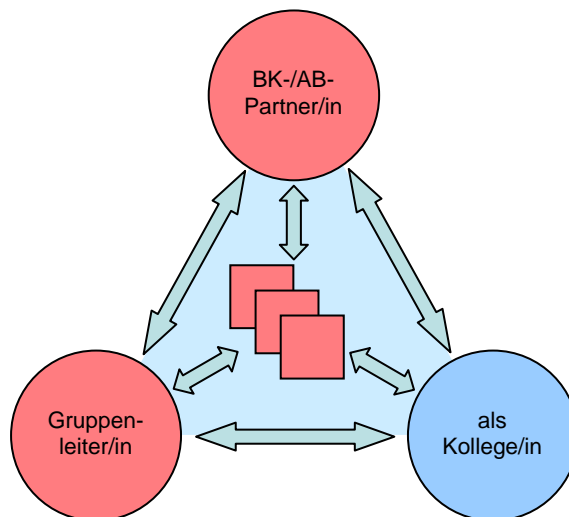


Abbildung 11: Subsystem Teamentwicklung (TE)

Wissensinhalte

Im Subsystem sind aus Sicht des Wissensmanagement folgende exemplarischen Wissensinhalte von Bedeutung:

#### **Faktenwissen [what? – was?]**

- Berufsgruppensitzungen, Arbeitsverteilung
- Gepflogenheiten (z.B. Pädagogische Haltungen)

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

- Promotions- und Rekurswesen (z.B. Thematik Niveau E/G)
- Qualitätsmanagement (z.B. Kollegiales Hospitieren, Feedback Bildungspartner)
- Mentorate (z.B. Lehrbegleitungen, Patenschaften)
- ...

***Kontaktwissen [who? – wer?]***

- Kollegium, mit dem gleiche Klasse/n unterrichtet werden (= Institutions-intern)
- Lehrpersonen anderer Schulen, die im gleichen Berufsfeld unterrichten (= Institutions-extern)
- ...

***Heuristisches Wissen über Abläufe – Handlungswissen [know how? – wie?]***

- Berufsgruppen-Gepflogenheiten (z.B. Sitzungen, Arbeitsverteilungen)
- Ablaufstrukturen in der BG (z.B. Budgetprozesse, Promotionsprozedere)
- Austausch über gemeinsame Lernende und Klassen (z.B. Leistungen, Verhalten, Exkursionen, Projektwochen)
- ...

***Systemisches Verständnis- und Erfahrungswissen [know why? – weshalb?]***

- Erfahrungen mit Lernenden und Klassen (lessons learnt)
- Ergebnisse aus Kontakten zu Lehrmeistern, Eltern und Behörden (story telling)
- Explizierung lehrreicher Fälle (cases)
- Erfahrungen aus Fortbildungsveranstaltungen (Multiplikation)
- Ergebnisse über vorbildliches Arbeiten (best practice)
- ...

Subsystem  
Organisations- und  
Schulentwicklung

### 7.4.3 Die Lehrperson als Funktionsträger/in – oder das Subsystem Innovationsentwicklung (IE)

Die Lehrperson, z.B. in der Funktion als Projektleiter/in, arbeitet hier mit andern Projektmitgliedern und dem Projektteam als Ganzes zusammen. Die Lebensdauer des Subsystems ist je nach Funktion verschieden. Im Rahmen eines Projekts beispielsweise gibt die Laufzeit die Dauer vor. Bei einer fest zugeteilten Funktion wie beispielsweise bei einem/einer Ressortleiter/in entspricht die Lebenszeit quasi der Amtsdauer.

In diesem dritten Subsystem sind die direkten Beziehungen/Interaktionen:

- Funktionsträger/in zum einzelnen Funktionsmitglied
- Funktionsträger/in zum Funktionsteam als Ganzes
- Funktionsmitglied zum Funktionsteam als Ganzes

Indirekte Beziehungen ergeben sich aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Themen resp. Wissensinhalten (dargestellt als Quadrate in der Mitte).

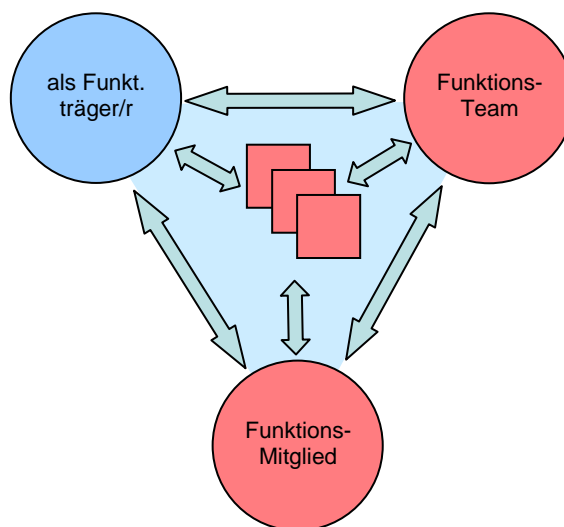


Abbildung 12: Subsystem Innovationsentwicklung (IE)

Wissensinhalte

Im Subsystem sind aus Sicht des Wissensmanagement folgende exemplarischen Wissensinhalte von Bedeutung:

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

**Faktenwissen [what? – was?]**

- Funktionsbeschreibungen (z.B. Ressortleiter/in, Abteilungsverantwortliche/r)
- Projektmanagement (z.B. Projektauftrag, Abwicklung)
- ...

**Kontaktwissen [who? – wer?]**

- Abteilungsleitung
- Personen mit Erfahrung im Bereich Projekte
- Leiter/innen anderer Schul-Ressorts
- ...

**Heuristisches Wissen über Abläufe – Handlungswissen  
[know how? – wie?]**

- Prozessmanagement (z.B. Reporting, Controlling)
- Strukturwissen (z.B. work flow)
- ...

**Systemisches Verständnis- und Erfahrungswissen  
[know why? – weshalb?]**

- Erfahrungen aus bisherigen Projekten (lessons learnt)
- Schilderung wichtiger Vorkommnisse, Ereignisse (story telling)
- Explizierung lehrreicher Fälle (cases)
- Hinweise auf Personen mit Erfahrungswissen im Funktionsbereich (yellow pages)
- ...



Subsystem  
Schulorganisation

#### 7.4.4 Die Lehrperson als Mitarbeiter/in – oder das Subsystem Schulorganisation (SO)

Die Lehrperson arbeitet hier mit dem vorgesetzten Vorsteher zusammen und – in gewisser Weise (z.B. Dienstwege) mit dem Direktor resp. den Mitgliedern der Schulleitungskonferenz (SLK) zusammen. Hinsichtlich der Lebensdauer dieses vierten Subsystems ist diese hier am längsten.

Direkte Beziehungen/Interaktionen sind:

- Mitarbeiter/in zu Abteilungsvorsteher
- Mitarbeiter/in zu Direktor/Mitgliedern der SLK
- Abteilungsvorsteher zu Direktor/Mitgliedern der SLK

Indirekte Beziehungen ergeben sich aus der gemeinsamen Auseinandersetzung mit den Themen resp. Wissensinhalten, dargestellt als Quadrate in der Mitte.

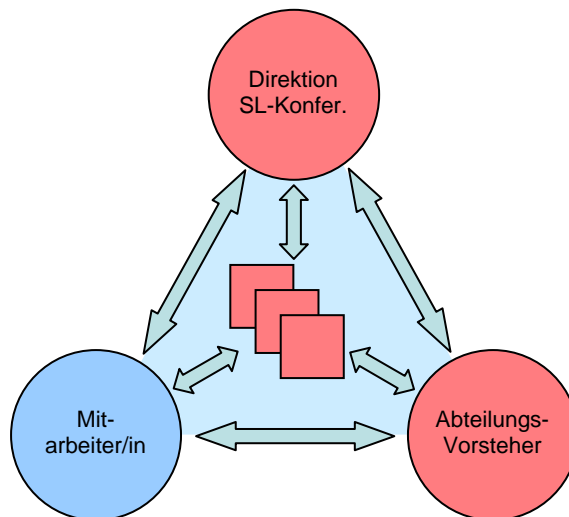


Abbildung 13: Subsystem Schulorganisation (SO)

Wissensinhalte

Im Subsystem sind aus Sicht des Wissensmanagement folgende exemplarischen Wissensinhalte von Bedeutung:

#### **Faktenwissen [what? – was?]**

- Aufbauorganisation (z.B. Organigramme, Dienstwege, Zuständigkeiten)
- Leitbild (z.B. Mission, Vision, Leitideen, Ziel und

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Tätigkeitsplanung)

- Schulreglement, Interne Weisungen
- Anstellungsbedingungen (z.B. LAG/LAV, Berufsauftrag)
- Qualitätsmanagement (z.B. Mitarbeiter/in-Gespräch, Qualifizierte Lehrer/in-Rückmeldung)
- Konferenzen (Frühjahrs-Konferenz, Klausurtagungen)
- ...

**Kontaktwissen [who? – wer?]**

- Direktor, Vorsteher, Berufs- resp. Fachgruppen-Leiter/in, Projektleiter/in, Kurskoordinator/in, Ressortleiter/in, Lehrer/in/ (= Institutions-intern)
- Behördenvertreter, Politiker (= Institutions-extern)

**Heuristisches Wissen über Abläufe – Handlungswissen  
[know how? – wie?]**

- Ablauforganisation (z.B. Prozessabläufe)
- MAG-Prozedere, Zielvereinbarungen
- ...

**Systemisches Verständnis- und Erfahrungswissen  
[know why? – weshalb?]**

- Erfahrungen aus andern Abteilungen (lessons learnt)
- Schilderung wichtiger Vorkommnisse, Ereignisse (story telling)
- Explizierung lehrreicher Fälle (cases)
- Hinweise auf Personen mit Erfahrungswissen in einem bestimmten Bereich/Gebiet (yellow pages)
- ...

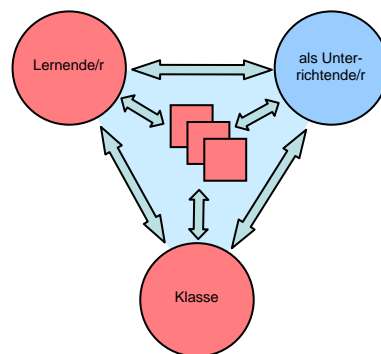
## 8. Existierende Wissensmanagement-Instrumente und -Aktivitätenfelder im Transfermodell WIGELE®

Dem Anliegen nach der praxisrelevanten Konkretisierung von WIGELE® nachgehend sind am Beispiel der Abteilung für Mechanisch-Technische Berufe exemplarische Umsetzungs-Instrumente und Aktivitätenfelder aufgezeigt, die der Zielsetzung des Modells entsprechen.

Dabei ist – da es exemplarische Beispiele sind – die nachfolgende Aufzählung in den vier Subsystemen unvollständig. Trotzdem vermag sie einen Eindruck zu vermitteln, welche vielfältigen und vielschichtigen Interaktionen heute – oft unbewusst – von einer Lehrperson ausgehen. Dies lässt erkennen, welches Potenzial an implizitem und explizitem Wissen vorhanden ist, welches weiter ausgeschöpft und optimiert werden kann.

### 8.1 Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE)

Subsystem  
Unterrichtsentwicklung



UE-Interaktions-“Instrumente“:

- Qualifizierte Schüler/innen-Rückmeldung
- Erweiterte Lehr-/Lernformen
- Exkursionen
- Projektwochen
- usw.

Abbildung 14: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem UE

#### 8.1.1 Beispiele von UE-Interaktions-Instrumenten

##### • **Qualifizierte Schüler/innen-Rückmeldung (QSR)**

Die Qualifizierte Schüler/innen-Rückmeldung ist Teil des Qualitätsmanagements (Gerber; 2005; S. 56f.). Die periodisch stattfindende Befragung der Lernenden einer Klasse erfolgt in der Regel durch das zugehörige Lehrer/innen-Team. Vorinformation, Durchführung, Auswertung und Rückmeldung sind Eckwerte der QSR. Der gemeinsame Auftritt des Lehrer/innen-Teams wird

gewünscht, ist aber nicht Pflicht.

- ***Erweiterte Lehr- und Lernformen***

Die erweiterten Lehr- und Lernformen (ELF) ermöglichen als Ergänzung zur nach wie vor klassischen Form des Frontalunterrichts den stärkeren und aktiveren Einbezug der Lernenden. Durch Partner- und Gruppenarbeiten, Fallstudien, Werkstätten, projektartiges Lernen und vieles mehr finden unweigerlich Interaktionen statt, in denen Wissensgenerierung, -austausch, -bewertung und -speicherung geschieht.

- ***Exkursionen***

Exkursionen werden oft Fächer übergreifend (berufskundlich und allgemein bildend) von den betroffenen Lehrkräften gemeinsam geplant und durchgeführt. Die Interdisziplinarität bietet Möglichkeiten, neben der Vertiefung von Sachthemen die Sozial- und Methodenkompetenz zu fördern.

- ***Projekt-/Studienwochen***

Projekt- oder Studienwochen dienen einer erweiterten Vertiefung im Rahmen des Lehrauftrages. Sie können auf Stufe Klasse, Berufs-/Fachgruppe oder Abteilung durchgeführt werden. Das Zusammensein des Subsystems UE während einer Woche ermöglicht intensive Interaktionen unter den Lernende als auch den Lehrkräften, die in der Regel in der Mehrzahl an solchen Anlässen dabei sind.

### **8.1.2 Kommentar zu den Beispielen im Subsystem UE**

In den exemplarisch dargestellten Beispielen des Subsystems UE geht es um Unterricht im weitesten Sinn. Die relativ grosse Lehrfreiheit ermöglicht den beteiligten Lehrpersonen eine hohe Kreativität bei der Arbeit mit ihrer/ihren Klasse/n.

In Bezug auf die Positionierung zwischen der eher offenen Struktur einer Community of Practice (x-Achse; horizontal) und der eher fixen Struktur einer klassischer Linienorganisation (y-Achse; vertikal) liegt das Subsystem „Unterrichtsentwicklung“ gemäss nachstehender Abbildung im Quadranten 2/1.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
 oder das Transfermodell WIGELE**

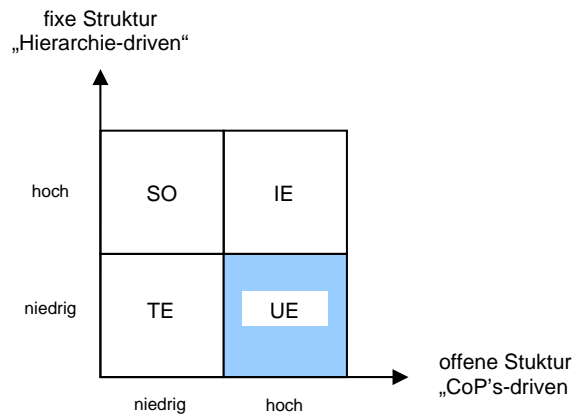
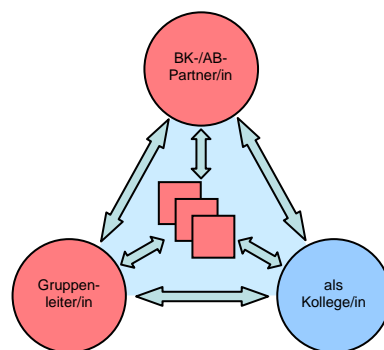


Abbildung 15: Positionierung des Subsystems Unterrichtsentwicklung (UE) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.

Die Grafik verdeutlicht hier, dass das Subsystem „UE“ mit der hohen Lehrfreiheit eine offene Struktur mit wenig hierarchischem Einfluss darstellt. Dieses Subsystem kommt einer Community of Practice am nächsten.

**8.2 Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Teamentwicklung (TE)**

Subsystem Teamentwicklung



TE-Interaktions-„Instrumente“:

- Kollegiales Hospitieren
- Lehrer/innen-Zimmer-Gespräche
- Berufsgruppen-Lunch
- Besprechungen der Semesterzeugnisnoten
- Berufsgruppensitzungen
- Mentorate (Patenschaften, Lehrbegleitungen)
- usw.

Abbildung 16: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem TE

**8.2.1 Beispiele von TE-Interaktions-Instrumenten**

• **Kollegiales Hospitieren (KOH)**

Das Kollegiale Hospitieren ist Teil des Qualitätsmanagements (Gerber; 2005; S. 56f.). Die jeweils zu zweit gegenseitig statt-

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

findenden und periodisch durchgeführten Unterrichtsbesuche werden vereinbart, durchgeführt und ausgewertet. Der Nutzen ist beiderseits beabsichtigt.

- **Lehrer/innen-Zimmergespräche**

Pausen- und Mittagsbegegnungen sind hinsichtlich Wissensteilung spontane Anlässe. Wissen wird unstrukturiert ausgetauscht. Durch das Vorhandensein abonniertes Tageszeitungen wird aktuelles Geschehen zum Thema. Oder man(n)/frau interagieren einfach: „Hast du schon gehört, dass...“ oder „Weißt du eigentlich, wie das geht?“ – .

Im Lehrer/innen-Zimmer finden aber auch die halbjährlichen Ausstellungen unter dem Motto „Kunstbegegnung im Hauptgebäude“ statt, die jeweils mit einer Vernissage eröffnet werden. Ein schönes und zweckmässiges Ambiente (Möbiliar, Kaffeemaschine, Patisserie etc.) soll das Wohlbefinden ermöglichen.

- **Berufsgruppen-Lunch**

In einigen Berufsgruppen ist ein periodischer Lunch installiert, welcher die Funktion einer Berufsgruppensitzung hat oder diese ergänzt. Auf diese Weise können sich insbesondere auch nebenamtlich an der Schule tätige Lehrkräfte, die sich wegen unterschiedlicher Schultage nicht sehen, begegnen. Die Initiative liegt hier meist beim Berufsgruppenleiter.

- **Besprechung der Semesterzeugnisnoten**

Während einer drei- oder vierjährigen Lehrzeit erhalten die Lernenden am Ende eines jeden Semesters ein Zeugnis mit den Leistungsnoten, die ihnen durch die Lehrkräfte erteilt wurden.

Diese Notengebung ist Gegenstand einer jeweils semestralen, systematischen Besprechung in der Berufsgruppe. Basis bilden die aus der Schulverwaltungssoftware zur Verfügung stehenden Notenübersichten. Aus den Besprechungen resultieren konkrete Massnahmen, die letztlich zu einer qualitativen Steigerung im Bereich „Prüfen und Bewerten“ führen sollen..

- **Berufsgruppensitzungen**

Berufs- und Fachgruppen gelten als wichtigste Arbeitszellen der Schule. Die Zusammensetzung einer solchen Gruppe resp. eines

solchen Teams sei am Beispiel der Berufsgruppe „Fahrzeug-  
technik“ aufgezeigt.

Lehrkräfte

Berufskunde:

6 hauptamtlich und 2 nebenamtlich tätige Berufsschullehrer

Allgemeinbildung:

3 hauptamtlich tätige Berufsschullehrer

Lehrberufe und Klassen

Automechaniker/innen, Fachrichtung leicht:

16 Klassen; bzw. 320 Lernende

Automechaniker/innen, Fachrichtung schwer:

8 Klassen bzw. 120 Lernende

Automonteurs:

4 Klassen bzw. 60 Lernende

Die Berufsgruppe trifft sich während dem Schuljahr mehrere Male  
zur Behandlung verschiedenster Themen und Anliegen.

• **Mentorate (Patenschaften, Lehrbegleitungen)**

Neulehrkräfte werden während ihrem ersten Schuljahr in jedem  
Fall durch eine kompetente und erfahrende Lehrperson begleitet.  
Neben organisatorischen Hilfestellungen werden in Bezug auf das  
Unterrichten folgende Unterscheidungen gemacht:

- BKU-Lehrkräfte, die über keine Unterrichtserfahrung verfügen,  
absolvieren parallel zur neuen Unterrichtstätigkeit den  
berufsbegleitenden Didaktikurs. Während dieser Ausbildungszeit  
erhalten sie eine Lehrbegleitung durch eine/n Mentor/in.
- ABU-Lehrkräfte – diese verfügen grundsätzlich über ein Lehrpa-  
tent als Primar- oder Sekundarlehrkraft –, erhalten ebenso eine  
Lehrbegleitung. Der Fokus liegt hier auf dem Schullehrplan.
- BKU- oder ABU-Lehrkräfte, die über Unterrichtserfahrung im Be-  
rufsschulbereich verfügen, erhalten eine Patin oder einen Paten.

Ziel der Mentorate ist die möglichst optimale Integration der  
Lehrperson in die Abteilung resp. die Schule.

**8.2.2 Kommentar zu den Beispielen im Subsystem TE**

In den exemplarisch dargestellten Beispielen des Subsystems TE  
kommen die Instrumente und Aktivitäten in der für die Schule  
wichtigsten Arbeitszelle zum Vorschein. Das Subsystem ist der  
Berufs- resp. Fachgruppe gleichzusetzen. Die „geografische“

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
 oder das Transfermodell WIGELE**

Nähe innerhalb des Schulhauses ermöglicht eine rege Kontakthäufigkeit unter den Lehrkräften.

In Bezug auf die Positionierung zwischen der eher offenen Struktur einer Community of Practice (x-Achse; horizontal) und der eher fixen Struktur einer klassischen Linienorganisation (y-Achse; vertikal) liegt das Subsystem „Teamentwicklung“ gemäss nachstehender Abbildung im Quadranten 1/1.

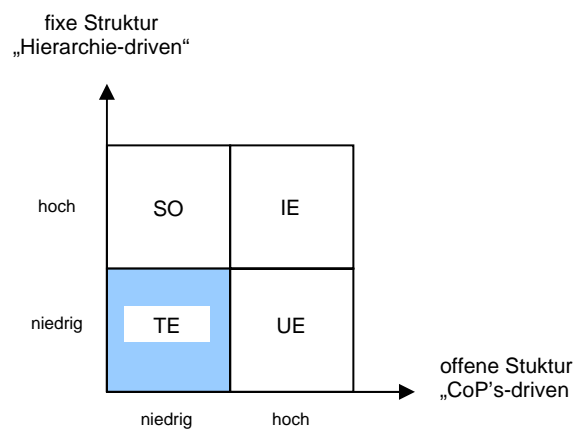
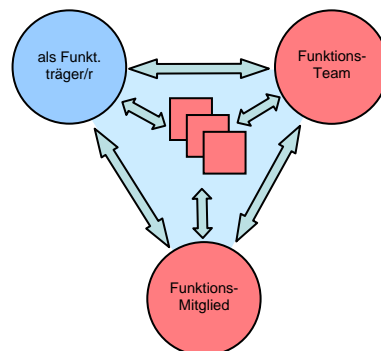


Abbildung 17: Positionierung des Subsystems Teamentwicklung (TE) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.

Die Grafik verdeutlicht hier, dass das Subsystem „TE“, welches insbesondere die BG/FG-Struktur wiedergibt, weniger offene Strukturen aber auch relativ wenig Hierarchieanteil hat.

**8.3 Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Innovationsentwicklung (IE)**

Subsystem  
 Innovationsentwicklung



IE-Interaktions-„Instrumente“:

- Projekte
- Arbeitsgruppen
- Ressorts
- Abteilungsverantwortungen
- usw.

Abbildung 18: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem IE



### **8.3.1 Beispiele von IE-Interaktions-Instrumenten**

- **Projekte**

Innovationen, die in ihrer Auswirkung eine grössere Bedeutung haben oder erlangen sollen, werden in Form von Projekten unter Anwendung des klassischen Projektmanagements abgewickelt.

- **Arbeitsgruppen**

Arbeitsgruppen dienen primär dem Zweck, in einer der Problemstellung entsprechend zusammengesetzten Gruppe Vorschläge auszuarbeiten. Arbeitsgruppen unterscheiden sich von Projektteams dadurch, dass sie rascher (ad hoc) und flexibler angegangen werden können.

- **Ressorts**

Querschnittsaufgaben, die in allen sechs Abteilungen eine gewisse Bedeutung haben, werden als Ressort gebündelt. (siehe Kapitel 3.1). Die Ressortleiter/innen sind sog. Delegierte der Schulleitungskonferenz und betreuen den Fachbereich. Wissens- und Erfahrungsaustausch findet so über die ganze Institution statt.

- **Abteilungsverantwortungen**

Querschnittsaufgaben, die in allen Berufsgruppen einer Abteilung eine gewisse Bedeutung haben, werden – in Anlehnung an die Ressorts – ebenso zu einem „Gesamtpaket“ zusammengebunden. In den meisten Fällen sind diese Abteilungsverantwortlichen Teil des entsprechenden Ressorts (siehe Kapitel 3.1).

### **8.3.2 Kommentar zu den Beispielen im Subsystem IE**

In den exemplarisch dargestellten Beispielen des Subsystems IE kommen die Arbeitsstrukturen zu Tage, welche die Innovationsentwicklung und die Unterstützung des Schulmanagements fördern sollen.

In Bezug auf die Positionierung zwischen der eher offenen Struktur einer Community of Practice (x-Achse; horizontal) und der eher fixen Struktur einer klassischen Linienorganisation (y-Achse; vertikal) liegt das Subsystem „Innovationsentwicklung“ gemäss nachstehender Abbildung im Quadranten 2/2.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
 oder das Transfermodell WIGELE**

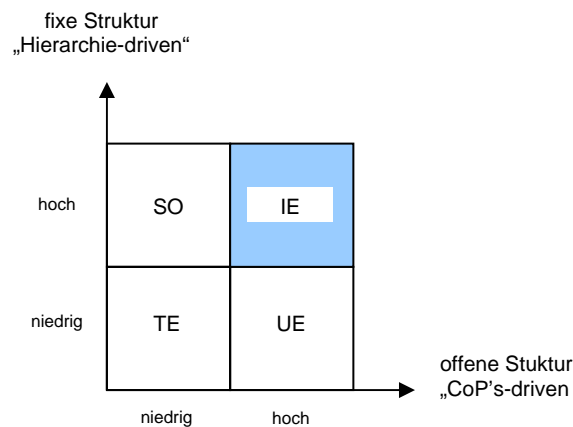
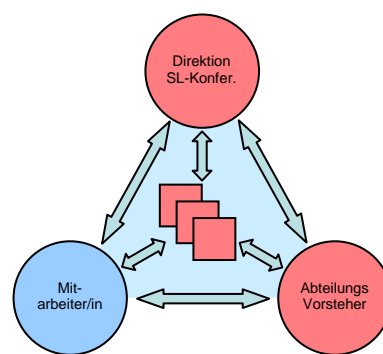


Abbildung 19: Positionierung des Subsystems Innovationsentwicklung (IE) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.

Die Grafik verdeutlicht hier, dass das Subsystem „IE“ – am Beispiel eines Projektes oder der Funktion als Ressortleiter – grosse Gestaltungsfreiheit, andererseits aber auch klare Zielvorgaben von der Linie hat.

Subsystem  
 Schulorganisation

**8.4 Instrumente und Aktivitätenfelder im Subsystem Schulorganisation (SO)**



SO-Interaktions-“Instrumente“:

- Mitarbeiter/in-Gespräche
- Abteilungs-Newsletter
- Abteilungskonferenzen
- Jahresklausurtagungen
- Abteilungsevents
- Bildungsveranstaltungen
- usw.

Abbildung 20: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem SO

**8.4.1 Beispiele von SO-Interaktions-Instrumenten**

- **Mitarbeiter/in-Gespräche (MAG)**

Das Mitarbeiter/in-Gespräch ist Teil des Qualitätsmanagements (Gerber; 2005; S. 56f.). Der alle zwei Jahre mit allen Lehrkräften

stattfindende Austausch beinhaltet die Dimensionen Rückblick (Fortbildungstätigkeit, Zufriedenheit, Erreichte Ziele) und Ausblick (Zielformulierungen und Zielvereinbarungen, gegenseitige Erwartungen).

- ***Abteilungs-Newsletter***

Die Lehrkräfte erhalten periodisch per E-Mail den abteilungsinternen Newsletter. Dieser informiert sie über Beschlüsse aus der Schulleitungskonferenz, Aktuelles aus der Abteilung, Wichtige Termine etc. Verfasst wird der Newsletter durch die Abteilungsleitung. Die Verteilung von Informationen durch einen Newsletter stellt einen optimalen Kanal dar, wichtige aber nicht dringliche Informationen gebündelt an alle Lehrer/innen weiterzugeben. Der Newsletter verbleibt auf dem Intranet.

- ***Abteilungskonferenzen***

Pro Schuljahr findet eine Konferenz für alle an der Abteilung tätigen Lehrkräfte statt. Durch die Existenz des oben beschriebenen Abteilungs-Newsletters kann sich die Konferenz eher pädagogischen Themen widmen.

- ***Jahresklausurtagungen***

Die in der Regel zwei Tage dauernde externe Klausurtagung mit Übernachtung hat zum einen die strategische Ziel- und Tätigkeitsplanung der Abteilung zum Inhalt. Zum andern ist sie jeweils einem Thema aus einer Schwerpunkts-Trilogie gewidmet (Fokus Unterricht, Fokus Lehrperson, Fokus Lernende).

- ***Abteilungsevents***

Jeweils im Frühling findet der traditionelle Abteilungsausflug statt, welcher einem Event gewidmet ist. Der gesellschaftlich-kulturelle Anlass – alle zwei Jahre werden dazu Partnerinnen und Partner der Lehrpersonen eingeladen – hat zum Ziel, die soziale Seite unter den teilnehmenden (Lehr-)Personen zu pflegen. Organisiert wird der Ausflug reihum durch eine der sechs Berufsgruppen. Beispiele von Events der letzten drei Jahre sind der Besuch des Museums Franz Gertsch in Burgdorf, des KKL in Luzern, der Strafanstalt Thorberg in Krauchthal.

- **Bildungsveranstaltungen**

Zwei Mal jährlich führt die Schulleitung Konferenzen für die Lehrkräfte durch. An diesen (Gross-)Veranstaltungen wird über gesamtschulische Themen informiert (die letzte im Juni 2005 stattgefundenen Konferenz war der Kick-Off für den EFQM-Weg der gibb). Im Weiteren finden an diesen Anlässen die Verabschiedungen pensionierter Lehrkräfte statt.

#### 8.4.2 Kommentar zu den Beispielen im Subsystem SO

In den exemplarisch dargestellten Beispielen des Subsystems SO kommen die jährlich fixen Instrumente und Aktivitäten zum Vorschein. Trotz vordergründiger Engmaschigkeit sollen sie den Mitarbeiter-orientierten Ansatz verdeutlichen. Gute Informationspolitik, klare Arbeitsgefässe, sozial-kulturelle Anlässe und Weiterbildung sind hier das Anliegen.

In Bezug auf die Positionierung zwischen der eher offenen Struktur einer Community of Practice (x-Achse; horizontal) und der eher fixen Struktur einer klassischen Linienorganisation (y-Achse; vertikal) liegt das Subsystem „Schulorganisation“ gemäss nachstehender Abbildung im Quadranten 1/2 .

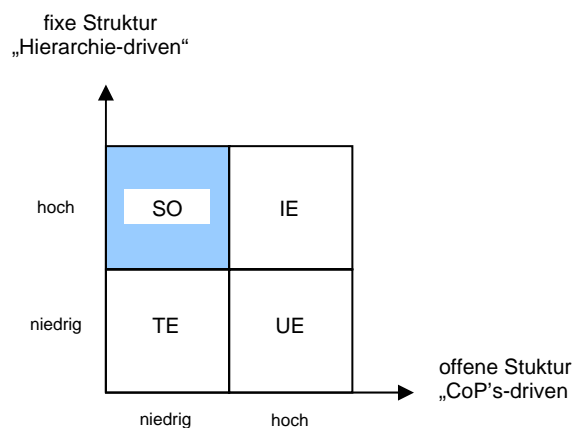


Abbildung 21: Positionierung des Subsystems Schulorganisation (SO) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.

Die Grafik verdeutlicht hier, dass das Subsystem „SO“ Teil der klassischen Linienorganisation ist.

## 9. Beurteilung des Transfermodells WIGELE®

Ausgehend von Literaturrecherchen und Befragungen wurden in den vorangehenden Kapiteln die Anforderungen an ein Modell formuliert. Auf dieser Grundlage erfolgte der grundsätzliche Aufbau des Konstrukts WIGELE®. Mit exemplarischen Beispielen folgte ein anschliessender Praxisbezug.

### 9.1 Modell-Anforderungen versus Modell-Erfüllung – oder der Soll-Ist Vergleich

Eine Rückblende auf die im Kapitel 6 erwähnten Eigenschaften, Merkmale und Komponenten soll nachfolgend zeigen, inwieweit Anforderungen und Erfüllung übereinstimmen.

#### ***Element „Einfacher Aufbau und Systemverträglichkeit“***

- |             |   |
|-------------|---|
| Anforderung | <ul style="list-style-type: none"><li>• Einfach und logisch im Aufbau, integrierbar resp. Systemverträglich mit der Aufbauorganisation der gibb.</li></ul>  |
| Erfüllung   | <ul style="list-style-type: none"><li>→ Als Metamodell ist WIGELE® ohne weiteres in die Schulwelt integrierbar. Es stehen keine zusätzlichen Strukturen an.</li><li>→ [Meta-Rollenmodell]</li></ul> |

#### ***Element „Positionierung der Lehrpersonen“***

- |             |   |
|-------------|---|
| Anforderung | <ul style="list-style-type: none"><li>• Klare Positionierung der Lehrpersonen und ihrer Rollen im Schulsystem.</li></ul>  |
| Erfüllung   | <ul style="list-style-type: none"><li>→ Die Lehrperson steht im Transfermodell WIGELE® im Zentrum. Von diesem Kern aus wirkt sie auf zentrifugale Weise nach aussen bis zur Systemgrenze Schule hin. Die Modellarchitektur zeigt vier deutlich voneinander abgegrenzte Netzwerke – genannt Subsysteme –, in denen die Lehrperson je eine eigene Rolle einnimmt.</li><li>→ [Kernsystem, Subsysteme UE, TE, IE, SO]</li></ul> |

#### ***Element „Multifunktionalität der Lehrpersonen“***

- |             |  |
|-------------|--|
| Anforderung | <ul style="list-style-type: none"><li>• Sichtbarmachung der Multifunktionalität der Lehrpersonen.</li></ul>  |
| Erfüllung   | <ul style="list-style-type: none"><li>→ Das Modell enthält die verschiedenen Rollen, welche eine Lehrperson an einer Bildungsinstitution innehat (oder innehaben könnte) und verdeutlicht diese.</li><li>→ [Unterrichtende, Kollege, Funktionsträger, Mitarbeiter]</li></ul> |

- Element „Verankerung Wissensinhalte“**
- Anforderung Erfüllung
- Deutliche Verankerung der Wissensinhalte.
- Die vier Subsysteme des WIGELE enthalten in ihrem Zentrum die relevanten Wissensinhalte, um die es bei der antizipierten Mensch zu Mensch Interaktion geht.
- [Faktenwissen, Kontaktwissen, Handlungswissen, Systemisches Verständnis- und Erfahrungswissen]
- Element „Grundidee Community of Practice“**
- Anforderung Erfüllung
- Die Grundidee der einer Community of Practice in sich tragend.
- WIGELE als ganze Einheit kann gewissermassen als Hybridmodell bezeichnet werden. Auf der einen Seite entsprechen die zwei Subsysteme SO (Schulorganisation) und TE (Teamentwicklung) eher einer klassischen Aufbaustruktur, währenddem die beiden Subsysteme UE (Unterrichtsentwicklung) und IE (Innovationsentwicklung) der Idee der Community of Practice nahe kommen.
- Element „Kommunikationsfördernde Interaktionskanäle“**
- Anforderung Erfüllung
- Kommunikationsfördernd durch Interaktions-Kanäle, die Wissenstransfer ermöglichen.
- Das Ziel der interpersonalen Kontaktmöglichkeit erfüllt WIGELE. Mit Blick auf die Subsysteme und die Mensch-Mensch-Interaktionen sind es die 1:1- sowie die 1:n-Beziehungen. Die Mensch-Wissensinhalt-Beziehungen sind ebenso vorhanden.
- [Interpersonale Wissensfluss-Kanäle, Wissensinhalte: Fakten-, Kontakt-, Handlungs- und Verständnis-/ Erfahrungswissen]
- Element „Räumliche und organisatorische Nähe“**
- Anforderung Erfüllung
- Ansatz der räumlichen und organisatorischen Nähe enthaltend
- WIGELE trägt das Erfordernis der organisatorischen Nähe in sich und ermöglicht so die wünschbare Kontakthäufigkeit unter den Lehrkräften.
- [Subsysteme UE, TE, IE, SO]

Aus dem Soll-Ist-Vergleich darf gefolgert werden, dass WIGELE als sozio-prozessualer Modellansatz die Anforderungen zu erfüllen vermag. Die drei Ebenen Individuum, Gruppe und Organi-

Wirkungen  
in Tiefe und Breite

sation sind sichtlich abgebildet und existent. Die Interaktionen zwischen den Ebenen ist offensichtlich.

## **9.2 WIGELE® im Kontext des Schulmanagements**

Durch die Durchdringung aller drei organisationalen Ebenen entsteht mit WIGELE® gleichzeitig eine Tiefen- und Breitenwirkungen. Die praxisnahe Architektur verknüpft Rollen, Interaktionen und Inhalte zu einem Netzwerk, in welches Potenziale ausschöpfbar werden. Hier liegt die Stärke des Transfermodells.

### ***Förderung des Rollenverständnis für das Individuum***

WIGELE® ist ein rollen-orientiertes Metamodell. Die einzelne Lehrperson ist in den verschiedenen Rollen, die sie innerhalb des Schul-Kollektivs bewusst einnimmt, Teil desselben und vernetzt mit anderen Lehrpersonen und Gruppierungen. Aus Sicht des Wissensmanagements entstehen so Plattformen, um Wissen auszutauschen und zu teilen. Ziel ist es, dass die Lehrperson – je nach „Hut“, den sie gerade trägt – aus der Rolle heraus aktiv agiert.

### ***Förderung der Interaktionen für die Gruppe / das Team***

Der bidirektionale Transfer von Wissen und Informationen zwischen den Rollenträger/innen wird unterstützt. Oder anders ausgedrückt, passiert Wissenstransfer und Wissensteilung grundsätzlich dann, wenn eine Lehrperson mit einer anderen Lehrperson – direkt oder indirekt – in Interaktion tritt. Dies macht sie bewusst oder unbewusst in verschiedenen Rollen, die sie innerhalb der Schule innehat.

### ***Handlungsleitend für das Management***

Aus der Optik der Schulleitung kann das Modell Hilfestellungen geben. Die Konzeption bietet eine gemeinsame Sprache und hilft, die individuellen Schwerpunkte zum Wissensmanagement innerhalb der Bildungsinstitution benennen zu können. Mit Blick auf das Transfermodell lassen sich beispielsweise folgende Fragestellungen einfacher beantworten:

- In welchem Subsystem sollen wir tätig werden, wo drückt uns „der Schuh“ am meisten?

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

- Im Subsystem Unterrichtsentwicklung? Im Subsystem Innovationsentwicklung?
- Bei welchen Interaktionsprozessen möchten wir besonders den WM-Fokus legen?
- Welche Wissensart wollen wir speziell fördern (z.B. das Kontaktwissen, das heuristische Wissen oder das Erfahrungswissen?)
- Was „packen“ wir in diesem Jahr an?
- Was planen wir für das nächste Jahr?
- Wo wollen wir als Bildungsinstitution stärker, einzigartig werden?



Mensch  
vor IT-Lösungen

## **10. Schlussbetrachtung und Ausblick**

### **10.1 Die Personalisierungsstrategie als Schwerpunkt**

Bei der Einführung von Wissensmanagement an einer Bildungsinstitution wie der gibb geht es nicht primär um die Implementierung von IT<sup>29</sup>-Plattformen und Datenbanken, sondern in erster Linie um Massnahmen, welche die Mensch-Mensch-Interaktionen fördern und den dafür erforderlichen organisationalen Rahmen geben. Willke (2004; S. 67) bringt es folgendermassen auf den Punkt: „Kulturveränderung statt IT-Lösungen.“

Dadurch folgen wir grundsätzlich der MTO-Philosophie. Dieser ist bei der Festlegung der Wissensmanagement-Strategie Rechnung zu tragen. Lucko/Trauner (2002; S. 27) sprechen in diesem Zusammenhang von der Personalisierungsstrategie<sup>30</sup>, bei der es um die Organisation sozialer Systeme und in der Folge um Wissensaustausch zwischen Personen geht (vgl. auch: Gerber; 2005; S. 35-36).

So betrachtet folgt die Personalisierungsstrategie einer Schule dem human-ressource-orientierten Ansatz. Dieser geht davon aus, dass Lehrpersonen selbst ein hohes Fakten- und Erfahrungswissen in ihrem Aufgabenbereich haben. „Wenn Wissen in den Köpfen und durch die Köpfe der Lehrpersonen wirkt, muss diesen vermehrt die Chance gegeben werden, es praktisch umzusetzen“ (Bärtschi et al.; 2005; S. 13). Der Wissensaustausch findet erfahrungsgemäss vor allem horizontal statt, d.h. innerhalb eines Teams resp. eines Fachbereiches. Dabei organisieren sich die Arbeitsgruppen weitgehend selbständig. Positiv unterstützend wirken organisatorisch-strukturelle Rahmenbedingungen (vgl. Ebd.; S.14).

### **10.2 WIGELE<sup>®</sup> als Förderansatz für die Personalisierungsstrategie**

WIGELE im Kopf Mit dem Transfermodell WIGELE<sup>®</sup> werden die Anliegen der

---

<sup>29</sup> Information Technologie

<sup>30</sup> Der Personalisierungsstrategie gegenüber steht die Kodifizierungsstrategie, bei welcher die Speicherung von Wissen in Datenbanken im Zentrum steht.

und ... Personalisierungsstrategie erfüllt. Das Modell ermöglicht, sich über Rollen und Funktionen bewusst zu werden und entsprechend zu interagieren. Dieses bewusst metakognitorische Rollenverhalten („Ich bin jetzt in der Rolle als ... und interagiere so.“) birgt enormes Potenzial in sich, das es zu entdecken und zu benennen gilt.

... Mehrfachfunktionen  
im Tun

In Bezug auf die einzelnen Rollen wirken – wie an früherer Stelle gezeigt – Mehrfachfunktionen verstärkend. Lehrkräfte mit einem erweiterten, selbstverantwortlichen Aufgabenbereich arbeiten teamorientierter. Dies liegt offensichtlich daran, dass sie aufgrund der innehabenden Funktion unweigerlich mit andern Kollegen und Kolleginnen interagieren.

### **10.3 Ansätze zur Förderung von Teamkompetenz**

Im Sinne eines Ausblicks und einer Perspektive lassen sich folgende Ziele und Massnahmen formulieren und ableiten, die im Rahmen einer dem Wissensmanagement vorgelagerten Personalisierungsstrategie bedenkenswert sind:

#### **Ansatz 1**

Ziel 1:

Jede Lehrperson ist teamkompetent.

Massnahme 1:

Im Rahmen eines tiefgreifenden Organisationsentwicklungs-(OE)-Prozesses ist eine Teamentwicklungs-Initiative in Erwägung zu ziehen. Dabei sind alle drei Ebenen Organisation, Gruppe und Individuum simultan einzubeziehen (siehe hierzu auch 2.1.2).

Zeithorizont 1:

Mittelfristig; innerhalb 3 Jahren.

#### **Ansatz 2**

Ziel 2:

Jede Lehrperson verfügt neben der Rolle als Unterrichtende/r grundsätzlich über mindestens eine Mehrfachfunktion.

Massnahme 2:

Der Berufsauftrag resp. das Stellenprofil ist dahingehend auszurichten.

Zeithorizont 2:

Mittel- bis langfristig; innerhalb 5 Jahren.

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

**Ansatz 3**

Ziel 3:

Jede Lehrperson verinnerlicht das Transfermodell WIGELE® als  
Metastruktur für Kommunikation und Kooperation.

Massnahme 3:

Kommunizieren des Transfermodells.

Zeithorizont 3:

Kurzfristig; innerhalb 1-2 Jahren.

**10.4 Überprüfung der Zielsetzungen der Arbeit**

Im Kapitel 2.2 wurden die Ziele der Masterarbeit formuliert. Es sollte der These nachgegangen werden, wonach bei hoher Teamkompetenz vermehrte Wissenteilung erfolge und dass damit – dies die folgernde Vermutung – erfolgreiches Wissensmanagement in direktem Zusammenhang mit dem Reifegrad der Teamarbeit in einer Institution stehe.

Die Rückblende auf die vier Zielsetzungen ergibt folgende Bilanz:

Ziel 1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ziel war es aufzuzeigen, was die Literatur der Organisations-, Sozial- und Arbeitspsychologie über eine mögliche Korrelation zwischen Teamkompetenz und erfolgreichem Wissensmanagement aussagt.</li></ul>
Ergebnis und Kommentar	→ Bei keinem/r der zitierten Autoren/Autorinnen konnten Aussagen und Hinweise auf Forschungsarbeiten gefunden werden, die auf einen direkten Zusammenhang zwischen Teamkompetenz und Wissensmanagement hinweisen. Eine indirekte Korrelation kommt jedoch klar zu Tage. Am tiefgreifendsten finden sich Hinweise in Schuler (2004), Schneider (2001) und Papmehl (2001).
Ziel 2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ziel war es aufzuzeigen, wie Teamarbeit an einer Bildungsinstitution allgemein und namentlich an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern begünstigt werden kann, um zumindest in Richtung der behaupteten Voraussetzung zu gehen.</li></ul>
Ergebnis und Kommentar	→ Mit dem Transfermodell WIGELE® kann dieses Ziel eingelöst werden. Die systemische Architektur beinhaltet zahlreiche teamfördernde Aspekte auf allen drei Ebenen Organisation,

Gruppe und Mensch. Durch individuelle Rollenbilder und Funktionen sowie klaren Beziehungsstrukturen entsteht ein sozio-prozessuales Netzwerk, welches eine Wissenstransfer-Kultur und letztlich Teamkompetenz entstehen lässt.

- Ziel 3
- Ziel war es aufzuzeigen, wie Lehrkräfte als Direktbetroffene den Zusammenhang zwischen Teamkompetenz und Wissensteilung als auch zwischen Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit einschätzen.
- Ergebnis und Kommentar
- Mit den beiden Befragungen wurden sowohl die Korrelation Teamkompetenz und Wissensteilungsbereitschaft sowie diejenige zwischen einem erweitertem Aufgabenspektrum/Mehrfachfunktion und Arbeitsplatzzufriedenheit mit hoher Zustimmung bestätigt.
- Ziel 4
- Und letztlich war es das (Folge-)Ziel aufzuzeigen, welche Massnahmen abgeleitet werden können, die den Grad an Teamkompetenz erhöhen.
- Ergebnis und Kommentar
- Diesem Ziel kann mit den unter 10.3 erläuterten Ansätzen nachgelebt werden.

## 10.5 Schlussbemerkungen

Wissensmanagement ist kein Thema, das mit einem Projekt erledigt werden kann. Aussicht auf Erfolg besteht nur dann, wenn Wissensmanagement zum Programm der Institution wird.

Was es braucht ist eine klare Analyse der Ausgangslage auf allen drei Ebenen Individuum, Gruppe und Organisation, bevor ein womöglich „technikverliebter“ Ansatz Einzug hält. Die vorliegende Masterthesis soll ein Beitrag dafür sein und implizit die Fragen beantworten: „Sind wir reif für Wissensmanagement? – Wenn nein, was braucht es dazu? Wenn ja, an welchen Faktoren erkennen wir es?“ –

Institutionen, die solche Fragen stellt, sind Lernende Organisationen. Diese orientieren sich am Gedanken des „KAIZEN“, der ständigen und kontinuierlichen Verbesserung.

Oder, um mit Schneider (2001) abzuschliessen: „Die eine Hand weiss, was die andere weiss.“

## Abkürzungsverzeichnis

AB	Allgemeinbildung
ABU	Allgemein bildender Unterricht
AVEL	Abteilungsverantwortlicher E-Learning
AVWM	Abteilungsverantwortlicher Webmaster
BG	Berufsgruppe
BBT	Bundesamt für Berufsbildung und Technologie
BK	Berufskundliche
BKU	Berufskundlicher Unterricht
BMS	Berufsmaturitätsschule
BP	Berufsprüfung mit eidg. Fachausweis
BSCW	Basic Support for Cooperative Work
CoP	Community of Practice
ECDL	European Computer Driving Licence
eduQua	Schweizerisches Zertifikat für Weiterbildungs- institutionen
EFQM	European Foundation for Quality Management
ELF	Erweiterte Lehr- und Lernformen
ETH	Eidgenössisch Technische Hochschule
FBP	Feedback Bildungspartner
FG	Fachgruppe
FH	Fachhochschule
FS	Frühlingssemester
HFP	Höhere Fachprüfung mit eidg. Diplom
HTL	Höhere Technische Lehranstalt
ICT	Information and Communication Technologies
IDIP	Integriertes Digitales Informations- und Projektions- system
IE	Innovationsentwicklung
IET	Informations- und Energietechnik
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologien
IPK	Institut für Produktionsanlagen und Konstruk- tionstechnik
ISPPF	Institut Suisse de Pédagogie pour la Formation Professionnelle Istituto Svizzero di Pedagogia per la Formazione Professionale
IT	Information Technology
KAIZEN	aus dem Japanischen

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

KKL	Kultur- und Kongresszentrum Luzern
KOH	Kollegiales Hospitieren
LAG	Lehrer/innen-Anstellungsgesetz
LAV	Lehrer/innen-Anstellungsverordnung
MAG	Mitarbeiter/in-Gespräch
MBA	Mittelschul- und Berufsbildungsamt der Erziehungs- direktion des Kantons Bern
MTB	Mechanisch-Technische Abteilung
MTO	Mensch-Technik-Organisation
n	numerische Zahl
NDK	Nachdiplomkurs
PFU	Pflichtunterricht
PM	Projektmanagement
OE	Organisationsentwicklung
QSR	Qualifizierte Schüler/innen-Rückmeldung
QLR	Qualifizierte Lehrer/innen-Rückmeldung
SCHILF	Schulinterne Lehrer/innen-Fortbildung
SFIB	Schweizerische Fachstelle für Informations- technologien im Bildungswesen
SIBP	Schweizerisches Institut für Berufspädagogik
SL	Schulleitung
SLK	Schulleitungskonferenz
SO	Schulorganisation
TQM	Total Quality Management
TE	Teamentwicklung
UE	Unterrichtsentwicklung
WM	Wissensmanagement
WIGELE®	Wissensgenerierung aus den Rollen einer Lehrper- son an einer Bildungsinstitution

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Gestaltungsdimensionen von Wissensgemeinschaften nach K. North (aus: Bernasconi et al.; 2005; S. 9).....	27
Abbildung 2: Unterschiede im Leistungsniveau zwischen Gruppe und Team (aus: Haug; 2003: Erfolgreich im Team, S.19).....	31
Abbildung 3: Bedürfnispyramide nach Maslow (aus: Bärtschi et al.; 2005) .....	38
Abbildung 4: Motivationsbarrieren, implizites (Erfahrungswissen zu kommunizieren (aus: Reinhardt/Rüdiger, 2004, S. 42) .....	44
Abbildung 5: Wirkungskreislauf Motivation (Quelle unbekannt).....	46
Abbildung 6: Korrelation Teamkompetenz und Wissensteilung (Befragung 1).....	54
Abbildung 7: Korrelation Mehrfachfunktionen und Arbeitsplatzzufriedenheit (Befragung 2).....	59
Abbildung 8: Transfermodell WIGELE® mit den vier Subsystemen UE, TE, IE und SO.....	63
Abbildung 9: Kernsystem WIGELE® .....	64
Abbildung 10: Subsystem Unterrichtsentwicklung (UE).....	67
Abbildung 11: Subsystem Teamentwicklung (TE) .....	69
Abbildung 12: Subsystem Innovationsentwicklung (IE) .....	71
Abbildung 13: Subsystem Schulorganisation (SO).....	73
Abbildung 14: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem UE .....	75
Abbildung 15: Positionierung des Subsystems Unterrichtsentwicklung (UE) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.....	77
Abbildung 16: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem TE .....	77
Abbildung 17: Positionierung des Subsystems Teamentwicklung (TE) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.....	80
Abbildung 18: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem IE .....	80
Abbildung 19: Positionierung des Subsystems Innovationsentwicklung (IE) hinsichtlich CoP-driven versus Hierarchie-driven.....	82
Abbildung 20: Instrumente/Aktivitätenfelder Subsystem SO .....	82

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

Abbildung 21: Positionierung des Subsystems Schul-  
organisation (SO) hinsichtlich CoP-driven versus  
Hierarchie-driven..... 84



## Literaturverzeichnis

- Bader, P., Chiavi, L., Biderbost, H., Gerber, N.; 2003; Kompetenzen in Webgestaltung und Webdidaktik: Mein Profil
- Bärtschi, U.; Gerber, N.; Hulliger, A.; Rämpfle, B.; 2005; Implizites und explizites Wissen in der Bildungsarbeit
- Bärtschi, U., Hulliger, A.; 2005; Projektteams – Keimzellen der Wissenskommunikation in Bildungsinstitutionen
- Bernasconi, S., Brühlmann, J., Känel, A.; 2005, Community of Practice
- Doppler, K. et al.; 2002; Change Management
- Gerber, N.; 2004; Einführung einer Lernplattform an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern
- Gerber, N.; 2005; Wissensmanagement an der Gewerblich-Industriellen Berufsschule Bern – Potenziale und Perspektiven
- Haug, Ch.; 2003; Erfolgreich im Team
- Lucko S.; Trauner B.; 2002; Wissensmanagement
- Papmehl, A.; 1999; Wissen im Wandel
- Probst G., et al.; 2003; Wissen managen
- Reinhardt, R., Eppler, M.; 2004; Wissenskommunikation in Organisationen
- Schein, E.; 2003; Organisationskultur
- Schneider, U.; 2001; Die 7 Todsünden des Wissensmanagement
- Scholl, W.; 2004; Innovation und Information
- Schuler, H.; 2004; Lehrbuch Organisationspsychologie
- Straub, H.; Brachinger, L.; 2003; Gruppenprozesse
- Straub, Walter G. et al.; 2001; Bereit zur Veränderung
- Ulich, E.; 1998; Arbeitspsychologie
- Willke, H.; 2004; Einführung in das systemische Wissensmanagement
- Zucker, B.; Schmitz, Ch.; 2000; Wissen gewinnt

Masterarbeit

**Teamkompetenz als Basis erfolgreichen Wissensmanagements –  
oder das Transfermodell WIGELE**

---

**Erklärung**

Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe und ohne Verwendung anderer als der angegebenen Hilfsmittel verfasst habe, und dass ich sämtliche verwendeten Quellen erwähnt und gemäss gängigen wissenschaftlichen Zitierregeln korrekt zitiert habe.

Bern, im August 2005 / Niklaus Gerber