

SOZIALE UND PERSONALE KOMPETENZ IM PROJEKTLERNEN AM BEISPIEL VON VIRTUELLEN STUDIERENDENPROJEKTEN

eingereicht im Rahmen des wba-Diploms der
Weiterbildungsakademie Österreich

**für den Schwerpunkt:
Lehre/Gruppenleitung/Training**

von Mag. (FH) Claudia Kummer, MSc

Kontakt:

**Walter-Jurmann-Gasse 2C/3/43
1230 Wien**

Tel.: +43 650 47 22331

E-Mail: claudia_kummer@hotmail.com

Wien, am 26.07.2021

Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	1
1.1.	Ausgangssituation	1
1.2.	Institution und Kontext.....	2
1.3.	Ziele und Forschungsfragen.....	3
1.4.	Aufbau.....	3
2.	Kompetenzerwerb im Projektlernen	4
2.1.	Definition von Projekt und Projektmanagement	4
2.2.	Didaktische Einordnung von Projektlernen	4
2.3.	Konzeption des Projektlernens.....	6
2.4.	Überfachliche Schlüsselkompetenzen durch Projektlernen	7
3.	Besonderheiten virtueller Projekte.....	8
3.1.	Virtualität in Unternehmen und Projekten	8
3.2.	Soziale und personale Kompetenz als Gebot der Digitalisierung.....	9
3.3.	Konsequenzen von Virtualität und Projektlernen für Lehrende.....	10
3.4.	Zwischenfazit.....	11
4.	Praxisbericht: Virtuelle Studierendenprojekte.....	11
4.1.	Konzeption der „Praxisprojekte“	11
4.2.	Virtuelle Praxisprojekte im Jahr 2020	12
4.3.	Coaching für soziale und personale Kompetenz.....	14
4.3.1.	Themenzuteilung und Kick-Off-Workshop	14
4.3.2.	Forming: Die Auftragsklärung	16
4.3.3.	Storming: Lösungen entwickeln und auswählen.....	18
4.3.4.	Norming: Verhandlung des operativen Arbeitsprozesses.....	19
4.3.5.	Performing-Phase: Zielgerade und Ergebnispräsentation.....	21
4.3.6.	Adjourning-Phase. Lessons Learned, Evaluierung und Feier	21
5.	Reflexion meiner Rolle und Kompetenzen	22

5.1.	Selbstreflexion zu Stärken und Lernfeldern	22
5.2.	Meine fachlich-methodischen Kompetenzen	23
5.3.	Meine sozialen Kompetenzen	26
5.4.	Meine personalen Kompetenzen	28
6.	Resümee	31
	Literaturverzeichnis	32
	Abbildungsverzeichnis	34

1. Einleitung

1.1. Ausgangssituation

Aufgrund einer zunehmend dynamischen und global ausgerichteten Wirtschaftswelt werden Hochschulabsolvent*innen vermehrt bereits bei ihrem Einstieg in die Arbeitswelt mit verantwortungsvollen Aufgaben für die Lösung komplexer Probleme betraut. Daher wird es immer wichtiger, dass sie bereits im Studium die entsprechenden Kompetenzen für kollaboratives und interdisziplinäres Arbeiten erwerben (Wuttke-Hilke et al., 2020, S. 62-63).

Hochschulen sind daher gefordert, ihren Studierenden bereichsübergreifende Schlüsselkompetenzen anhand von realitätsnahen und praxisrelevanten Fragestellungen zu vermitteln (Dirsch-Weigand et al., 2018). Ein relevantes Betrachtungsfeld für dieses handlungsorientierte Lernen sind im Studium eingebettete Projekte. Lernen am Projekt (oder, in Folge, „Projektlernen“) schafft selbständige Lernerfahrungen durch eigenverantwortliche Problemlösungsprozesse, Interaktionen mit Teamkolleg*innen und Unternehmen als Auftraggebern entlang einem Forschungszyklus. Die TU Darmstadt blickt etwa auf eine über vierzigjährige Erfahrung mit interdisziplinären Studierendenprojekten zurück (ebenda, S. 13).

Projektarbeit ermöglicht aktiven kritischen Austausch und fördert durch die Arbeit in Projektteams Kooperations- und Kommunikationskompetenzen. Speziell in internationalen Projekten finden auch Elemente von Digitalisierung und virtueller Teamarbeit schon seit längerem Einzug, die gewissermaßen Hand in Hand mit Projektarbeit die gleichen Kompetenzen fördern: Stärkung von Selbstorganisation, Aufbau eines Kooperationsnetzwerks, Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung im eigenen Arbeitsbereich, Kompetenzen im Beziehungsmanagement sowie proaktive Entwicklung des Zusammenspiels unterschiedlicher Wissensressourcen und Aktivitäten im Team. Dabei soll die Selbstorganisation gestärkt werden, was insbesondere dann ein kritischer Erfolgsfaktor in Unternehmen ist, wenn aufgrund der Digitalisierung und der räumlichen Desintegration die persönliche Kontrolle von Arbeitsprozessen nicht mehr möglich ist (Dollhausen, 2001, S. 36).

Digitalisierung hat auch für die Erwachsenenbildung eine hohe Relevanz. Laut Kohl & Denzel (2020) hat die Corona-Pandemie zu einem Digitalisierungsschub geführt, der weitreichende Konsequenzen für die Erwachsenen- und Weiterbildungsinstitutionen im deutschsprachigen Raum hat. Jene Institutionen, die schon vor den ersten Lockdowns über digitale Angebote verfügten, konnten diese rasch ausbauen. Die Fachhochschulen übernahmen dabei eine Vorreiterrolle, da bereits 2019 in bis zu 90% der Kurse digitale Formate oder Medien eingesetzt wurden. Demgegenüber stehen nur 20% solcher Kurse in Volkshochschulen, die jedoch im Zeitrahmen von wenigen Monaten ihre online durchgeführten Kurse verdreifachen konnten.

Sowohl für Projektarbeit als auch für die Virtualisierung von Organisationen stellen soziale und personale Kompetenzen einen Schlüssel-Erfolgsfaktor dar. Dabei wird den

Kurs- bzw. Projektteilnehmer*innen ein besonderes Kommunikations- und Reflexionsvermögen abverlangt, „*das im modernen Wirtschaftsleben heute bei weitem noch nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann*“ (Dollhausen, 2001, S. 38).

1.2. Institution und Kontext

Die Fachhochschule Burgenland GmbH (FH Burgenland) in Eisenstadt bietet seit 1993 Wirtschaftsstudien mit Fokus auf Internationale Wirtschaftsbeziehungen an und ist damit Gründungsmitglied des österreichischen Fachhochschulsektors. Dieser tertiäre Bildungsbereich kann insbesondere der Erwachsenenbildung zugerechnet werden, da sich Fachhochschulen speziell der anwendungsorientierten Ausbildung verschrieben haben und für die Durchlässigkeit des Bildungswesens einsetzen. Die Bildungszugänge der FH-Studierenden in Österreich sind nämlich wesentlich heterogener als von Universitätsstudierenden. FH-Studierende stammen aus bildungsferneren Schichten, weisen eher nicht-klassische Bildungsbiographien auf (z.B. Zugang ohne Reifeprüfung), und der Anteil an erwerbstätigen Studienanfänger*innen ist doppelt so hoch wie bei Universitäten (ÖFHK, 2020, S. 45-46). Fachhochschulen sind außerdem bekannt für ihre straffe Studienorganisation, den intensiven Wissenstransfer aus der Praxis in die Praxis dank Einsatzes von externen Lehrenden aus den Unternehmen, sowie durch anwendungsorientierte Lehre (ebenda, S. 28-29).

Ich bin seit 2008 Stammhochschullehrerin an der FH Burgenland und betreue seit Beginn jedes Jahr 3-4 Praxisprojekte auf Bachelor- und Masterniveau als Projektbetreuerin, die sowohl fachlich als auch teambezogen als Tutorin die studentischen Projektteams anleitet. Die Ergebnisverantwortung liegt bei den Projektteams, und meine Aufgabe ist die Förderung der Schlüsselkompetenzen der Studierenden.

Projektorientiertes Lernen ist seit Bestehen der FH Burgenland in den Curricula der Bachelor- und Masterstudiengänge im Fachbereich Wirtschaft verankert. Der projektorientierte Charakter spiegelt sich didaktisch in vielen fachlichen Lehrveranstaltungen, und das explizite Projektmanagement-Wissen wird im Bachelor „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ (IWB) auf Niveau von Level D der pma (2018) mit Möglichkeit zur freiwilligen Zertifizierung vermittelt.

Im Fokus dieser Arbeit stehen die so genannten Praxisprojekte, die sich durch die Arbeit von Studierendenteams an realen Problemstellungen aus der Unternehmenspraxis auszeichnen. Die Praxisprojekte werden unter anderem in einer gleichnamigen Lehrveranstaltung im 3. Studienjahr des Bachelor IWB durchgeführt, die die Anwendungsbeispiele für diese Arbeit liefert.

Aufgrund der Serviceorientierung der FH Burgenland gegenüber ihrer Zielgruppe, die seit vielen Jahren zu rund zwei Dritteln aus berufsbegleitend Studierenden besteht, integriert das Unterrichtskonzept der FH Burgenland einen hohen Fernlehreanteil (Fachhochschule Burgenland GmbH, 2021, S. 2). Obwohl die FH-Lehrenden die Studierendenprojekte also schon lange maßgeblich mit digitalen Tools und E-Learning-Angeboten im flexiblen Lernzugang unterstützen, wurden 2020 im Rahmen der oben genannten Lehrveranstaltung erstmals rein virtuelle Praxisprojekte durchgeführt, die fast vollständig ohne Projekttreffen in Präsenzformat auskommen mussten.

1.3. Ziele und Forschungsfragen

In dieser Arbeit möchte ich darstellen, wie die Praxisprojekte an der FH Burgenland dazu beitragen, die relevanten Schlüsselkompetenzen der Studierenden zu fördern. Dabei möchte ich einzelne Ablaufphasen herausgreifen und beschreiben, welche Methoden und Interventionen von Lernbegleiter*innen (hier: Projektbetreuer*innen) dazu angewendet werden können. Im Besonderen untersuche ich folgende Fragestellungen:

1. Wie werden die Schlüsselkompetenzen „soziale Kompetenz“ und „personale Kompetenz“ im Zuge von Projektlernen erworben?
2. Welche Bedeutung kommt dabei der Rolle der Lehrenden zu?
3. Wie können die speziellen Herausforderungen in virtuellen Teams dabei berücksichtigt werden?

1.4. Aufbau

Ich gebe in Kapitel 2 einen theoretischen Überblick über Projektlernen und den didaktischen Ansatz dazu. In Kapitel 3 diskutiere ich den Zusammenhang zwischen projektrelevanten Schlüsselkompetenzen und den sozialen Herausforderungen der digitalen Transformation im Wirtschaftsleben.

In der Betrachtung dieser beiden Aspekte leite ich zu Kapitel 4 über, in dem ich den Ablaufplan der Praxisprojekte an der FH Burgenland vorstelle. Darin gebe ich nicht nur Fakteninformationen, sondern stelle meine Unterrichtsmaximen vor und vergleiche meinen Zugang mit Konzepten zu Projektlernen und gruppendynamischen Phänomenen aus der Literatur. Beispiele aus zwei aktuellen Projekten dienen zur Veranschaulichung meines Vorgehens.

Kapitel 5 soll meine persönliche Haltung als Lehrende und Projektbetreuerin reflektieren. Ich stelle meine Stärken und Entwicklungspotenziale gegenüber, die ich aus Selbstreflexion und mehreren Interviews herauskristallisiert habe. Die Interviews wurden mit einem Team-Teaching-Kollegen und fünf (ehemaligen) Studierenden geführt, die in Projekt A und Projekt B mitgearbeitet hatten.

Abschließend ziehe ich Schlüsse für eine mögliche Weiterentwicklung der Lehrveranstaltung und für meine eigenen Rolle als Projektbetreuerin.

2. Kompetenzerwerb im Projektlernen

2.1. Definition von Projekt und Projektmanagement

Projekte sind „zeitlich befristete, einmalige, zielgerichtete und organisierte Vorhaben zur Lösung eines komplexen Problems, zu dem noch kein Lösungsweg bekannt ist“ (Dirsch-Weigand et al., 2018, S. 20). Die Branchenorganisation pma (Projektmanagement Austria) definiert Projekte als „komplexe, meist neuartige, riskante und für das Projekt durchführende Unternehmen bedeutende Aufgaben“ (pma, 2018, S. 9). Ein weiteres Element laut pma ist ein festgelegter, zwischen Auftraggeber*in und Projektmanager*in ausgehandelter Leistungsumfang und die klare Abgrenzbarkeit von Terminen, Ressourcen und Kosten (ebenda, S. 9).

Daraus ergibt sich die Definition von **Projektmanagement** als „Geschäftsprozess einer projektorientierten Organisation“ (ebenda, S. 12) mit typischen Elementen wie Projektauftrag, -zielen, -planung, koordination, und die Betrachtung des Projekts in Phasen von Kick-Off bis Abschluss. In dieser Arbeit werden vor allem die bewusste Gestaltung des Projektes durch Kommunikation und die Dimension von Projektorganisation und -kultur (ebenda, S. 12) als soziale Herausforderungen des Projektmanagements hervorgehoben.

2.2. Didaktische Einordnung von Projektlernen

Projekt(management)unterricht, auch Projektpädagogik, projektorientiertes Lernen oder in dieser Arbeit **Projektlernen** genannt, hat das Ziel, die Lernenden zur eigenverantwortlichen Gestaltung von Lösungen zu befähigen (Dirsch-Weigand et al., 2018, S. 20-21). Bemerkenswert ist die Einordnung von Projektlernen als explizite **Lernform der Erwachsenenbildung**, da sie auch das Handeln nach demokratischen Spielregeln fördert (ebenda, S. 21).

Wildt & Wildt diskutieren ein Modell der **stufenweisen Komplexitätserweiterung** in der Gestaltung von Lernprozessen an Hochschulen. Grundlage für ihre Betrachtung ist die Annahme, dass fachliche und fachübergreifende Kompetenzen integriert vermittelt werden sollen. In ihrem Stufenmodell „**Konzepte aktiven Lernens**“ (vgl. Abbildung 1) kommen mit jeder neuen Lernstufe typische Merkmale hinzu, die den Übergang zum nächsthöheren Konzept markieren. Das projektorientierte Lernen wird idealtypisch am **Übergang zwischen problemorientiertem Lernen und fallorientiertem Lernen** verortet (Wildt & Wildt, 2011, S. 15-16).

In der Praxis sind Projektlernen und problemorientiertes Lernen voneinander nicht immer scharf zu trennen. Haslam et al. (2021) verwenden etwa die beiden Begriffe synonym in ihrer Definition: „[...] *project-oriented and/or collaborative PBL* [Anm.: Problem-Based Learning] *in which students work in project groups to define, analyze, and solve a professional workplace problem with a high emphasis on group members' reflexivity and shared accountability for group dynamics, learning process, and project result*“ (Haslam et al., 2021, S. 162).

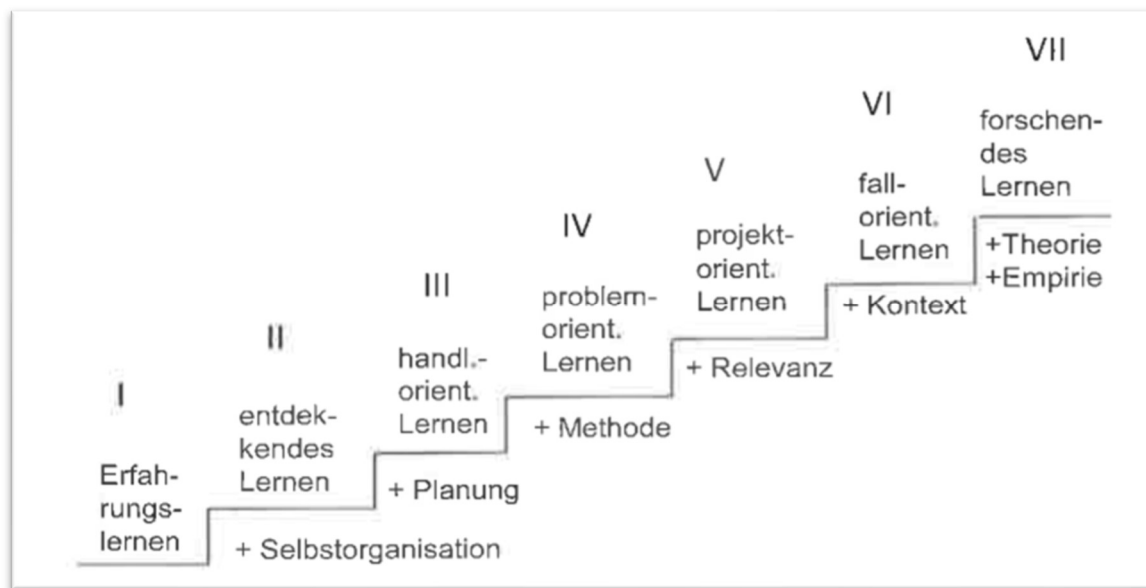


ABBILDUNG 1: KONZEPTE AKTIVEN LERNENS

QUELLE: WILDT & WILDT, 2011, S. 16

Für Becker und ihre Kolleginnen liegt die Essenz von **problembasiertem Lernen** im selbstgesteuerten Lernprozess, in dem die Studierenden in Gruppen unter Anleitung einer Lehrperson eine konkrete Problemstellung lösen (Becker et al. 2019, S. 304-306). Dabei müssen sie selbständig ein Problem analysieren, ihre Wissenslücken erkennen, sich mittels Recherche Wissen aneignen und Lern- bzw. Lösungsstrategien entwickeln.

Im **projektorientierten Lernen** hingegen verschiebt sich die Verantwortung für das Lerngeschehen noch stärker hin zu den Studierenden (ebenda, S. 306), und das zu erreichende Ziel bezieht sich auf ein Problem aus der Praxis, das bereits vor Beginn der Lehrveranstaltung besteht und nicht eigens für diese konstruiert wurde (Hellmann et al., 2014, S. 103). Dadurch ist nach Wildt & Wildt (2011, S. 16) auch die **Relevanz** verstärkt gegeben, denn die Studierenden können die Bedeutung ihres Lösungsbeitrags für einen realen Kontext erkennen. Dies hat in der Regel eine höhere **Motivation** für die Lernenden zur Folge (Dirsch-Weigand et al., 2018, S. 28).

Projektlernen kann zusätzlich um eine Anbindung an zivilgesellschaftliche Problemstellungen angereichert werden, wie es in der Variation des **Service Learning** geschieht. Der Grundgedanke liegt in der Kooperation mit externen NGOs bzw. gemeinnützigen Organisationen und KMU aus der Region. Diese Variante kreiert eine Win-Win-Situation, da Studierende die Chance für Kooperation mit möglichen künftigen Arbeitgebern bekommen, und Unternehmen von der Kreativität von Studierenden profitieren können. Durch den inhärenten Beitrag für das Gemeinwohl wird das Engagement der Studierenden gestärkt, und es wird Partizipation insgesamt befördert (Becker et al., 2019, S. 306-307; vgl. auch Hellmann et al., 2014, S. 104).

2.3. Konzeption des Projektlernens

Dirsch-Weigand et al. (2018) beschreiben die interdisziplinären Projektarbeiten an der TU Darmstadt, die bereits seit 40 Jahren bestehen und zum Best Practice in der deutschsprachigen Hochschulszene wurden. Der idealtypische organisatorische Ablauf ist entlang von klassischen Problemlösungsphasen strukturiert:

Am Beginn steht die Auseinandersetzung mit einer vorgegebenen **Problemstellung**, für die eine Status Quo-Analyse und eine Zieldefinition erstellt werden sollen. Ausgehend von der **Zielsetzung** werden von den Studierenden verschiedene **Lösungsvarianten** erarbeitet. Mit fachspezifischer Methodenapplication kann schließlich das „beste“ Lösungskonzept begründet ausgewählt und im **Detail ausgearbeitet** werden. Im Rahmen einer **Abschlusspräsentation** werden die **Ergebnisse** der Studierenden einer Jury aus Professor*innen und externen Expert*innen vorgestellt (Dirsch-Weigand et al., 2018, S. 17-19). Dazu kann ggf. auch ein **Ergebnisbericht** verfasst werden (Hellmann et al., 2014, S. 106).

Abbildung 2 zeigt die Stationen des Projektlernens. Die Abbildungen weist auch auf Ähnlichkeiten zwischen dem projektbasierten Lernen und dem Forschungszyklus hin. Diese werden in Kapitel 3.4 relevant werden, da es sich in den beschriebenen Praxisprojekten zugleich auch um Forschungsprojekte handelt.

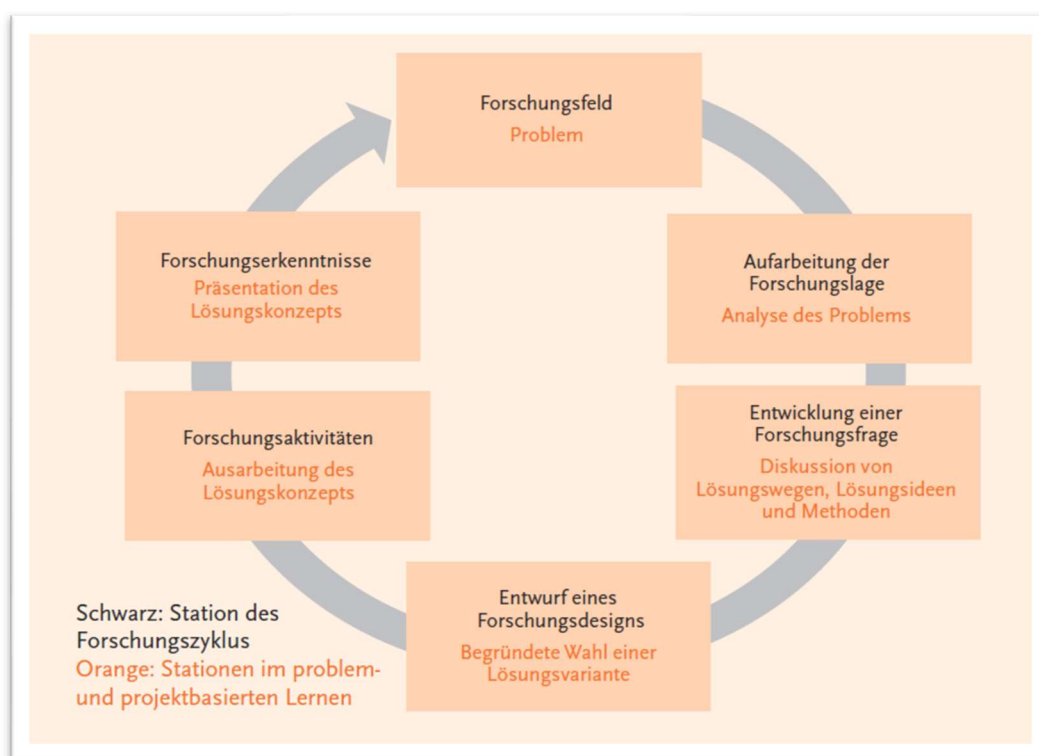


ABBILDUNG 2: FORSCHUNGSZYKLUS UND PROBLEMLÖSUNGSPROZESS

QUELLE: DIRSCH-WEIGAND ET AL., 2018, S. 31, ZIT. NACH GOTZEN ET AL. 2015, S. 2; ZIT. NACH WILDT 2019, S. 6

Auch die Auftraggeber*innen können in Abschlusspräsentationen, aber auch bereits in der Lösungsentwicklung in Form von **Zwischenpräsentationen** (in Abbildung 2 im Schritt „Diskussion von Lösungswegen“ angesiedelt) eingebunden werden. Hellmann (2014, S. 116) haben in ihr Konzept der Leuphana College-Studien zur **Halbzeit** ein Kolloquium eingeplant. An einer anderen Hochschule wurde die **Zwischenabstimmung** sehr erlebnisorientiert gestaltet: Ein Auftraggeber empfing die Studierenden für einen Besuchstag in seinem Freizeitpark, wo die Lösungsansätze von ausgewählten Teams mit Delegierten der Geschäftsleitung diskutiert wurden. Die Fachgespräche und das aktive Erleben des Parks motivierten die Studierenden zusätzlich für den weiteren Verlauf des Projekts (Wuttke-Hilke et al., 2020, S. 69-70).

2.4. Überfachliche Schlüsselkompetenzen durch Projektlernen

Durch den **eigenverantwortlichen, selbstgesteuerten und lösungsorientierten** Charakter des Projektlernens ergeben sich Chancen für die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen, ähnlich wie beim forschungsorientierten Lernen. Beide Lernformen ermöglichen den Erwerb von **Recherchekompetenzen** (zur Beurteilung des Forschungsstands) und **Methodenkompetenzen** (Steuerung des Forschungsprozesses und Anwendung von Methoden), wofür auch **Fachkompetenzen** (theoretische Kenntnisse und Standards der Disziplin) nötig sind. Zudem sind **Reflexionskompetenzen** (über die methodischen Limitationen und die Implikationen der Ergebnisse) sowie **Kommunikationskompetenzen** (Präsentieren der Ergebnisse) gefragt (Dirsch-Weigand et al., 2018, S. 21).

In Abgrenzung zu den fachlichen Kompetenzen werden **überfachliche Schlüsselkompetenzen** als **Handlungskompetenzen** definiert. Diese umfassen je nach Literaturquelle andere Teilkompetenzen. Für diese Arbeit sollen die Teilkompetenzen nach Dirsch-Weigand et al. (2018) herangezogen und um die Aspekte der Erwachsenenbildung erweitert werden. Für die Arbeit werden folgende Arbeitsdefinitionen erstellt:

Soziale Kompetenz. Sie beinhaltet sozialkommunikative Kompetenzen, z.B. Konflikt- und Teamfähigkeit sowie das Eingehen auf die Perspektiven anderer und das interkulturelle Verständnis, nicht zuletzt auch Kommunikationsfähigkeit (ebenda, S. 37). Die soziale Kompetenz laut Paar & Frei (2020) ist zusätzlich die Fähigkeit, gemeinsam teamorientiert konstruktiv auf ein Ziel hinarbeiten zu können.

Personale Kompetenz. Sie beinhaltet wichtige Eigenschaften, um sich selbst ins Projektgeschehen einzubringen, u. a. Eigenständigkeit, Übernahme von Verantwortung, Fähigkeit zur Selbstorganisation und -motivation (zusammengefasst als Selbstkompetenz bei Dirsch-Weigand et al. (2018, S. 37) Paar & Frei (2020) verstehen unter dem Begriff auch die Fähigkeit, das eigene Verhalten, die Potenziale und Entwicklungsfelder reflektieren, und flexibel auf neuartige Situationen reagieren zu können.

Zu den personalen Kompetenzen gehört nach Ansicht der Autorin auch der Umgang mit **Emotionalität** in Projekten. Dies klingt zunächst wie eine Antithese zum akademisch-wissenschaftlichen Umfeld der betriebswirtschaftlichen Disziplin (Centeno García, 2021, S. 118). Forschungsergebnisse zeigen jedoch, dass Forschende und Studierende durchaus intensive Gefühle wie Stolz, Freude, Ärger etc. in Bezug auf ihre Aufgaben durchleben (ebenda, S. 120). Dass es an Bewusstsein für Emotionalität fehlt, ändert nichts an der Tatsache, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Emotionen eine wichtige Kompetenz für die professionellen Handlungen der künftigen Absolvent*innen und Projektmanager*innen darstellt.

Zu diesem Schluss kommen auch Wuttke-Hilke et al. (2018, S. 67) und integrieren Emotionalität in ihr Prinzip der *Anchored Instruction*, indem sie durch authentische Problemsituationen die **emotionale Auseinandersetzung der Lernenden** fördern. Hier lässt sich auch die Brücke zum Lernen in digitalen Umgebungen schlagen, *„im Lernen mit digitalen Medien erweist sich zudem die bewusste Berücksichtigung der emotionalen Komponente zunehmend als sinnvoll und wichtig“* (vgl. ebenda, S. 67). Auch für die Erwachsenenbildung generell wurde belegt, dass **sozialemotionale Prozesse** eine wichtige Grundlage für nachhaltige Lernergebnisse darstellen (Siebert, 2012, S. 162).

Beide überfachlichen Kompetenzarten, **soziale und personale Kompetenz**, sollen in dieser Arbeit in den Fokus genommen werden. Doch warum sind ausgerechnet Projekte so geeignet, diese Kompetenzen zu vermitteln? Es wird an den folgenden Beispielen und an meiner eigenen Praxis deutlich werden.

Eine Besonderheit an der TU Darmstadt etwa (vgl. Dirsch-Weigand et al., 2018) ist die Verschränkung verschiedener Disziplinen auf einer übergeordneten organisatorischen Ebene des Projektes. Daher werden nach Phasen fachspezifischer Recherche in Kleinstgruppenarbeit die Teilergebnisse im Plenum diskutiert und in eine gemeinsame Weichenstellung bzw. Lösungsfindung eingearbeitet. Wuttke-Hilke et al. (2020, S. 70) betonen, dass eben diese **Interdisziplinarität** Studierende befähigt, ihr fachliches Wissen in soziale Gefüge und in komplexe Zusammenhänge einzuordnen. Dadurch wird der Fokus weg von der operativ-fachlichen Ebene gelenkt und hin zu einer **reflektierenden Metaebene**.

Projekte sind auch prädestiniert für die Vermittlung dieser Kompetenzen, **weil fachliches und soziales Know-How** in Projekten Hand in Hand gehen (Dirsch-Weigand et al., 2018). Dies gilt auch für hoch digitalisierte Arbeitsumgebungen, in denen *„Arbeitshandlungen nicht (nur) rational und distanziert ausgeführt werden, sondern ebenso leibliche/ sinnliche und emotionale Elemente umfassen“* (Umbach et al., 2020, S. 44).

3. Besonderheiten virtueller Projekte

3.1. Virtualität in Unternehmen und Projekten

Die etymologischen Wurzeln des Begriffs „Virtualität“ kommen aus dem Lateinischen über das französische Wort „virtuel“. Es bezeichnet die Eigenschaft eines Objekts, zwar **nicht real** zu existieren, aber **der Möglichkeit bzw. der Wirkung nach**, scheinbar zu

bestehen bzw. alle Merkmale des Objekts aufzuweisen, außer dessen realer Existenz. Virtuelle Objekte werden als **real wahrgenommen**, ihre Immaterialität wird über die Brücke der IT greifbar – etwa durch die Vernetzung über Computer (siehe ein Überblick über gängige Definitionen bei Tjaden, 2003, S. 10). Realität und Virtualität sind für Möller (2001, S. 41) miteinander stark verwobene Pole. In der Erwachsenenbildung wie auch in der Unternehmensrealität wird der Begriff Virtualität vor allem dort verwendet, wenn man Lern- oder Arbeitsumgebungen für asynchrone, d.h. zeitlich und örtlich unabhängige Kommunikation optimieren möchte.

Dollhausen (2001) beschrieb vor 20 Jahren die **Essenz von virtuellen Organisationen** mit folgenden Parametern, die sich wie eine Beschreibung von projektypischem Lern- und Arbeitsverhalten lesen: Restrukturierung bzw. Vernetzung der Unternehmensorganisation, Prozessorientierung, Kund*innen- bzw. Auftraggeber*innenorientierung, modulartige Integration von Aufgaben, Bildung kleiner Einheiten und dezentrale Entscheidungskompetenz. Die Herausforderung dabei ist, dass aufgrund des Netzwerkcharakters der virtuellen Organisation die Mitarbeitenden stärker in ihrer **Selbstorganisation** gefordert sind, um das Zusammenspiel unterschiedlicher Wissensressourcen nicht mit externen Anweisungen oder formalen Vorschriften zu regeln, sondern im Idealfall selbst zu entwickeln und gestalten (Dollhausen, 2001, S. 36).

Der **Lern- und Arbeitssituation im virtuellen Raum** fehlt jedoch ein wichtiger Aspekt, nämlich die Wahrnehmung der **Atmosphäre**. Die Sinneskanäle sind reduziert, Geräusche und Düfte sowie die haptische Begreifbarkeit des Umfelds fehlen (Möller, 2001, S. 41). Online-Teambeziehungen mangelt es an Wahrnehmung von Körpersprache, gelegentlichen Scherzen in der Pause oder einem Lächeln zwischendurch, und dadurch können sich Mitglieder in Projektteams isoliert fühlen (Volchok, 2010, S. 3-4). In virtuellen Projektteams muss daher noch **mehr Zeit und Geld in Teamführung investiert** werden – der Fokus verschiebt sich vom Projektmanagement auf das Teammanagement (Martinelli et al., 2017, S. 50).

3.2. Soziale und personale Kompetenz als Gebot der Digitalisierung

Umbach und ihre Kolleg*innen veröffentlichten 2020 die Ergebnisse einer umfassenden Studie zur **Kompetenzverschiebung im Digitalisierungsprozess**. Diese ergibt sich vor allem aufgrund der Vernetzung im Internet, die zu einer **zeitlich-räumlichen und organisationalen Entgrenzung der Arbeit** führt, sowie zu mehr Komplexität und Interaktivität. Dies fördert die Tendenz zu **interdisziplinären Arbeitsumfeldern** und die Bedeutung von Kommunikation, Innovationsfähigkeit und Prozessverständnis, da man z.B. digitale Diagnosen kritisch hinterfragen muss (ebenda, S. 28). In vernetzten Prozessen steigt zudem die Notwendigkeit für **Kooperationsfähigkeit** (ebenda, S. 147).

In zahlreichen Interviews mit Beschäftigten aus verschiedensten Branchen, von Einzelhandel bis Industrie, kristallisierten sich **ähnliche Kompetenzanforderungen** heraus, wie sie oben für die Erwachsenenbildung im Projektlernen definiert wurden. Um die **Notwendigkeit von sozialer Kompetenz** zu unterstreichen, schildern die Autor*innen potenzielle Konflikte im Einzelhandel: *„Solche Interaktionssituationen können an SB-Geräten entstehen, wo Kundinnen und Kunden mit den technischen Gegebenheiten oder auch*

ihrem eigenen Endgerät nicht zurechtkommen, aber auch in den Reiseverkehrsbüros, wo Kundinnen und Kunden mit Problemen bei der Online-Buchung zu den Beschäftigten kommen“ (Umbach et al., 2020, S. 138-139).

Dann ist es wichtig für das Unternehmen, dass die Mitarbeitenden solche Konflikte aushalten und auflösen können. Dabei helfen **personale Kompetenzen**, um die eigenen Werthaltungen und das Selbstverständnis zu reflektieren. Die Regulation der eigenen Emotionen ist ebenso wichtig, um etwa innere Anspannungen hintanstellen zu können, wenn es gilt Störungen zu beheben (ebenda, S. 141). Dazu braucht es das Bewusstsein der Unternehmensleitung, in die fachliche, soziale und reflexive (personale) Kompetenz ebenso zu investieren wie in technische Innovationen (ebenda, S. 199).

Sowohl in Projekten als auch in virtuellen Organisationen ist es also wichtig, dass deren Mitglieder einander wechselseitig unterstützen können und einen Austausch im Arbeitsprozess pflegen.

3.3. Konsequenzen von Virtualität und Projektlernen für Lehrende

Lehrende an Hochschulen haben in den letzten Jahr(zehnt)en zunehmend mit Online-Formaten experimentiert und sich so auf die ab 1980 geborenen „Digital Natives“ eingestellt (Pauschenwein, 2020, S. 216). Spätestens seit März 2020 müssen Lehrende sich definitiv den Online-Lernsettings stellen und damit einem **Wandel ihrer Aufgaben**. Aus der Literatur zur Online-Lehre stellt Pauschenwein, E-Learning-Expertin an der FH Joanneum in Graz, einige wesentliche **neue Online-Gestaltungsparameter** vor: Die Gestaltung von Online-Aufgaben nach dem Stufenmodell von Gilly Salmon; die Nutzbarkeit von Communities; Techniken zur Visualisierung (vgl. zu multimedialer Gestaltung von Micro-Learning-Content auch Kummer & Trinkl, 2020). Ebenso weist sie auf die Bedeutung von gut gestalteten Online-Räumen hin. Diese sollen jedenfalls drei Komponenten umfassen: eine Lernplattform (z.B. Moodle), ein mobiles Kommunikationstool für asynchrone Kommunikation (z.B. Trello, Slack, WhatsApp) und ein Konferenzsystem für synchrone, video- und audiogestützte Kommunikation (Pauschenwein, 2020, S. 219-226).

In Kontexten von E-Learning sind Lehrende auch gefordert, ihre Rolle neu zu definieren. In den selbstgesteuerten Lernprozessen sind sie in der **Haltung von Coaches und Berater*innen** gefragt, um sich an die Seite der Lernenden zu stellen auf dem Weg zum gemeinsamen Erforschen der Lösungsmöglichkeiten. Sie bringen diese Qualitäten dank eigener Lern-Erfahrungen mit, und sie machen den Teilnehmer*innen Neugierde aufs Erforschen und kritische Denken. Durch einen Mix aus korrigierendem und ermutigendem Feedback durch die Lehrenden können die Studierenden erkennen, wie gut sie auf dem Pfad zur Zielerreichung sind (Wuttke-Hillke, 2020, S. 71 & 78).

Ähnliche Rollenverschiebungen erfordert das problem- oder projektorientierte Lernen (vgl. Abschnitt 2.2). Die Lehrenden haben durch ihre neue Rolle als **„Lernprozessbegleitende“** die Aufgabe, eine Gruppe zur teamorientierten Zusammenarbeit überhaupt erst zu befähigen. Sie müssen Gruppendynamik erkennen und positiv nutzen können, denn Gruppenarbeit allein garantiert noch nicht die Förderung von sozialen und reflexiven Kompetenzen. Somit sind sie nicht nur sekundär – nach den

Lernenden selbst – für die fachliche Wissensvermittlung bzw. Zielerreichung in einem Projekt verantwortlich. Primär ist ihre Aufgabe, die **Lernenden bei der Übernahme von Verantwortung zu unterstützen**, auch und gerade bei negativen Erfahrungen wie sozialem Faulenzen, Misserfolgen oder unklaren Situationen. Projektlernen erfordert daher von Lehrenden, ähnlich wie virtuelle Lerngruppen, einen erhöhten Vorbereitungsaufwand und ein kontinuierliches (Re-)Kalibrieren der eigenen Inputs mit den Erfolgen der Lernenden (Becker et al., 2019, S. 308-309).

3.4. Zwischenfazit

Virtualität ist ein endgültig geschaffenes Faktum in der Arbeits- und Bildungswelt. Die Bedingungen für das Gelingen von **virtuellem Arbeiten und Lernen** sind nahezu die gleichen, wie die im **Projektlernen** diskutierten Anforderungen (vgl. Abschnitt 2.4). Aus den Literatursträngen von Erwachsenenbildung und Hochschulbildung auf der einen Seite und Arbeitswelt auf der anderen Seite zeigen sich eindeutige Parallelen, was die Herausforderungen und die Handlungsempfehlungen betrifft.

Hohe Komplexität, Zeit- und Ortsunabhängigkeit und vernetzte Prozesse fordern die Menschen heraus, in Teams konstruktiv zusammenzuarbeiten und ihre **sozialen Kompetenzen** zu stärken. Auch die **personalen Kompetenzen** werden wichtiger, da eine Reflexion des eigenen Verhaltens in diesem Lern- und Arbeitsumfeld unabdingbar ist, um die eigenen Emotionen regulieren zu lernen, vorgegebene Prozesse kritisch zu hinterfragen und Schnittstellen eigeninitiativ zu optimieren.

An diesen zweifachen **Parallelen von Arbeits- und Bildungsrealität einerseits und von Projektlernen und virtuellen Lernumgebungen andererseits** setzen die Praxisprojekte der FH Burgenland, Department Wirtschaft, an. Die Praxisprojekte wenden sich an die Zielgruppe der Studierenden, die als Absolvent*innen und künftige Führungskräfte die Arbeitsprozesse der Zukunft aktiv mitgestalten werden. Für sie ermöglicht Projektlernen ein Training von kollaborativen Arbeitsformen im (virtuellen) Projektkontext und den Erwerb von sozialen und personalen Kompetenzen, die von künftigen Arbeitgebern nachgefragt werden (Wuttke-Hilke et al., 2018, S. 78-79).

4. Praxisbericht: Virtuelle Studierendenprojekte

4.1. Konzeption der „Praxisprojekte“

Die Lehrveranstaltung „Praxisprojekt“ wird im Bachelorstudiengang „Internationale Wirtschaftsbeziehungen“ am Department Wirtschaft der FH Burgenland im 3. Studienjahr als Pflichtfach angeboten. Projektmanagement ist seit Gründung der Fachhochschule ein Schwerpunkt des Wirtschaftsstudiums. Im Rahmen der Theorievorlesung des 2. Studienjahres wird über eine Kooperation mit der pma die Möglichkeit einer Zertifizierung als Junior-ProjektmanagerIn auf Level D angeboten (pma, 2018). Studierende erwerben also schon in frühen Semestern das relevante Projektmanagement(vor)wissen, bevor sie es im Praxisprojekt anhand einer komplexen Aufgabe aus der Wirtschaft real umsetzen und dokumentieren. Dafür ist auch die Verwendung des erlernten Projektinstrumentariums als Lehrziel vorgesehen.

Die Problemstellung wird meist von kooperierenden Unternehmen an die Studiengangsleitung oder an Lehrende wie mich herangetragen. Es handelt sich dabei um betriebswirtschaftliche Aufgabenstellungen aus den Kernvertiefungen des Studienganges: Marketing, Controlling, Einkauf & Logistik, Tourismus oder Social Business. Es gibt interne Projekte für die FH Burgenland und externe Projekte, die von einem Unternehmen beauftragt werden (vgl. „Service Learning“ im Abschnitt 2.2). Bei externen Auftraggebern ist die formelle Unterzeichnung einer Ausbildungsvereinbarung vorgesehen. Die Projekte sind auf ein Semester, also ca. 4 Monate Laufzeit ausgelegt und sehen wöchentlich ca. 4 Stunden reservierte Zeit im Stundenplan der Studierenden vor. Diese Zeit ist für synchrone Meetings vorgesehen. Insgesamt werden 5 ECTS-Punkte, also 125 Stunden Workload pro Student*in veranschlagt.

In jedem Projekt arbeiten 4-6 Studierende zusammen. Sie bekommen von der Studiengangsleitung zu Semesterbeginn in einem Zulosungsverfahren die Möglichkeit für die Auswahl eines präferierten Projektes. Zur Halbzeit des Semesters wird eine Zwischenpräsentation gehalten. Die Abschlusspräsentation findet in der vorletzten Woche des Semesters statt. Abzugeben ist ein Projekthandbuch, das die Projektmanagementtools dokumentiert, sowie ein Projektbericht mit der inhaltlichen Vorgangsweise und den Ergebnissen der Aufgabenstellung. Die Teams werden von einer Projektbetreuer*in gecoacht. Bei der Beurteilung am Ende des Projekts wird die Note zu je 40% von Projektbetreuer*in und Auftraggeber*in vergeben und zu 20% von einer Kommission, die sich aus Studiengangsleitung und Fachlehrenden oder externen Expert*innen zusammensetzt.

In meiner Rolle als Projektbetreuerin liegen einige **projektbezogene Aufgaben** in meiner Verantwortung, wie zum Beispiel der Kontakt mit dem Auftraggeber und die Abklärung des Projektauftrags, sowie die Sicherstellung des Projektfortschritts und der Qualität der Projektergebnisse. Explizit sind auch die **Coachingaufgaben** in den Guidelines erwähnt, zum Beispiel punkto Team Building, Konfliktmanagement (Semmler-Matošić, 2019, S. 8).

Die **virtuelle Komponente** der Praxisprojekte wird über eine Lehrveranstaltung auf der Moodle-Plattform abgewickelt, wo die Materialien und Unterlagen für die Studierenden bereitgestellt werden. Sie eignet sich allerdings nicht für Kollaboration und „Work in Progress“, dafür werden weitere Dateiverwaltungssysteme oder Cloud-Services verwendet. Das verwendete Online-Konferenzsystem ist Cisco WebEx, die asynchrone Kommunikation lief über E-Mail und einen WhatsApp Chat (vgl. auch Pauschenwein, 2020, S. 225). Bis zum Ausbruch der COVID19-Pandemie wurden die wöchentlichen Treffen am FH-Campus in Eisenstadt abgehalten. Die Kohorte der berufstätigen Studierenden hatte allerdings immer schon rund 30% Fernlehreanteil und war die Online-Kommunikation bereits gewohnt. Der folgende Abschnitt gibt einen Steckbrief über die von mir während der COVID19-Pandemie betreuten Praxisprojekte.

4.2. Virtuelle Praxisprojekte im Jahr 2020

Im Jahr 2020 habe ich zwei Projekte begleitet, die in das erste Jahr der COVID19-Pandemie fielen und daher notgedrungen virtuell abgehalten wurden. Projekt A wurde im

Sommersemester 2020 mit Vollzeitstudierenden des 5. Semesters sehr plötzlich auf den virtuellen Raum umgestellt; Projekt B war im Wintersemester 2020/21 mit berufsbegleitend Studierenden und einiger Vorerfahrung an digitalem Unterricht. Die Projekte werden im Folgenden während der Reflexion meiner Praxis immer wieder als Beispiele herangezogen, daher stelle ich sie hier kurz vor.

Projekt A: Website-Studie für eine spendenfinanzierte Non-Profit-Organisation im Bereich Gesundheitsforschung. März bis Juni 2020.

Die Projektanbahnung begann im Winter 2019/20, als der Auftraggeber A an mich herantrat und eine Kooperation vorschlug. Das neue Spendenformular auf der Website und der News-Content sollten aus User*innensicht bewertet und mittels Eye-Tracking¹ analysiert werden. Das Projektteam bestand aus vier Studentinnen im Vollzeitstudium, sich alle mit Zielen der Organisation persönlich identifizieren konnten. Das erste Projekttreffen fand noch im Präsenzmodus an der Fachhochschule statt, doch das 1. Kick-Off-/Kennenlernetreffen mit dem Auftraggeber fand am 11.3.2020 kurzfristig auf online umgestellt. Zwei der Studentinnen lebten in Ungarn und konnten aufgrund der Reisebeschränkungen nicht an die Hochschule kommen, um mit dem Forschungsequipment vor Ort zu arbeiten, obwohl dies für kleine Gruppen gesetzlich erlaubt gewesen wäre. Außerdem waren die typischen Eye Tracking-Erhebungen mit „echten“ Personen im selben Raum wegen der Kontaktbeschränkungen auf absehbare Zeit nicht möglich. Daher musste in einem Krisenplan eine Alternative gefunden werden, in Form einer webbasierten Forschungsmethode. Dies forderte die Flexibilität und Kreativität des Teams heraus und erforderte den Einsatz verschiedener digitaler Tools. Schließlich konnten alle wichtigen Analyseschritte durchgeführt werden, und Interviews mit User*innen wurden geführt. Die Ergebnisse führten zu sofort umsetzbaren Maßnahmen, die auch sogleich in die Umprogrammierung der Website und des Spendenformulars Eingang fanden. Die Atmosphäre im Team war sehr lösungsorientiert, es gab aufgrund der Umstellung allerdings einen erhöhten Kommunikationsbedarf.

Projekt B: Befragung zur Mitarbeiter*innenzufriedenheit für Ehrenamtliche einer NPO-geführten Coronahilfe-Telefonhotline. September 2020 bis Jänner 2021.

Dieses Projekt wurde von sechs Studierenden (fünf Frauen und ein Mann) aus der berufsbegleitenden Studienvariante im Bachelor Internationale Wirtschaftsbeziehungen durchgeführt. Der Ansprechpartner der NPO wünschte sich eine Informationsbasis für die Personalstrategie zur Ausweitung der Coronahilfe-Hotline, die hauptsächlich mit ehrenamtlich Mitarbeitenden besetzt war und bleiben sollte. Zu Projektstart war die Hotline erst seit sechs Monaten in Betrieb, die Strukturen und Abläufe waren zu Beginn der Corona-Pandemie quasi aus dem Boden gestampft worden, und man wollte sich nun

¹ Eye-Tracking bezeichnet eine apparative Forschungsmethode, bei der eine hochauflösende Kamera die Augen der Proband*innen beim Betrachten eines Stimulus filmt. Aufgrund der Reflexionen eines Infrarotstrahls auf der Hornhaut kann ein Algorithmus in Echtzeit berechnen, wo sich die Blicke der Testpersonen auf dem Bildschirm jeweils befinden (Geise, 2011). Daraus zieht die Usability-Forschung Schlüsse auf die Benutzer*innenfreundlichkeit von Websites.

Zeit nehmen für eine erste Evaluierung aus Sicht der Beschäftigten. Das Kick-Off-Treffen fand Ende September gemeinsam mit dem Auftraggeber statt. Es folgte eine Basisrecherche zur Hotline, und einige Studierende nahmen freiwillig an einer Online-Supervisionssitzung für die Ehrenamtlichen teil und verschafften sich einen Eindruck von deren Tätigkeit. Als Methode wurde ein Mix aus standardisierter Online-Befragung gewählt und anschließenden, vertiefenden Einzeltelefoninterviews mit Ehrenamtlichen.

Die Struktur des Projekts ermöglichte eine fachliche und methodische Spezialisierung auf Fragebogenprogrammierung und -auswertung, sowie Interviewführung und -auswertung. Dazu teilte sich das sechsköpfige Projektteam in zwei Subteams je drei Personen, die einander an neuralgischen Punkten wechselseitig unterstützten, aber ansonsten getrennt voneinander effizient arbeiten konnten. Ein einziges reales Treffen wurde am 9. Oktober 2021 am Campus Eisenstadt mit mir und der vollzähligen Projektgruppe abgehalten. Dieses nutzten wir auch für das informelle Kennenlernen. Der Projektablauf war reibungslos, bis auf eine überraschende Wendung kurz vor Schluss, als unser Ansprechpartner das Unternehmen verließ. Meine Aufgabe als Betreuerin war es, den Abschluss mit dem Nachfolger sicherzustellen und diesen in unsere Kooperation rasch einzuführen.

4.3. Coaching für soziale und personale Kompetenz

In diesem Abschnitt möchte ich anhand eines typischen Projektverlaufs darstellen, wie ich als Projektbetreuerin die Studierenden im Projekt fächerübergreifend begleite. Dabei lege ich den Fokus auf das **lernbegleitenden Coachingaspekt** nach Becker et al. (2019, S. 308-309), weil dadurch die personalen und sozialen Kompetenzen besser entwickelt werden können. Ich gehe auf **typische Projektphasen** ein und zeige die Zusammenhänge mit Tuckmans **Modell der Teamentwicklung** in fünf Phasen auf (Tuckman & Jensen, 1977). In den einzelnen Phasen gehe ich darauf ein, mit welchen **Methoden** ich als Lehrende den Erwerb von personalen und sozialen Kompetenzen unterstütze. Dabei ist zu erwähnen, dass die **theoretischen Grundlagen** zur **sozialen und personalen Kompetenz** (z.B. Kommunikationsmodelle, Leadership, Selbstmanagement, etc.) **nicht im Rahmen dieser Lehrveranstaltung** Platz finden. Diese wurden jedoch in früheren Semestern ausreichend vorbereitet, sodass sie es oft nur eines kleinen Hinweises bedarf, dass sie wieder ins Bewusstsein der Studierenden kommen.

4.3.1. Themenzuteilung und Kick-Off-Workshop

Bei der **Themenzuteilung** werden die Studierenden eines Jahrganges für einen Nachmittag in einer synchronen Kick-Off-Veranstaltung versammelt. Die Betreuer*innen stellen sich und die betreuten Projekte vor, jedes Semester werden zwischen 8 und 12 Projekte bearbeitet. Die **Auswahl** erfolgt dabei **nach dem Losprinzip**: Die aus einem Lostopf gezogenen Namen werden aufgerufen, und die genannten Studierenden dürfen sich einem Projekt nach persönlicher Präferenz zuordnen. Der Nachteil dieses Modells ist der Verzicht auf die Möglichkeit, die Studierenden zuerst kennen zu lernen und sie dann nach Talenten und Können zusammenzustellen (Dool, 2010, S. 79).

Während der Verlosung zeigt sich, welche Projekte besonders „beliebt“ sind. Im Jahr 2020 kamen meine beiden Projekte aus dem Bereich Social Business. Sie waren sehr begehrt, da sie den Anreiz mitbrachten, „etwas Gutes zu tun“. Schon bei der **Präsentation des Projekthinhalts** ist mir wichtig, die Basics zur Ausgangssituation zu liefern. Wenn in rund einer Stunde insgesamt 10 Projekte vorgestellt werden, schärfen die Studierenden bereits ihre **Urteilsfähigkeit**, relevante Informationen von Nebensächlichem zu trennen (Wuttke-Hillke, 2018, S. 71) und auf dieser Basis eine Entscheidung für ein Wunschprojekt zu treffen.

Nach der vollständigen Zuteilung eines Studierendenteams ziehen sich die Projektbetreuer*innen mit ihren Gruppen in eigens reservierte Projekträume zurück (in der Online-Variante sind dies Breakout-Sessions). Ich kann somit schon am Tag des Kick-Offs ca. 1-2 Stunden mit meiner Gruppe arbeiten. Diese erste Stunde **prägt die weitere Zusammenarbeit** hinsichtlich Tempo, Strukturen und sozialen Interaktionen, die ich vorgebe und auf einer Metaebene mit den Studierenden reflektiere. Eine **hohe Interaktionsdichte** kann das Kennenlernen befördern und die soziale Kompetenz, sich auf die Charakteristika jedes einzelnen einzulassen, gerade am Anfang befördern (Gössling, 2020, S. 187). Die Session ist herausfordernd, da ich am Beginn des Tages noch gar nicht weiß, wie viele Studierende und aus welchen Fachvertiefungen letztlich in meinem Team sind. Martinelli beschreibt, dass erfolgreiche Teams sich durch **komplementäre Skills** auszeichnen, sowie eine **gemeinsame Vision** bzw. ein Bekenntnis zum „Warum“ ihres Handelns schaffen (Martinelli et al., 2017, S. 56). Deswegen mache ich in der Vorstellungsrunde bereits Übungen, um das **Bewusstsein** im Team für diese (übergreifenden) **Schlüsselkompetenzen** zu schaffen. Vom Standpunkt der konstruktivistischen Erwachsenenbildung gesprochen, handelt es sich dabei um eine **Perspektivverschränkung** als, um für die Ansichten und Erfahrungen der anderen Projektmitglieder aufgeschlossener zu werden (Siebert, 2012, S. 147).

Eine meiner liebsten Übungen zur sozialen Kompetenz ist der von mir entwickelte „**Kompetenzcheck für einen TeamkollegIn**“. Dabei ziehen die Studierenden verdeckt den Namen eines/einer Kollegen/in und müssen über dessen/deren Motive, Ziele, Stärken und Bedürfnisse spekulieren. Folgende Fragen werden anschließend besprochen, und die jeweils betroffenen Projektmitglieder können sich dazu äußern, welchen der Spekulationen sie zustimmen und welche sie korrigieren wollen.

1. *Warum, glauben Sie, hat sich Ihr/e Kollege/in für dieses Projekt gemeldet? Welche neuen Erfahrungen oder Lerneffekte erhofft er /sie sich wohl aus diesem Projekt?*
2. *Welchen beruflichen oder persönlichen Erfahrungsschatz, welche Fähigkeiten und Stärken könnte er / sie wohl in die Teamarbeit einbringen?*
3. *Wodurch kann gesamte Team (Studierende UND LV-Leiter*innen) die Zusammenarbeit für den Kollegen /die Kollegin besonders angenehm gestalten?*
4. *Wenn Sie sich in ihn / sie hineinversetzen: Was sollte in der Zusammenarbeit auf keinen Fall schief laufen?*

5. Was könnte sein / ihr einzigartiger Beitrag dazu sein, dass das Projekt ein Erfolg wird?

Damit kann ich die gemeinsame Vision und die Vertrauensbasis zwischen Teammitgliedern stärken, die laut Martinelli et al. (2017, S. 56) ebenso **Faktoren für gelingende Teamarbeit** sind. Die zirkuläre Aktivität mit spielerischem Charakter macht den Studierenden Spaß. Sie fühlen sich in ihren Kompetenzen gesehen und wichtig genommen, und es ergeben sich erste Ideen, welche inhaltlichen Aufgaben einzelne Personen übernehmen könnten und welche Schnittstellen es gibt. Ebenso lernen sie wertschätzend und ressourcenorientiert zu **kommunizieren**. In **Projekt A** waren beispielsweise zwei Studentinnen Vorkenntnisse in der Eye-Tracking-Methode, zwei andere konnten mit ihrem Controlling-Hintergrund gut Daten aufbereiten und visualisieren. In **Projekt B** stellte sich heraus, welche Teammitglieder bereits selbst ehrenamtlich gearbeitet hatten und daher die persönlichen Interviews empathischer führen könnten – dafür kam wiederum Unterstützung bei der Auswertung des Fragebogens von erfahrenen Statistiker*innen. Dieser erste Nachmittag ist somit der Teamformierung gewidmet; weiters lade ich die Gruppe dazu ein, **Teamregeln** zu erstellen, wie man miteinander umgehen möchte. Diese müssen auf der Plattform von allen einsehbar abgelegt werden.

4.3.2. Forming: Die Auftragsklärung

Bereits in der Kick-Off-Sitzung, doch weiterfolgend in den zwei bis drei ersten Projektwochen findet die Forming-Phase nach Tuckman (Tuckman & Jensen, 1977) statt. Das Team findet sich. Mit der Checkliste von Martinelli et al. (2017, S. 59; vgl. Abbildung 3) gesprochen, setze ich als Betreuerin nun Impulse zur Unterstützung von **Bewusstsein** (Awareness), **Planung**, **Projekterwartungen** und **Team Empowerment**.

Dazu lasse ich **offizielle Rollen** aushandeln – mindestens die einer Projektleitung, die die Außenkommunikation übernimmt sowie eines/einer DateimanagerIn, der/die Zwischenversionen der Ergebnisse sauber benennt und abspeichert. Auch die **Projektmanagementtools** dienen schon in dieser Phase zur Unterstützung der sozialen Kompetenz, etwa die Analyse der **Projektumwelten** und die **Verantwortlichkeitsmatrix**, wo je Arbeitspaket die Zuständigkeiten festgelegt werden.

Ein wesentliches Tool für das **Erwartungsmanagement** ist der **Projektauftrag**. Hier hat es sich als sehr wertvoll erwiesen, dass der Auftrag auf Basis einer Erstentwurfs von mir nochmal in einem gemeinsamen Treffen zwischen Team und Auftraggeber nachgeschärft werden konnte. In **Projekt A** wurde beispielsweise in Woche 2 eine Präsentation mit kurzem Interview an den Auftraggeber vorbereitet, in dem die Gruppe das eigene Verständnis offenlegte und so noch einige offene Fragen aufgeklärt werden konnten. Bei diesem niederschweligen Treffen wurde auch **Vertrauen** zum Auftraggeber aufgebaut, da die Angst vor technischen Pannen durch verständnisvolle Reaktion (z.B. bei Ausfall der Internetverbindung) genommen werden konnte.

Für die Vorbereitung der ersten Treffen nutzte ich **kollaborative Whiteboards** zum Online-Brainstorming von bereits bekannten Informationen. Ich habe gute Erfahrungen mit Google-Docs gemacht, da ich hier schnell und unkompliziert eine Präsentation erstellen

und für alle zugänglich und rasch bedienbar machen kann. Die Teilnehmer*innen können während der Live-Einheit mit dem Brainstorming beginnen und dieses einige Tage später noch ergänzen. Als Alternative eignen sich auch so genannte „Padlets“, auf diesen können die Inhalte schnell mit Design-Automatik in eine ansprechende Form gebracht werden, und es gibt die Möglichkeit von Bewertung und Kommentarfunktion zu einzelnen Beiträgen, ähnlich einem Forum.

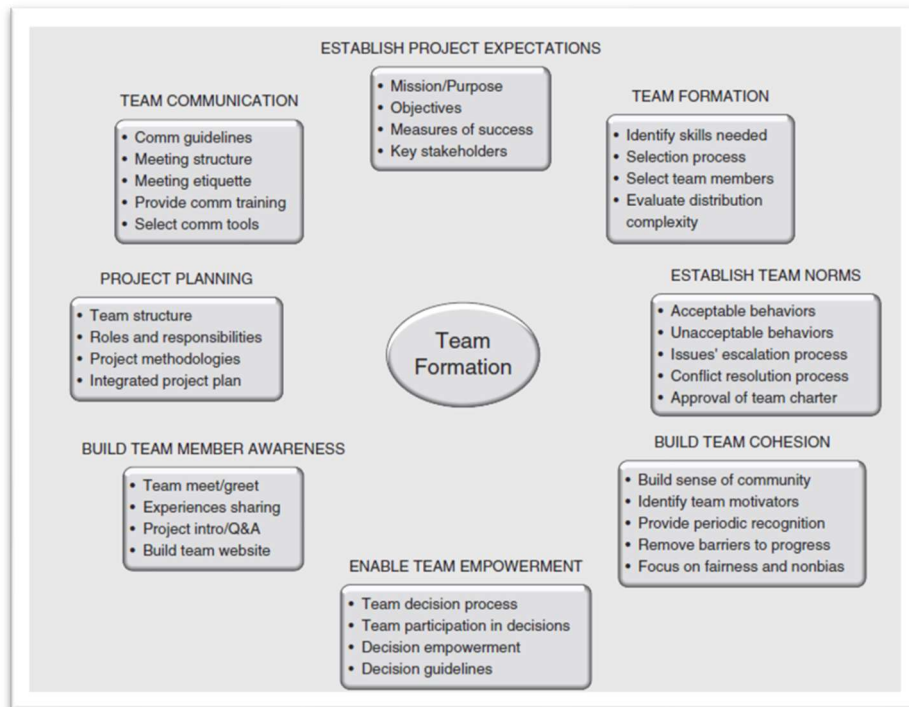


ABBILDUNG 3: TEAMBUILDING-CHECKLISTE

QUELLE: MARTINELLI ET AL., S. 59

Im virtuellen Raum war besonders wertvoll für mich, dass ich von Anfang an auf klare **Kommunikationsstandards** achtete. Damit in dieser Phase das virtuelle Team nicht nach Stereotypen handelt, sondern Vertrauen aufbauen kann (Martinelli et al., 2017, S. 57), waren mir **regelmäßige Meetings** wichtig, für die ich auch unter der Woche abends Zeit einräumen musste. In den **Live-Meetings** gab es jedesmal ein **Check-In** mit kurzem persönlichen **Blitzlicht** (vgl. Gössling, 2020, S. 192): „Wie geht es mir, wo stehe ich gerade im Projekt“. Die Teilnehmenden können in diesen Phasen ihre Lernerfahrungen miteinander vergleichen und erkennen, was ihnen wichtig ist (Siebert, 2012, S. 157-158).

Für den sozialen Austausch sollten beim Beginn die **Videos eingeschaltet sein**, (Przybilla et al., 2021, S. 23) auch wenn nicht jedes Projektmitglied eine ausreichende Internetqualität über das gesamte Treffen zustande brachte – zumindest für 10 min. war es möglich. Dadurch wird auf der motivational-emotionalen Ebene die Identifikation mit der Gruppe gefördert (Mayweg-Paus et al., 2020, S. 43). Auch eine **Agenda** wurde gemeinsam in den Tagen vor den Treffen vorbereitet, meist über das bereits erwähnte **kollaborative asynchrone Whiteboard**. Für die Meetings führte ich **rollierende Session**

Chairs ein, so konnte jede*r Student*in die aktive **Moderation** eines Online-Meetings üben. Bei Meetings wurde auch jeweils ein*e Protokollführer*in bestimmt.

Am Ende jedes virtuellen Meetings lud ich zu einer kurzen **Feedbackrunde** ein, um die **Zufriedenheit** mit den Abläufen der Sitzung zu besprechen, und was man besser machen könnte. Dies trägt zur **Kooperationsqualität** bei, welche als Faktor für den Erwerb sozial-kommunikativer Kompetenzen gilt (Gössling, 2020, S. 188).

4.3.3. *Storming: Lösungen entwickeln und auswählen*

Nachdem der Auftrag geklärt war, gewährte ich den Teams mehr **Freiheit** in der Suche nach Lösungen. Wir kommen damit laut (Forschungs-)Projektzyklus in die Phase der **Lösungsentwicklung** (vgl. Abbildung 2 auf S. 6), die von der Zwischenpräsentation an den Auftraggeber und dessen Freigabe des ausgewählten Lösungswegs abgeschlossen wird. Manchmal dauert das **Storming** an, bis die Gruppe die **operative Arbeit aufgenommen** und erste Erfahrungen damit gesammelt hat.

In **Projekt A** musste der Plan, die Testpersonen zuhause mit dem Eye-Tracking-Equipment zu besuchen, wegen der COVID19-Pandemie verworfen werden. Eine Alternative musste gefunden werden. Die Situation war durch hohe Unsicherheit gekennzeichnet, da niemand noch mit webbasiertem Eye-Tracking gearbeitet hatte. Es hätte leicht zu **Konflikten** kommen können, wenn die Teammitglieder nicht immer wieder zu ihren **Teamregeln** zurückgekehrt wären. Diese erwiesen sich als sehr wertvoll, weil sie Verhaltensorientierungen erleichterten (Siebert, 2012, S. 231).

In dieser Phase kann auch **Rollen- und Aufgabenambiguität** unter den Teammitgliedern auftreten, solange die Aufgaben noch nicht klar sind (Dool, 2010, S. 67). In **Projekt B** versuchte ich diese zu vermindern, indem ich die Aufteilung in zwei Subteams à drei Personen vorschlug. In einer so kleinen Gruppe kann „social loafing“, also soziales Faulenzen (Gössling, S. 184), nicht so leicht passieren. Schließlich ist die Hauptquelle von Konflikten, dass einzelne Teammitglieder einfach untertauchen (Dool, 2010, S. 68). Die Gruppe setzte die Aufteilung um und nominierte eine zweite Ansprechperson aus dem zweiten Subteam, mit der ich nun auch in direkter Kommunikation stand. Für den Meilenstein „Start der Online-Befragung“ übertrug das Team die Verantwortung der Subteamleiterin, was die **Eigenständigkeit** des Subteams unterstützte, aber zugleich **soziale Kompetenz** und **klare Kommunikation** für die Schnittstellenarbeit erforderte. In dieser Konstellation konnte das Team **Entscheidungswege selbst erarbeiten** (vgl. Abbildung 3, „Team Empowerment“) und bestimmen, welche Agenden sie in der Gesamtbesetzung klären wollten und welche Themen in die jeweiligen Subteams gehören.

Oft erleben studentische Projektgruppen kurz vor Weihnachten (im Wintersemester) oder rund um Ostern (im Sommersemester) eine **Motivationskrise**, die auch zu **Konflikten** führen kann. Mitten in der Prüfungszeit beginnt meist auch das Projekt, richtig Fahrt aufzunehmen, und die Studierenden sorgen sich um die Erreichbarkeit des Projektziels bzw. erhöhen den Druck aufeinander im Team. In virtuellen Projekten kann es passieren, dass ich als Betreuerin die **Signale der beginnenden Überforderung** übersehe und daher nicht gegensteuern kann. Daher ist es wichtig, eine „**Open Door Policy**“ zu verfolgen.

Dadurch erhöht man die Sichtbarkeit für alle und bekommt Einblick in die Aufgabenverteilung (Przybilla et al., 2021, S. 23). Ich ermutigte die Studierenden immer wieder, bei Problemen Kontakt mit mir aufzunehmen, und fragte regelmäßig nach. In **Projekt A** hatten wir dafür eine WhatsApp-Gruppe eingerichtet, in **Projekt B** führte ich regelmäßige Telefonate mit der Teamleiterin.

Zum anderen führte ich in **Projekt B** einen regelmäßigen „**Perceived completion rate**“-**Check** ein. In jeder Videokonferenz nannten die Studierenden reihum nach Bauchgefühl einen Prozentsatz, wie weit das Projekt aus ihrer Sicht bereits fortgeschritten war. Dabei wurde deutlich, dass die Gruppen ihren **tatsächlichen Fortschritt unterbewerteten**, weil sie den **Produktivitätsanstieg** für die kommenden Wochen **unterschätzten**. Mein Feedback darüber sorgte regelmäßig für große Erleichterung, weil meine Erfahrungswerte speziell in der Storming-Phase meist 15-20 Prozentpunkte über der Selbsteinschätzung der Studierenden lagen. Durch diese **Metakommunikation** wurde der Gruppe die Komplexität ihrer Aufgabe und die aktuelle Phase ihres Teamprozesses bewusst, und ihre personale Kompetenz „**Reflexionsfähigkeit**“ wurde angeregt.

In dieser Phase war es zudem wichtig, dass ich als Projektbetreuerin das Team in die Produktivität führte. *"If the instructor is only minimally engaged, discussion often loses energy or structure with team assignments going awry and antecedents to conflict missed"* (Dool, 2010, S. 72). Ich sorgte für **Motivation**, indem ich die **Erfolge benannte** und gemeinsam mit dem Team die **Ressourcen und Stärken** erforschte, die den Fortschritt so unterstützen. Ich zeigte auch meine **Präsenz in den Teammeetings** und durch regelmäßiges **Feedback** auf Zwischenabgaben, beispielsweise durch in-line Kommentare in der **Dropbox** zu Entwürfen des Forschungsdesigns.

4.3.4. Norming: Verhandlung des operativen Arbeitsprozesses

Die Norming-Phase fällt in den Semesterprojekten mit Forschungscharakter oft zusammen mit dem **Start der Datenerhebungen**, da zu diesem Zeitpunkt die richtungsweisenden Entscheidungen bereits getroffen sind und der Projektstrukturplan auch fertig ist und für alle die Orientierung bietet.

In dieser Phase kann es der Gruppe schwerfallen, wenn sich **Regeln oder Ziele während des Projekts ändern**, da ein Konformitätsdruck entsteht (Gössling, S. 184). Diese Situation trat in **Projekt B** bei der Ehrenamtlichenbefragung ein. Unerwarteterweise erreichte die standardisierte Online-Befragung weniger Auskunftspersonen der Zielgruppe, als geplant, dafür aber meldeten sich deutlich mehr interviewbereite Ehrenamtliche. Da diese zwei Befragungsformen jedoch für zwei unterschiedliche Subteams vorgesehen waren, führte diese Situation zu einer **Verschiebung des Workloads** hin zum Interview-Subteam. Die Balance zwischen den Subteams war somit gestört. Das Team versuchte zunächst, die **Neuverhandlung** über mich zu „spielen“. Ich zeigte den Studierenden stattdessen fachliche Lösungsmöglichkeiten auf (Absage an die überzähligen Interviewpartner, oder Durchführung der Mehrarbeit, etc.), die jedoch beide Nachteile hatten (im ersteren Fall musste die studentische Teamleiterin den Auftraggeber die unangenehme Nachricht überbringen und die Absage von Interviews argumentieren).

Dank meinen **Anregungen zur Selbstorganisation** kam zu einer Verschiebung des Fokus – von MIR als erhoffter Schlichterin des Konflikts hin zu einer konstruktiven **Auseinandersetzung innerhalb des Teams**. Schließlich einigten sich die Studierenden darauf, die Interviewführung auf alle aufzuteilen, da sie feststellten, dass sie alle eigentlich am meisten im gesamten Projekt jener Part interessiert, mit den Ehrenamtlichen direkt zu reden. Diese Erfahrung stärkte das Gefühl der **Selbstwirksamkeit** jedes und jeder einzelnen und die Fähigkeit zur **Improvisation** und **Rücksichtnahme auf die Bedürfnisse** anderer im Team.

In **Projekt A** war das Norming spürbar, als die Auswertung von zwei verschiedenen Datentypen (Beobachtung durch Eye-Tracking und Befragung durch Online-Fragebogen) auf der Agenda stand. Jeweils zwei Studentinnen hatten das Design eines Erhebungsinstruments verantwortet, und nun ging es darum, die Datenquellen gesamtheitlich zu verknüpfen. Somit mussten **neue Kooperationsformen** gefunden werden, um hochqualitative Ergebnisse zu erhalten. Es reichte aus, diese Anforderung in einer Besprechung dem Team klarzumachen, und die **Neuaufstellung** des Teams konnte ohne mein Zutun **selbstorganisiert** stattfinden.

In dieser Phase wird meist deutlich, ob ein Projekt aus projektdidaktischer Sicht gut aufgesetzt ist – nämlich indem es die **Interdependenz der Projektmitglieder** intrinsisch fördert. In virtuellen Teams ist es besonders wichtig, die Bedeutung jedes und jeder einzelnen für den Gesamterfolg immer wieder spürbar werden zu lassen (Martinelli et al., 2017, S. 106; Gössling, 2020, S. 187). Die obigen Beispiele zeigen auf, dass sich insbesondere sozialwissenschaftliche **Forschungsprojekte** für diesen Lerneffekt eignen, da sie ihre Qualität aus der **Triangulation** von Datenquellen und intersubjektiver Auseinandersetzung der Forscher*innen mit dem Material beziehen.

Betreffend **fachliche Arbeitstools** mussten sich die Gruppen mit für sie und teilweise auch für mich **bis dato unbekannten Softwareprogrammen** beschäftigen. Im **Projekt A** wurde eine webbasierte Blickregistrierungssoftware namens **realeye.io** von einem polnischen Anbieter ausgewählt, welche über den Browser des PCs funktioniert und auf die Webcams der Nutzer*innen zurückgreift. Zudem wurde **Google Forms** als Umfragetool verwendet und mittels Link mit dem Studiendesign von realeye.io verknüpft, um die Antworten auf die Fragen mit dem Website-Tracking in Bezug setzen zu können. Damit konnten auch einfache Häufigkeitsauszählungen gemacht werden. Google Forms wäre in **Projekt B** nicht ausreichend funktional gewesen, um komplexe Filterführungen, randomisierte Antworten und Matrixfragen abbilden zu können. Stattdessen wurde die Software EFS Survey von **unipark.com** verwendet. Die Lizenzstelle der FH Burgenland erstellte einen Account für mich und die Projektgruppe, und wir steuerten unser eigenes Lernen mit Tutorial-Videos und Ausprobieren. Für die statistische Auswertung wurde in Projekt B die Open Access Software **PSPP** verwendet, da die an der FH gebräuchliche SPSS Software nur über den Campus verwendbar war. Dank **meiner Rolle als „Mitlernende“ auf Augenhöhe** konnten die Studierenden an meinem Vorbild bzw. unter meiner Begleitung die systematische Aneignung von neuen digitalen Arbeitsmitteln erfahren.

4.3.5. *Performing-Phase: Zielgerade und Ergebnispräsentation*

Die Projektgruppen kommen ab dem zweiten Drittel des Semesters zu ihrer **höchsten Leistungsfähigkeit**. Dies ist nur möglich, wenn die vorigen Phasen gut durchlaufen werden können, wobei ich die Teams unterstützen muss. Als Projektbetreuerin kann ich mich in dieser Phase bereits zurückhalten und setze kaum Interventionen in den Gruppen. Ich kann mich auf die fachliche Unterstützung konzentrieren. Ich kenne die Innensicht der Gruppe aus solchen Phasen kaum, da bereits die meisten **Prozesse völlig implizit** laufen und die Kooperationsqualität hoch ist. Daher kann ich mich auf die Repräsentation der Projekte an die Stakeholdergruppen konzentrieren, z.B. Vereinbarung des Termins der Abschlusspräsentation, Organisation eines Presstetermins, etc. Außerdem bietet der gute Arbeitsfluss die Möglichkeit, meine Begleitung wieder auf das Streben nach **fachlicher Exzellenz** auszurichten.

So habe ich beispielsweise in beiden Projekten die Studierenden dabei unterstützt, an der Dramaturgie der Präsentationen zu feilen und die Visualisierung der ausgewerteten Statistiken zu verbessern. Diese Arbeit fällt bereits in die letzten zwei bis drei Wochen vor der offiziellen **Ergebnispräsentation** – die „heiße Phase“. Der Projektbericht und das Projekthandbuch sollten bereits in der Rohfassung vorliegen, die Präsentation wird für die Kommission vorbereitet, die Auftraggeber*innen werden eingeladen. Die Gruppe erreicht in dieser Phase einen regelrechten **Motivationsschub**, da die Studierenden sehen, wie sich im „Produkt“ der Präsentation alle Puzzlesteine plötzlich zu einem Gesamtbild fügen. Ich achte darauf, dass die hohe Fokussierung der Projektgruppe bei guter Motivation erhalten bleibt, da an dieser Stelle natürlich auch Schwierigkeiten auftreten können.

Beim **Abschlusstermin** werden für 20 min. die Ergebnisse präsentiert. Die zeitliche Begrenzung ist herausfordernd. Die Studierenden sind im **virtuellen Konferenzraum** und teilen ihren Bildschirm mit der Powerpoint-Präsentation. Eingeladen ist die Kommission (Studiengangsleiterin und externe Lehrende) sowie der Auftraggeber, der von ein bis zwei Personen repräsentiert wird. Auf die Vorstellung der Ergebnisse folgt eine fachliche Diskussion, in der die Studierenden auf Fragen antworten und um konkrete Empfehlungen gebeten werden. Insgesamt dauert die Abschlusspräsentation rund eine Stunde und stellt die Krönung der Performing-Phase dar.

4.3.6. *Adjourning-Phase. Lessons Learned, Evaluierung und Feier*

Tuckman benannte erst einige Jahre nach seinem ersten Modell die „Adjourning-Phase“ als fünfte und letzte Teamentwicklungsphase (Tuckman & Jensen, 1977). Damit trug er empirischen Beobachtungen Rechnung, dass die bevorstehende Auflösung bzw. der „Tod“ einer Gruppe für deren Mitglieder ein wichtiges Thema darstellt. Diese Phase fällt mit den typischen Projektabschlussarbeiten (pma, 2018, S. 14) zusammen und dauert im Semesterprojekt üblicherweise noch etwa zwei Wochen ab Ergebnispräsentation.

Dabei achte ich aus fachlichen Gesichtspunkten auf eine korrekte Übergabe bzw. Löschung der Daten; auf die formale Korrektheit der Ergebnisberichts und des Projekthandbuchs; auch der Kostenersatz für etwaige getätigte, bewilligte Ausgaben ist zu organisieren. In **Projekt A** galt es z.B., die Auswertungen aus dem webbasierten Tool realeye.io hochauflösend abzuspeichern, da der Zugriff nach Ablauf der Lizenz nicht mehr

möglich sein würde. In **Projekt B** musste noch ein Wording für die Pressemitteilung gefunden und von den Studierenden und dem Auftraggeber abgesegnet werden. Um den Transfer des Erlebten in die Praxis und das Arbeitsleben der künftigen Absolvent*innen zu sichern, veranstalte ich eine letzte synchrone Einheit für eine „**Lessons Learned**“-Übung. Darin werden die fachlichen, personalen und sozialen Kompetenzen aus dem Praxisprojekt „geerntet“ und vor der Gruppe reflektiert. Die Stimmung ist meistens euphorisch, und es ist die Gelegenheit, um einander für die gemeinsame Arbeit zu danken und Wertschätzung auszusprechen. Eine Teilnehmerin sagte im Interview: *„Das fehlt in unserer Gesellschaft, einander zu respektieren und schöne Dinge zu sagen - das hat so viel Power gegeben! Wir mussten uns damals gerade auf die [Anm.: studienabschließende] Prüfung vorbereiten und dachten, o mein Gott, eine Stunde ist weg! Jetzt kann ich nur Danke sagen, ich erinnere mich jetzt 1 Jahr später, was die anderen gesagt haben...“* Dieses Zitat zeigt, dass ein emotional befriedigender Projektabschluss noch lange Zeit nachwirkt.

Seit Jahren organisiere ich für diesen letzten Termin auch Projektabschlussfeiern, um dem Team DANKE zu sagen (Martinelli et al., 2017, S. 116). Im virtuellen Raum waren diese weniger emotional, aber es wurde trotzdem eine Möglichkeit gefunden. In **Projekt B** stießen die Mitglieder virtuell mit einem Glas Sekt auf den Erfolg an. In **Projekt A** lud der Auftraggeber zu einem großen Abschlussessen im Gastgarten eines Wiener Restaurants ein.

5. Reflexion meiner Rolle und Kompetenzen

5.1. Selbstreflexion zu Stärken und Lernfeldern

Für diese Selbstreflexion blicke ich auf die **letzten 2-3 Jahre in meiner Rolle als Projektbetreuerin von (ca. 7-8) Studierendenprojekten** zurück. Meine Erfahrungen in meiner Rolle habe ich am Ende jedes Semesters in einer Lessons-Learned-Session mit der Projektgruppe reflektiert. In der letzten Stunde wurde der Projektabschluss durchgeführt, und dazu gehört die Beantwortung von Reflexionsfragen durch die Projektmitglieder, um den Transfer des Gelernten zu unterstützen. Im Anschluss findet eine **Feedbackrunde** statt. Aus diesen Erfahrungen, sowie den **laufenden Rückmeldungen** während des Semesters, beziehe ich meine Wahrnehmung über die Außenwirkung meiner Arbeit.

Außerdem fließen **aktuelle Interviews** vom Juni und Juli 2021 ein, die ich mit Absolventinnen von Projekt A und B (siehe Abschnitt 4.2) führen konnte. Da diese zum Zeitpunkt der Interviews nicht mehr meine Studentinnen waren, war ein offeneres Feedback möglich als üblicherweise im Kontext einer hochschulischen Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung. Weiters führte ich im Frühjahr 2021 Interviews mit einem ehemaligen Auftraggeber sowie mit einem Begleitlektor eines virtuellen Projekts aus der jüngsten Corona-Zeit (2020/21).

In den Interviews war meine Herangehensweise phänomenologisch, qualitativ und offen. Die Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten und wurden nicht aufgezeichnet, sondern meine **Mitschrift diente als Gedächtnisstütze** für die **darauffolgende Selbstreflexion**. Meine wesentlichen Fragen waren:

- 1) Welche Kompetenzen brauchen Studierende in Projekten? (Aufwärmfrage zum Einstieg ins Thema, wurde nicht ausgewertet)
- 2) Worin siehst du/sehen Sie **meine Stärken** in der Förderung deiner/Ihrer **fachlichen & teamorientierten** Kompetenzen in Projekt X?
- 3) Welche **Lernfelder** und **Entwicklungspotenziale** siehst du/sehen Sie für mich aus der Erfahrung unserer Zusammenarbeit?

Diese Aufzeichnungen führten mich in die Selbstreflexion, wo ich meine **Eigenwahrnehmung mit der Fremdwahrnehmung vergleiche** und versuche, diesen eine Form zu geben. Ich orientiere mich dabei an den drei Kategorien von Kompetenzen der wba und gebe mein Resümee in jedem Feld aus diesem Prozess wieder.

5.2. Meine fachlich-methodischen Kompetenzen

Ich kann Teams mit meinem **fachlichen Know-How** aus der Erfahrung **internationaler Projektleitung in der Wirtschaft** unterstützen. Dabei verwende ich ein breites Repertoire an **Methoden des Projektmanagements**. Besonders die Arbeit mit dem Projektstrukturplan (pma, 2018, S. 32) mag ich sehr, weil mir dieses Tool zeigt, wie die Studierenden das Projekt wahrnehmen und für welche Arbeiten sie welchen Zeiträumen veranschlagen. Dadurch können wir uns gut verständigen, und ich kann sie auf „vergessene“ Arbeitspakete aufmerksam machen. Deswegen setze ich diese **Struktur** gleich zu Beginn ein. Ebenso nutze ich die Methoden Meilensteinplanung, Projektauftragsgestaltung, und Kostenplanung. Zur Visualisierung der Zuständigkeiten verwende ich das Projektfunktionendiagramm (pma, 2018, S. 35), die den Studierenden dabei hilft, die Aufgaben zu verteilen. Die Projektumweltanalyse (ebenda, S. 18-20) vermittele ich ebenso als hilfreiches Tool, um die Stakeholder des Projektes identifizieren und auf ihre Interessen reagieren zu können.

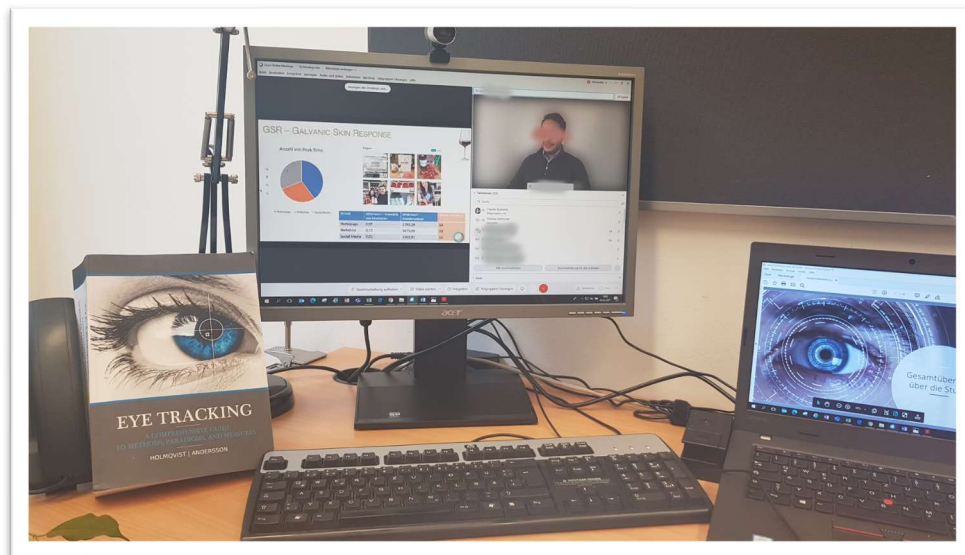


ABBILDUNG 4: PRÄSENTATION AN DEN AUFTRAGGEBER, EYE-TRACKING-Projekt

QUELLE: EIGENE AUFNAHME

Besonders gern vermittele ich auch **Präsentationstechniken** an die Projektgruppe, indem ich mir für die Vorbereitung der Abschlusspräsentationen besonders viel Zeit nehme. Ich stelle ihnen mehrere Möglichkeiten zur Visualisierung der **Marktforschungsdaten** (aus apparativen Beobachtungsmethoden wie Eye-Tracking) vor und befähige sie zur kritischen Evaluierung und Auswahl der **aussagekräftigsten Darstellungsform**. Abbildung 4 zeigt die Abschlusspräsentation an einen Auftraggeber aus dem Bereich Usability-Testing mittels Eye-Tracking. Das Zusammenwirken der einzelnen Ergebnisteile, die von verschiedenen Personen präsentiert werden, ist mir auch wichtig. Auch die **Zielgruppenorientierung** der Präsentation beherrsche ich gut, und kann sie daher auch gut vermitteln. So wurde in Projekt B eine Woche vor Projektabschluss der bisherige Ansprechpartner für das Projekt durch einen Stellvertreter ersetzt. Die Abschlusspräsentation richtete sich somit an eine bisher nicht involvierte Person, deren Einstellung zum Projekt „Interne Mitarbeiter*innenbefragung“ wir zudem nicht kannten. Ich konnte die Studierenden darauf vorbereiten, diverse Szenarien in der Präsentation zu berücksichtigen und detailliertere Informationen für den Diskussionsteil bereitzuhalten.

Es gelang mir auch, eine gute **Sitzungskultur für die Online-Meetings** zu etablieren. Jede*r Teilnehmer*in konnte zu Wort kommen, und Brainstormings gestalteten wir durch schriftliche Beiträge im Chat-Fenster. Wir bereiteten jedes Meeting mittels Agenda vor, und die Studierenden erstellten To-Do-Listen und Protokolle mit den gesammelten Entscheidungen. Bei den Treffen mit externen Auftraggebern (**Zwischen- und Abschlusspräsentationen**) überließ ich die Moderation weitgehend den Studierenden und coachte sie für einen **zielorientierten Ablauf der Diskussionsrunde und Entscheidungsfindung**.

Als Projektbetreuerin ist es mir wichtig, von Anfang an für eine gute **Informationsbasis** über die anstehenden **Aufgaben** zu sorgen. Dazu gehört auch die **Einbeziehung der Studierenden in die Auftragsklärung**. Sie schätzen sehr, dass ich zu Beginn dabei helfe, das Projekt inhaltlich zu erfassen. Da nicht alle Studierenden dieselbe gewählte Fachvertiefung haben, stelle ich fehlendes Know-How in Form kurzer Readings oder Präsentationen zur Verfügung. Dabei achte ich darauf, im ersten Schritt Aufgaben zu verteilen.

Ich erlebe es als sehr befriedigend, wenn ich eine **anspruchsvolle Aufgabenstellung** finden kann, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit auf hohem Niveau erfordert. Meine Stärke ist auch die **inhaltliche Kompetenz** zu den Fächern, die für die Projektdurchführung gebraucht werden. In Projekt A konnte ich zum Beispiel mit einer schnellen und zielgenauen Einführung in **User Experience** den Teilnehmer*innen helfen, im Themenbereich schnell Fuß zu fassen. Außerdem können sie mich in meinen Fachbereichen (**Marktforschung, Forschungsmethoden**) jederzeit fragen, und ich kann ihnen meistens weiterhelfen.

Wenn die Projektgruppe Lösungen erarbeitet und ich sie dabei coache, gebe ich ihnen Raum für eigene Sichtweisen und Lösungen. Das entspricht dem **konstruktivistischen Lernmodell** (Siebert, 2012, S. 27-31), das mich schon viele Jahre auch in meiner Tätigkeit als Beraterin begleitet. Die Studentinnen aus Projekt A schätzten sehr, dass ich alle Meinungen eingeholt, meine fachliche Sichtweise ausgesprochen, aber letztlich ihnen die

Entscheidung für eine bestimmte Gestaltung der Lösung überlassen habe. Dafür setze ich auch eine **behutsame Sprache** ein, im Sinne von „es ist *möglich*“, „eine Variante wäre“, „wenn Sie das so machen, dann könnte“, „*meine* Erfahrung ist...“ (ebenda, S. 141).

Die Studierenden sagen mir im Abschlussfeedback oft, dass sie einen **hohen Qualitätsanspruch** bei mir wahrnehmen, dass sie viel gelernt hätten und viel leisten mussten. Eine Studentin nannte dies sehr treffend „**Fordern und Fördern**“. Auch wenn manche das in der ersten Projektphase und in der heißen Phase als Belastung sehen, sind die meisten doch im Nachhinein dankbar, dass ich sie aus ihrer Komfortzone gelockt habe. Das besondere Engagement wurde mehr als einmal mit Preisen aus institutionsweiten Wettbewerben belohnt: In Abbildung 5: Pannonia Project Award, Online-Preisverleihung im Juni 2021. Abbildung 5 sieht man einen Ausschnitt aus der Online-Preisverleihung der Pannonia Project Awards (Kategorie: Bachelor-Studierendenprojekt), in der Projekt A aus zahlreichen Einreichungen von einer Jury für einen Dreivorschlag nominiert wurde und im anschließenden Publikumsvoting den ersten Platz erreichte. Das Projektteam bekam einen Anerkennungspreis in Höhe von € 500,- zugesprochen.



ABBILDUNG 5: PANNONIA PROJECT AWARD, ONLINE-PREISVERLEIHUNG IM JUNI 2021.

QUELLE: EIGENER SCREENSHOT EINER VERANSTALTUNG DER FH BURGENLAND (2021)

Meine **Leitungskompetenz** sehe ich besonders stark in meiner Vermittlungsrolle im Ausgleich zwischen verschiedenen Interessensgruppen: Studiengangsleitung, Projektauftraggeber, Studierende und mir selbst. Dabei kann ich gut einen **Aushandlungsprozess** auf allen Seiten unterstützen, welche gemeinsame Zielsetzung und Vorgangsweise für alle Beteiligten am sinnvollsten ist. Zum Beispiel habe ich in Projekt A mit dem Auftraggeber verhandelt, dass die Studierenden nur die Wahrnehmung Website, aber nicht den Auftritt in den sozialen Medien untersuchen sollen.

Ein ehemaliger Student kommentierte zu meiner **fachlichen und Medienkompetenz**: Man merkt, dass alles gut recherchiert ist und dass ich nicht unvorbereitet in eine Lehrveranstaltung gehe. Auch die Folien seien gut gestaltet, man sieht mein Bestreben, gute Inhalte zu vermitteln. Einmal drehte ich ein kurzes kommentiertes Screen-Video, um eine Frage der Studierenden zu beantworten, wann eine bestimmte Ausprägung von

Variablen in einem Datenblatt nicht oder schon zum Durchschnittswert hinzugerechnet wurde. Im Video zeigte ich oben am Datenblatt die Codierung der Variablen, und durch Scrollen wurde deutlich, wie dies mit der Formel für die Durchschnittsbildung zusammenhängt. Ich schickte das 2-minütige Video der Studentin an einem Abend innerhalb einer halben Stunde als Antwort auf ihre Anfrage. Die Reaktion war sehr freudig und erleichtert, da der gesamte Auswertungsprozess an der Richtigkeit der Berechnung hing und andernfalls verzögert worden wäre. Die Nutzung des Videos als Medium war ideal, weil so die dynamische Gestaltung der Tabelle und der Formel einbezogen werden konnte. Ein Feedback aus dieser Gruppe war *„Ich habe noch nie so viel über Excel gelernt wie in dieser Lehrveranstaltung!“*

Ein Lernfeld ist für mich, wie ich die **Arbeit mit virtuellen Plattformen** künftig gestalten möchte. So brauchen z.B. die Studierenden für Online-Treffen derzeit meinen Cisco-Webex-Account. Stattdessen könnte ich sie bei der Suche nach einer sicheren Online-Meeting-Lösung unterstützen, für die sie selbständig Meetings einberufen und starten können. Ich habe mir zwar eine hohe medientechnische Kompetenz angeeignet, aber möchte künftig noch besser die studentischen Anwender*innen unterstützen, ihren eigenen Umgang mit IT-Lösungen zu finden, die jedoch die Daten des Auftraggebers schützen. Außerdem ist die **Dateienverwaltung** über die Moodle-Plattform der FH nicht adäquat und flexibel genug, um eine optimale Kollaboration im Prozess zu unterstützen. Daher weichen wir momentan auf Dropbox oder Google-Drive aus, die wiederum den Datenschutzkriterien nicht zur Gänze entsprechen. Dies ist ein für mich noch ungelöstes Dilemma, für das ich gern mehr Kompetenz hätte.

Ich bin speziell in den **virtuellen Settings** nicht ganz zufrieden damit, wie ich die Projektmanagementmethoden einsetze bzw. ihren Einsatz lehre. Gerade die für mich so wichtigen Instrumente wie den Projektstrukturplan habe ich noch nicht zufriedenstellend so in den virtuellen Raum übersetzen können. Das **kreative Element** beim Finden der Arbeitspakete entsteht im Präsenzformat durch die gemeinsame Arbeit mit Post-Its, Markern und Flipchart. Der Vorteil dabei ist, dass man die so gefundenen Arbeitspakete immer wieder neu benennen und (um-)organisieren kann, um die lebendigen Prozesse im Projekt für alle sichtbar machen zu können. Dafür gibt es bestimmt schon geeignete Software, die ich recherchieren werde.

5.3. Meine sozialen Kompetenzen

Meine größte Stärke punkto soziale Kompetenzen liegt im **Schaffen einer konstruktiven, lösungsorientierten Arbeitsatmosphäre** in den Studierendenteams. Ich fördere die **Eigenverantwortung** der Studierenden durch meine Einladung, von Anfang an die Strukturen und Arbeitsaufteilung in ihrem Team selbst zu bestimmen. Ich übernehme die Einteilung von Aufträgen und die Regelung von Konflikten nur subsidiär, wenn die Projektleiter*innen mit der Bitte darum zu mir kommen. Dies war nicht von Anfang an so, teilweise hatte ich mich am Beginn meiner Laufbahn in Konflikte „eingemischt“, die sich von selbst wieder beruhigt hätten, wie ich nachher erfuhr.

Ich gehe zu Beginn konstruktiv auf das neu gebildete Team zu und erfrage die Erwartungen und Interessensschwerpunkte der Teilnehmer*innen. Dafür nutze ich

zirkuläre Fragetechniken und die Stärken-Spekulation als Kennenlern-Spiele. So kann ich nicht nur selbst besser auf ihre Bedürfnisse eingehen, sondern unterstütze auch gruppendynamisch die Teambuilding-Phasen nach Tuckman (Tuckman & Jensen, 1977).

Während des Projektes schätzen die Studierenden mein offenes Ohr für alle auftretenden Fragen und Probleme. Die **schnelle und verlässliche Kommunikation** ist für sie wichtig, und eine meiner Stärken. Ich bin regulär per E-Mail und für die Projektleitung auch per WhatsApp jederzeit für Notfälle erreichbar. Mit **sprachlicher Klarheit** gelingt es mir, den Teilnehmer*innen unmissverständliche Informationen zur Sache und wertschätzendes Feedback auf Beziehungsebene zu geben.

Betreffend Lernfelder würde ich zum einen gern den **professionellen Beziehungsaufbau** und die Definition meiner Rolle im virtuellen Umfeld noch weiterentwickeln. Speziell in der Dreierkonstellation Auftraggeber/Studierendensteam/Projektbetreuerin lebe ich meine Rolle derzeit etwas anders, als sie in den Prinzipien der FH Burgenland festgeschrieben ist. Ich gebe mehr Freiraum für einen direkten Kontakt von Studierenden und Auftraggeber*innen, um die ohnehin längeren virtuellen Kommunikationswege abzukürzen.

Die Herausforderung ergab sich, als in Projekt A die Studierenden direkt mit dem Auftraggeber wichtige Entscheidungen treffen wollten. Da in der Corona-Pandemie ohnehin vieles anders war und auch der Auftraggeber die persönlichen Ressourcen für die Ausbildungspartnerschaft zusicherte, nahm ich diese Abweichung vom offiziellen Ausbildungsvertrag in Kauf. Es brachte jedoch eine unerwartete neue **Frage nach meinem Rollenverständnis** ins Feld, da nämlich mein Kontakt mit den Studierenden das höfliche „Sie“ ist – wogegen der Projektauftraggeber der Gruppe das „Du“ anbot. Schnell war klar, dass die Studierenden verwirrt sein könnten, wer nun die offiziellen Adressaten der Ergebnisse waren (die Auftraggeber). Da das Verhältnis zu mir formeller war, fällte die Projektleiterin im Zweifelsfall die Entscheidung so, dass ich als FH-Vertreterin und Beurteilerin zufrieden wäre – eventuell zulasten des Auftraggebers. Ich konnte die Klarheit der Rollenverteilung wieder herstellen, indem ich mit dem Auftraggeber eine Absprache untereinander einführte, die vor und nach jeder Projektsitzung als Telefonat stattfand.

Der freundschaftliche Umgang des Projektteams mit dem Auftraggeber war für mich ein neuer Aspekt, den ich für mich überprüfen möchte, inwieweit ich mich in meine **Rolle als Projektbetreuerin auch ganzheitlicher einbringen** möchte. Auch mein Team Teaching-Kollege berichtete mir, dass er in anderen Projekten schon die „Du“-Form mit Studierenden ausprobiert hatte. Man kann sicherlich eine bessere Beziehung aufbauen, wenn man **auf die persönliche Situation der Studierenden Rücksicht nimmt**. Mein Kollege macht das meistens, indem er sie nach ihrem allgemeinen Befinden im Studium fragt – ob sie gerade eine schwierige Prüfung gehabt hätten, oder wie es ihnen in der Arbeit geht. Sein Kommentar zeigt mir Entwicklungspotenzial auch für mich selber auf: *„Ich bin draufgekommen, dass ich es nicht immer so seriös machen muss – es ist besser, wenn ich ICH selber bin!“* Das möchte ich mir zum Vorbild nehmen.

Eine meiner Projektteilnehmer*innen konnte einen wichtigen Termin kurzfristig nicht einhalten, weil sie ihrer Schwester bei einer komplikationsreichen Geburt beistehen wollte. Ich konnte hier sehr **verständnisvoll reagieren** und bemerkte, dass der Studentin ein Stein

vom Herzen fiel. Das zeigt mir aber wiederum, dass ich mitunter als **streng und sachlich wahrgenommen** werde, und dass man nur mit besonderen Notfällen zu mir kommt und nicht wegen alltäglichen Sorgen. Daran möchte ich noch arbeiten, weil ich an die **Wichtigkeit der Beziehungsebene** in Projekten glaube und diese für mich noch tiefer erforschen möchte.

Insgesamt war die **Beziehungsebene** für mich in den beiden rein virtuellen Projekten 2020 noch mehr im Vordergrund als in den bisherigen, hybriden Projekten. In Projekt A entstand *nach* der erfolgreichen Präsentation an den Auftraggeber ein überraschender Konflikt. Wir hatten mit dem Auftraggeber eine Presseaussendung abgestimmt, um die erfolgreiche Kooperation zum Thema Spenden-Webauftritt der Öffentlichkeit mitzuteilen. Circa 20 E-Mails und Korrekturen waren zwischen der Marketingabteilung der Hochschule, dem Auftraggeber, den Studentinnen und mir gewechselt worden. Veröffentlicht wurde eine Version, in der nur *eine* der vier Studentinnen namentlich genannt wurde. Dies löste große Enttäuschung aus, und ein schlechtes Gewissen auf Seite der exemplarisch genannten Studentin. Ich wollte hier zu einer Lösung kommen, um zumindest in den sozialen Medien alle Beitragenden einzeln zu nennen. Dies gelang schließlich. Außerdem wurden ein Jahr später in der Sieger*innenehrung des Pannonia Research Award ausnahmslos alle Personen genannt.

Herausfordernd war in dieser Situation für mich, die **Interessensabwägung** zwischen den einzelnen Anspruchsgruppen abzupuffern. Auch zwischen Marketingabteilung und Auftraggeber war es zwischenzeitlich zu einem Missverständnis gekommen, da einer der Medienpartner der FH einen falschen Firmennamen des Unternehmens auflagenstark abgedruckt hatte – allerdings ohne Zutun unserer Marketingabteilung. Dies musste wiederum dem Auftraggeber erklärt werden – schließlich wurde der Konflikt zufriedenstellend gelöst, und der Medienpartner konnte zur Korrektur in der Online-Ausgabe bewogen werden.

5.4. Meine personalen Kompetenzen

Unter diese Kompetenzen fällt für mich: Selbst- und Zeitmanagement, eigene Motive analysieren und Schlüsse ziehen können, die eigene Biografie als Lernpotenzial anzunehmen, und mit Stress gut umgehen zu können. Letztere Eigenschaft zeigte sich für mich am obigen Beispiel von der fehlerhaften Presseaussendung und bestätigte für mich die Bedeutung von **Emotionalität** im Arbeits- und Lernumfeld.

Ich kann systematisch und schnell Probleme bzw. Wissenslücken identifizieren und kann mir mein fehlendes **methodisches Know-How selbst aneignen**. Beispielsweise habe ich einige Online-Tools, die für die effiziente Sitzungsgestaltung und Kollaboration online nötig sind, selbst zusammengesucht und erprobt bzw. für den Einsatz in den studentischen Teams adaptiert und kurze Anleitungsvideos dafür erstellt. Auch das fachliche Know-How in der komplexen Marktforschungsmethode Eye-Tracking konnte ich für den virtuellen Bereich selbst erarbeiten, indem ich verschiedene Online-Anbieter verglich und für die Lizenzierung des gewählten Tools **selbständig** den Beschaffungsvorgang in meiner Institution anstieß.

In den Projekten meiner Verantwortung setze ich Eigeninitiative und gehe als **Führungsperson** auch (kalkulierbare) Risiken ein. Für die schnellere Verfügbarkeit der Lizenz entschied ich, meine eigene Kreditkarte als Zahlungsart zu verwenden und die Rückerstattung später zu erhalten, obwohl die Abrechnung aufgrund des Firmensitzes außerhalb Österreichs noch unklar war. Dies war aus meiner Sicht notwendig, um das Projekt trotz Wegfalls von Live-Ehebungsmöglichkeiten mit dem neuen Equipment zeitgerecht durchführen zu können. Es war dazu auch nötig, im Vorfeld die Browserinformationen (Typus, Version) des Projektteams zu erhalten, um die korrespondierende Version der Software bestellen zu können. Dabei musste ich meine Organisationsfähigkeit unter Beweis stellen.

Organisationstalent ist eine wichtige personale Stärke von mir. Ich kann eine Problemstellung gut eingrenzen und schon bei der Themenfindung gemeinsam mit den Auftraggebern darauf achten, dass die Aufgabenstellung für Studierende innerhalb eines Semesters wirklich „machbar“ ist. Obwohl ich gern gut plane und den Überblick über den großen Zeitrahmen behalte, habe ich in den letzten Jahren immer besser gelernt, auf unvorhergesehene Situationen zu reagieren.

Ich mache meine Pläne immer noch zu detailgenau – da sehe ich ein Lernfeld von mir entsprechend dem Pareto-Prinzip. Das besagt, dass 80% des Aufwands dafür betrieben werden, um die letzten 20% des Erfolgs zu erreichen. Meine Planung könnte ich besser auf 80% Erfolgswahrscheinlichkeit ausrichten, damit hätte ich nur 20% des Aufwands – eine effizientere Ressourcennutzung. Ich werde mir selbst bewusst machen, dass Pläne nicht immer perfekt sein müssen.

Mit der Zeit bemerke ich, dass ich **Improvisation** manchmal auch genießen kann. Das erlaubt mir auch, die Verantwortung mal abzugeben und der Innovationskraft der Projektgruppe zu vertrauen. Das bringt mich zu einem großen Lernfeld auf personaler Ebene, nämlich dem Delegieren von Verantwortung. Gerade im Projektlernen wird es mir immer wichtiger, dass ich meine **beraterische Haltung** (vgl. wba-Diplom Beratung) auch auf die Lehre in Gruppen übertragen kann; dass ich nämlich nicht die Expertin für die Lösung selber bin, sondern nur die Rahmenbedingungen für einen gelingenden Arbeitsprozess schaffe. Dies passt wieder zur sozialen Kompetenz „Eigenverantwortung stärken“.

Es ist mir wichtig und gelingt mir auch gut, den **sozialen und kulturellen Kontext meiner Lehre zu gestalten**. Zwei Beispiele sollen dies verdeutlichen. In Projekt A hatten zwei der vier Studentinnen nicht-deutsche Muttersprache. Eine von ihnen hielt sich beim Präsentieren im Hintergrund, da sie Angst vor Fehlern hatte. Daher teilte ich für die Teamvorstellung beim Auftraggeber die Studentinnen in zwei gemischte Teams (AT-HU), um schon in dieser frühen Phase die Kollaboration zwischen den Nationalitäten zu stärken. Im Projekt B schaffte ich einen schönen Rahmen für die virtuelle Projektabschlussfeier. Wir trafen uns im virtuellen Raum, und ich hatte einen Strauß Blumen mit den Bildern der Projektmitglieder auf meinem Tisch vorbereitet (vgl. Abbildung 6). Das begeisterte die Studierenden. Ein Gruppenmitglied, das sich immer sehr distanziert im Hintergrund gehalten hatte, rief sogar aus „*Wie gut ist DAS!*“ – das war für mich die schönste Freude.

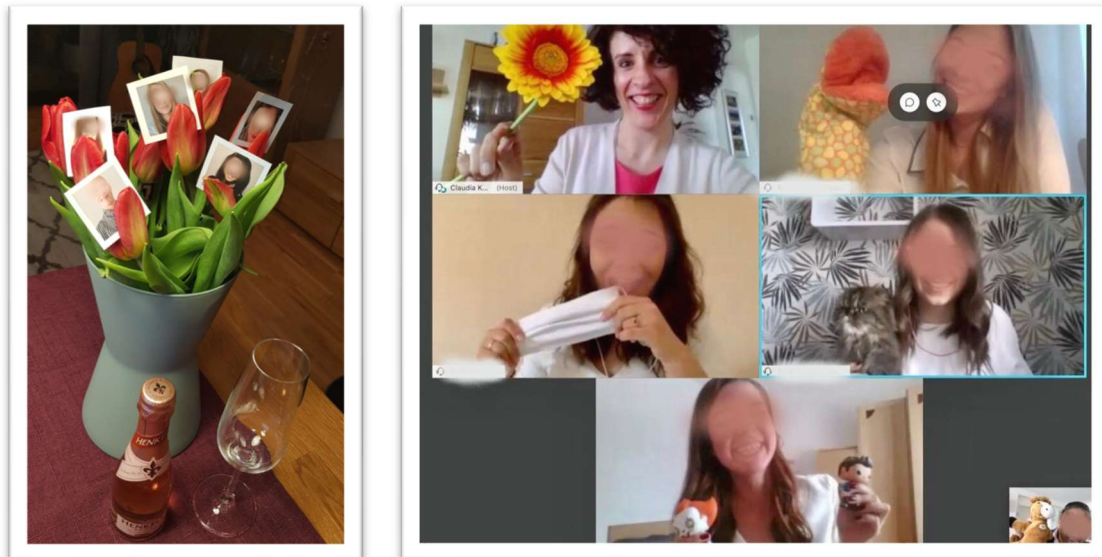


ABBILDUNG 6: GESTALTUNG DER PROJEKTABSCHLUSSFEIERN

QUELLE: EIGENE AUFNAHME

Ein Lernfeld ist für mich In der Vergangenheit war ich immer wieder konfrontiert mit dem Feedback von Studierenden, dass „unser Projekt“ das „belastendste“ im Jahrgang wäre, und „wir müssen viel mehr machen als die anderen“. Früher wies ich das Feedback als voreingenommen zurück. Inzwischen versuche ich **konstruktiv mit dem Feedback umzugehen** und genauer herauszufinden, womit die Studierenden Schwierigkeiten haben. Ich nehme ihre Wahrnehmung ernst und komme dank Gesprächen meistens auf eine differenziertere Einschätzung der Situation. Es hilft dann, einen objektivierenden Vergleich zu finden – nicht mit den diesjährigen Projekten der Kommiliton*innen, sondern mit dem angestrebten Leistungssoll (in ECTS-Punkten) und den verfügbaren Ressourcen.

In manchen Fällen muss ich tatsächlich einlenken und z.B. die Zielvorgabe für die zu liefernde Interviewanzahl herabsetzen, oder ich verlange weniger Genauigkeit bei der Dokumentation, je nach Art des Projektauftrags. Hier hilft es mir, bewusst meinen Perfektionismus loszulassen. Ein Kommentar einer Studentin gab mir hier zu denken: *„Wenn man schon sehr zufrieden ist mit dem Ergebnis, dann muss man nicht das i-Tüpfelchen auch noch besser machen!“* In anderen Fällen gibt es absolut betrachtet keine Unterschiede im Leistungspensum gegenüber anderen Gruppen. Dann kann ich dem Team aufzeigen, dass entweder die Zeitachse mit den Leistungspeaks in der Vergleichsprojekten unterschiedlich gelagert ist, oder dass ggf. eine andere Gruppe das Soll an ECTS-Punkten nicht erfüllt, was kein erstrebenswerter Zustand ist.

Das **Annehmen, Ernstnehmen und Hinterfragen des Feedbacks** hilft mir zunehmend, meine eigenen Lehrziele ständig gut im Fokus zu behalten, ggf. zu adjustieren, und die Studierenden sowie mich selbst vor Überforderung zu schützen – aber auch gute Argumente zu finden, die in zeitweilig „heißen Phasen“ zum Durchhalten motivieren können.

6. Resümee

In dieser Diplomarbeit konnte ich zeigen, dass Projekte durch ihren komplexen Charakter, die Problemlösung in der Gruppe und die interdisziplinären Anforderungen hervorragend geeignet sind, um soziale und personale Kompetenzen in der Erwachsenenbildung insbesondere an Hochschulen zu fördern. Der idealtypische Ablauf von Projektlernen ähnelt dem Forschungszyklus und beinhaltet die Auftragsklärung, die Entwicklung von Lösungsalternativen, eine Zwischenbilanz mit dem Auftraggeber, die Detailausarbeitung einer Lösung im operativen Arbeitsprozess und die Ergebniserstellung sowie einen Abschluss.

Zwei Beispiele meiner eigenen Lehre an der FH Burgenland dienten zur Darstellung geeigneter Instrumente, um insbesondere virtuelle Lehr- und Projektsituationen angesichts der Kontakteinschränkungen in der COVID19-Pandemie 2020/21 erfolgreich zu gestalten. Als Lehrende setze ich dabei entsprechend den typischen Phasen des Gruppenprozesses diverse Tools ein, die für das rein virtuelle Zusammenarbeiten gegebenenfalls adaptiert werden müssen.

Für die Selbstreflexion meiner fachlich-methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen führte ich Interviews aus der Sicht von ehemaligen Teilnehmer*innen und einem Teamkollegen. Insgesamt kann ich rückblickend sagen, dass die distanzierte Betrachtung meines eigenen beruflichen Handelns immer gewinnbringend ist und mir auch diesmal wieder neue Perspektiven geschenkt hat. Die Interviews mit meinen Studierenden von 2020 brachten mich – ein Jahr danach – zu einer so authentischen Einschätzung meiner Person und Rolle, wie ich sie noch selten zuvor gespiegelt bekommen habe.

Auch die Betrachtung meiner Tätigkeit durch die Brille der Erwachsenenbildungs-Theorie war für mich sehr bereichernd. Ich bin stolz erkennen zu dürfen, dass mein Wirken junge Erwachsene dabei unterstützt, die digitale Transformation in der Arbeitswelt verantwortlich zu gestalten – und dass ich damit auch gesellschaftliche Teilhabe im Allgemeinen fördern kann. Durch meine Recherche zu Konzepten des Projektlernens konnte ich Best-Practice-Beispiele an anderen Hochschulen finden, die neue Impulse für die Verfeinerung der Praxisprojekte an der FH Burgenland liefern könnten.

Beeindruckt hat mich auch die Erkenntnis, wie sehr virtuelle Teams und Projektteams vom Charakter und den Anforderungen her einander ähnlich sind. Die Parallelen zwischen virtuellem und projektorientiertem Arbeiten haben mich schon lang beschäftigt, wurden mir aber erst durch diese tiefe Auseinandersetzung bewusst. Für die Zukunft möchte ich in meiner Tätigkeit als Erwachsenenbildnerin dahingehend wirken, dass Menschen die Fähigkeiten für und die Freude an diesen Lern- und Arbeitsformen immer weiter entwickeln und kultivieren. Denn der Mensch ist ein soziales und emotionales Wesen, und diese Eigenschaften werden sein kulturelles Umfeld immer prägen.

Literaturverzeichnis

- Becker, J., Mayer, V. Kauffeld, S. (2019). Problemorientiertes Lernen. In Kauffeld, S. & Othmer, J. (Hrsg.), *Handbuch Innovative Lehre* (S. 304-310). Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-22797-5_22.
- Centeno Garcia, A. (2021). Emotionalität in der Wissenschaft – ein Thema für die Hochschuldidaktik? *die hochschullehre*, 7/2021(15), 118-124. DOI: 10.3278/HSL2115W. Online unter: https://www.wbv.de/journals/zeitschriften/die-hochschullehre/artikel/shop/detail/name/_/o/1/HSL2115W/facet/HSL2115W////////nb/o/category/1610.html (06.07.2021)
- Dirsch-Weigand, A., Hampe, M., Awolin, M., Herzberger-Nikibauer, M., Ngondi, S., Lorenz, U. & Ziemba, A. (2018). *Interdisziplinäre Studienprojekte gestalten. Aus der Praxis für die Praxis*. wbv. DOI: 10.3278/6004630w. Online unter <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/66229#> (25.07.2021)
- Dollhausen, K. (2010). Zur Virtualisierung von Organisationen. Mehr Effektivität oder „Kultur des Misstrauens“? *Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, 2001(3), 35-57.
- Dool (2010). Mitigating Conflict. In: Ubell, R. (Hrsg.), *Virtual teamwork: Mastering the art and practice of online learning and corporate collaboration* (S. 65-90). Wiley & Sons.
- Geise, S. (2011). Eye Tracking in der Kommunikations- und Medienwissenschaft: Theorie, Methode und kritische Reflexion. Extended Paper. *Studies in Communication / Media*, 2011 (2), 149-263.
- Gössling, B. (2020). Nur die „Illusion guter Zusammenarbeit“? Zur Initiierung und Begleitung studentischer Gruppenarbeiten. *die hochschullehre 2020*, Jahrgang 6, 181-200.
- Fachhochschule Burgenland GmbH (2021). *Zahlen, Daten, Fakten* [Unternehmenssteckbrief]. Eisenstadt & Pinkafeld. Online unter: https://www.fh-burgenland.at/fileadmin/user_upload/Download/Datenblatt2021.pdf (25.07.2021)
- Haslam, C. R., Madsen, S., & Nielsen, J. A. (2021). Problem-based Learning during the COVID-19 Pandemic: Can Project Groups Save the Day?. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(21), 161-168. DOI: 10.17705/1CAIS.04821
- Hellmann, K., Teigeler, M. & Seifert, A. (2014). Praxisorientiertes Projektlernen am Beispiel der Leuphana College-Studien in der Praxis. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9(2), 101-108.
- Kohl, J. & Denzl, E. (2020). Ein erster Blick auf empirische Befunde. Weiterbildungsanbieter in der Corona-Pandemie. *weiter bilden*, 2020(4), 23-26.
- Kummer, C. & Trinkl, N. (2020). Aufmerksamkeit in betrieblichen Lernprozessen durch wirksam gestalteten Micro-Content. In Ettl-Huber, S., Baldwin, A., Kummer, C. & Trinkl, N. (Hrsg.), *Micro-Learning in der Personalentwicklung* (S. 75-127). Leykam.
- Martinelli, R. J., Waddell, J. M. & Rahschulte, T. (2017). *Projects Without Boundaries: Successfully Leading Teams and Managing Projects in a Virtual World*. John Wiley & Sons, Inc.
- Mayweg-Paus, E., Enders, N. & Zimmermann, M. (2020). Kommunikation und E-Learning: Bedingungen, Gestaltungsmöglichkeiten und Qualitätssicherung beim Einsatz von Foren in der Hochschullehre. *die hochschullehre 2020*, Jahrgang 6, 35-60.
- ÖFHK – Österreichische Fachhochschulkonferenz (2020). *Sie haben doch keine Ahnung von Fachhochschulen! 25 Jahre Fachhochschulen* [ÖFHK-Broschüre 2019]. saintstephens. Online unter <https://www.fhk.ac.at/oefhk-broschuere-2019/> (26.07.2021)

- Paar, L. & Frei, W. (ehem. Hackl) (2020). *Kompetenzen von BildungsmanagerInnen*. Erwachsenenbildung. Online unter: https://erwachsenenbildung.at/themen/berufsfeld/berufsbild/kompetenzprofile/kompetenzprofile_ueberblick.php (26.07.2021)
- Pauschenwein, J. (2020). Wer macht die Hochschullehre digital? Die Rolle von E-Learning Servicezentren an der Hochschule. In Hummel, S. (Hrsg.), *Grundlagen der Hochschullehre. Teaching in Higher Education* (S. 213-241). Springer. DOI: 10.1007/978-3-658-28181-6_10
- pma – Projektmanagement Austria (2018). *pm baseline 3.1*. [Material zur Zertifizierungsvorbereitung]. Wien. Online unter <https://www.pma.at/files/downloads/219/pm-baseline-v31.pdf> (26.07.2021)
- Przybilla, L., Klinker, K., Kauschinger, M., & Krcmar, H. (2021). Stray Off Topic to Stay On Topic: Preserving Interaction and Team Morale in a Highly Collaborative Course while at a Distance. *Communications of the Association for Information Systems*, 48(23), 177-184. DOI: 10.17705/1CAIS.04823
- Semmler-Matošić, T. (2019). *Guidelines für Studenten für die Abwicklung von Projekten im Rahmen der „Projektmanagement“ Lehrveranstaltung* [unveröffentlichte Lernunterlage im FH-Bachelor-Studiengang Internationale Wirtschaftsbeziehungen]. Eisenstadt.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (7. Aufl.). Zentrum für interdisziplinäres erfahrungsorientiertes Lernen GmbH.
- Tjaden, G. (2003). *Erfolgsfaktoren virtueller Unternehmen. Eine theoretische und empirische Untersuchung*. Springer.
- Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of small-group development revisited. *Group & organization studies*, 2(4), 419-427.
- Umbach, S., Haberzeth, E., Böving, H. & Glaß, E. (2020). *Kompetenzverschiebungen im Digitalisierungsprozess. Veränderungen für Arbeit und Weiterbildung aus Sicht der Beschäftigten*. wbv, Reihe Erwachsenenbildung und lebensbegleitendes Lernen. DOI: 10.3278/6004593w
- Volchok, E. (2010). Building Virtual Teams. In: Ubell, R. (Hrsg.): *Virtual teamwork: Mastering the art and practice of online learning and corporate collaboration* (S. 3-15). Wiley.
- Wildt, J. & Wildt B. (2011). Lernprozessorientiertes Prüfen im „Constructive Alignment“. Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In Berendt, B., Szczyrba, B., Fleischmann, A., Schaper, N. & Wildt, J. (Hrsg.), *Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und Lernen effektiv gestalten* (Kap. H 6.1). DUZ Verlags- und Medienhaus. Online unter: <https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-03-Material/pruefen.pdf> (14.06.2021)
- Wuttke-Hilke, I., Wagner, D. N. & Widmayer, F. (2020). Anchored Instruction 2020 – von der Instruktion zur Konstruktion: Kontextbezogenes Lernen im Managementstudium. *die hochschullehre 2020*, Jahrgang 6, 61-82.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Konzepte aktiven Lernens.....	5
Abbildung 2: Forschungszyklus und Problemlösungsprozess	6
Abbildung 3: Teambuilding-Checkliste	17
Abbildung 4: Präsentation an den Auftraggeber, Eye-Tracking-Projekt.....	23
Abbildung 5: Pannonia Project Award, Online-Preisverleihung im Juni 2021.	25
Abbildung 6: Gestaltung der Projektabschlussfeiern.....	30