

# GRUPPEN DYNAMIK UND ORGANISATIONSBERATUNG

Gewalt und Gewaltprävention in Medien,  
Gruppen und politischen Entscheidungs-  
prozessen

- Das dicke Ende. Wenn Abschlüsse von Gruppen ‚mißlingen‘
- Gruppenprozesse und destruktive Gewalt
- Fremdenfeindlichkeit und Rassismus – ‚Konzeptwerkstatt gegen Rechts‘
- Jugend, Fernsehen und Gewalt

**SONDERDRUCK**

37. Jahrgang • Dezember 2006 • G6550 F

**VS VERLAG FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN**

**4/2006**

Felsing, T. (2006). Kommunikationsprobleme in Teams mit hoher aufgabenbezogener Diversität: Ursachen und Möglichkeiten zur Intervention. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 37 (4), 401-413.

The original publication is available at [www.gwv-fachverlag.de](http://www.gwv-fachverlag.de)

*Tobias Felsing*

## Kommunikationsprobleme in Teams mit hoher aufgabenbezogener Diversität: Ursachen und Möglichkeiten zur Intervention

In der vorliegenden Arbeit wird zunächst unter Rückgriff auf die Kommunikationstheorien von Schulz von Thun (2000) und Clark (1996) analysiert, warum Teams mit hoher aufgabenbezogener Diversität besonders anfällig für Kommunikationsprobleme sind. Anschließend wird ein modular aufgebautes Trainings- und Teamentwicklungskonzept vorgestellt, das zur Reduktion von Kommunikationsproblemen auf der Ebene des Individuums und des Teams ansetzt.

Kommunikationsprobleme werden dabei als misslungene Verständigung sowie als geringe aufgabenbezogene Offenheit und als fehlende Wertschätzung und Akzeptanz zwischen den Kommunikationsteilnehmern/innen definiert.

This paper starts with an analysis, based on the communication theories of Schulz von Thun (2000) and Clark (1996), of the reasons why teams with a high task-related diversity are particularly susceptible to communication problems. To reduce communication problems, a modularly composed training- and team-development concept, which applies on "individual" and "team" levels, is subsequently presented.

Communication problems are defined as failure in understanding as well as low level of task-related openness and as absence of esteem and acceptance between communicating participants.

### 1. Einleitung

Teams mit hoher aufgabenbezogener Diversität sind in vielen Organisationen inzwischen weit verbreitet (vgl. Jackson, May & Whitney, 1995) und werden es mit großer Wahrscheinlichkeit auch in Zukunft weiterhin sein.

Hierfür spricht zum einen, dass immer mehr im Team gearbeitet wird (vgl. z.B. Antoni, 1995) und zum anderen, dass schon seit Jahrzehnten eine zunehmende Spezialisierung und Fragmentierung der unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen zu beobachten ist, die durch die aufkommenden Bachelor- und Masterstudiengänge noch weiter forciert werden wird.

Unter der aufgabenbezogenen Diversität eines Teams versteht man das Ausmaß an Vielfältigkeit oder Unterschiedlichkeit in diesem Team im Hinblick auf die Eigenschaften der Teammitglieder, die sich unmittelbar auf die Teamaufgabe beziehen (vgl. z.B. Jackson, 1996).

Solche Eigenschaften stellen zum Beispiel das aufgabenbezogene Wissen, die aufgabenbezogenen Erfahrungen und die Fachsprachen der Teammitglieder dar (Felsing, 2006).

Große Unterschiede in diesen Bereichen sind in der Regel dann vorhanden, wenn die Teammitglieder unterschiedlichen Domänen entstammen, also Experten für unterschiedliche Wissensgebiete sind (zum Begriff der Domäne vgl. z.B. Kolrep & Niessen, 2000).

An die aufgabenbezogene Diversität eines Teams wird häufig die Erwartung geknüpft, dass sie dessen Leistung verbessert und zwar insbesondere dann, wenn das Team komplexe Probleme, wie z.B. die Entwicklung eines neuen Produkts oder die Erforschung eines bestimmten Sachverhalts, zu bearbeiten hat (vgl. z.B. Webber & Donahue, 2001).

Diese Erwartung ist insofern gerechtfertigt, als dass ein aufgabenbezogen divers zusammengesetztes Team auf ein größeres „Repertoire“ an Wissen und Erfahrungen zu-

rückgreifen kann als ein homogen zusammengesetztes Team und daher zumindest ein größeres Potenzial besitzt, komplexe Probleme zu lösen („cognitive resource perspective“, Webber & Donahue, 2001, S. 144).

Die empirische Forschung zeigt allerdings, dass Diversität nicht zwangsläufig mit (Leistungs-)Vorteilen für ein Team verknüpft sein muss, sondern auch mit Problemen bei der Zusammenarbeit verbunden sein kann (Diversität als „double-edged sword“, Webber & Donahue, 2001, S. 142).

So können z.B. durch das „Aufeinanderprallen“ von unterschiedlichen Perspektiven und Fachsprachen Kommunikationsprobleme und Konflikte entstehen. Außerdem gelten divers zusammengesetzte Teams auch als „anfällig“ für eine niedrige Kohäsion und hohe Fluktuationsraten (vgl. z.B. Milliken & Martins, 1996; Jackson, 1996; Williams & O'Reilly, 1998).

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen aufgabenbezogener Diversität und Kommunikationsproblemen. Dies geschieht zum einen deswegen, weil in aufgabenbezogen divers zusammengesetzten Teams häufig von Kommunikationsproblemen berichtet wird (vgl. z.B. Felsing & Haury, 2006). Zum anderen wurde in diesem Bereich bisher besonders wenig geforscht.

Im nachfolgenden Abschnitt wird unter Rückgriff auf die Kommunikationstheorien von Schulz von Thun (2000) und Clark (1996) zunächst aufgezeigt, wie aufgabenbezogene Diversität die Kommunikation erschweren kann. Im darauf folgenden Abschnitt wird dann eine kombinierte Trainings- und Teamentwicklungsmaßnahme zur Verbesserung der Kommunikation in aufgabenbezogen diversen Teams vorgestellt. Die Arbeit endet mit einem kurzen Fazit.

2. Begriffsbestimmung: Kommunikationsprobleme

Kommunikationsprobleme können, je nachdem, auf welche Theorie oder welches Modell von Kommunikation man sich bezieht, sehr unterschiedlich definiert werden. Tabelle 1 gibt hierzu einen kurzen Überblick.

Tabelle 1: Ansätze zur Beschreibung von Kommunikationsproblemen, dargestellt nach Eisenberg und Phillips (1991, S. 247)

Classification	Criteria for Effectiveness	View of Miscommunication
Classical-Structuralist	Clarity Understanding	Failed Understanding
		Overload
		Distortion
Pragmatic Human Relations	Goal Achievement Open Lines of Communication Unrestricted Candor	Ambiguity
		Failed Goal Achievement
		Failed Openness
		Dishonesty
		Secrecy
Critical Theory	Open Dialogue Individual Emancipation Reveals Domination	Lack of Full Disclosure
		Failed Dialogue
		Hegemony
		Oppression

In der vorliegenden Arbeit wird ein Verständnis von Kommunikation vertreten, welches Elemente verschiedener Kommunikationstheorien in sich vereint.

In Anlehnung an Delhees (1994) wird zunächst die Reziprozität von Kommunikation betont und die wechselseitige Verständigung zwischen Sender und Empfänger als zentrales Ziel von Kommunikation hervorgehoben. Im Sinne der Klassifikation aus Tabelle 1 handelt es sich also um einen klassisch-strukturalistischen Ansatz, nach dem ein Kommunikationsproblem dann vorliegt, wenn es zu keiner Verständigung zwischen den Kommunikationsteilnehmern/innen kommt.

Anknüpfend an humanistische Denktraditionen (siehe auch Tabelle 1) werden in der vorliegenden Arbeit neben der Verständigung aber auch das Ausmaß an Offenheit unter den Kommunikationsteilnehmern/innen sowie das Ausmaß an wechselseitiger Wertschätzung und Akzeptanz zwischen ihnen als weitere wichtige Aspekte von Kommunikation angesehen.

Diese Aspekte werden deswegen berücksichtigt, weil davon ausgegangen wird, dass ein divers zusammengesetztes Team seine Diversität nur dann optimal nutzen kann, wenn ein offener Austausch von Informationen, Wissen, Erfahrungen und Meinungen im Team stattfindet. Als Voraussetzung hierfür wird eine Grundhaltung der wechselseitigen Wertschätzung und Akzeptanz zwischen den Teammitgliedern angenommen. Ein Fehlen dieser Grundhaltung und eine geringe Offenheit im Team werden daher ebenfalls als Anzeichen für Kommunikationsprobleme verstanden.

Zusammenfassend werden damit in der vorliegenden Arbeit Kommunikationsprobleme wie folgt definiert:

- 1. Als misslungene wechselseitige Verständigung.
- 2. Als geringe aufgabenbezogene Offenheit zwischen den Kommunikationsteilnehmern/innen.
- 3. Als fehlende Wertschätzung und Akzeptanz zwischen den Kommunikationsteilnehmern/innen.

Kommunikationsprobleme im beschriebenen Sinne können natürlich auch in homogen zusammengesetzten Teams auftreten. Das Potenzial für solche Probleme ist in divers zusammengesetzten Teams aber besonders hoch. Im nächsten Abschnitt wird hierauf noch ausführlich eingegangen.

3. Kommunikationsprobleme und aufgabenbezogene Diversität

3.1 Erklärung der Beziehung mit Schulz von Thun (2000)

Nach dem Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2000) hat die Kommunikation bekanntlich die folgenden vier Seiten (Schulz von Thun, 2000, S. 25ff):

- Sachseite: „Worüber ich informiere“.
- Beziehungsseite: „Was ich von dir halte und wie wir zueinander stehen“.
- Selbstoffenbarungsseite: „Was ich von mir selbst kundgebe“.
- Appellseite: „Wozu ich dich veranlassen möchte“.

Die im vorangegangenen Abschnitt genannten Aspekte von Kommunikationsproblemen lassen sich im Modell von Schulz von Thun (2000) unterschiedlichen Seiten zuordnen.

*Probleme bei der wechselseitigen Verständigung* werden von Schulz von Thun (2000) auf der Sachseite der Kommunikation diskutiert und entstehen nach seinem Ansatz durch das Versenden unverständlicher Nachrichten.

Schulz von Thun (2000) geht dabei vom sogenannten „Hamburger Verständlichkeitskonzept“ (Langer, Schulz von Thun & Tausch, 2002) aus. Nach diesem Konzept gelten Nachrichten dann als unverständlich, wenn sie kompliziert, lang und unprägnant formuliert sind, eine schlechte Struktur aufweisen und keine anregenden Elemente beinhalten.

In aufgabenbezogen diversen Teams ist der Aspekt der Kompliziertheit von besonderer Bedeutung: Unterschiedliche Ausbildungs- oder Studiengänge vermitteln unterschiedliche Fachsprachen, die zwar die Verständigung zwischen Angehörigen einer Domäne (vgl. Abschnitt 1) erleichtern, dafür aber die Verständigung zwischen Personen, die verschiedenen Domänen entstammen, erschweren, indem sie die Kompliziertheit der gesendeten Nachrichten erhöhen:

„Der Gewinn einer [.....] Fachsprache an Präzision muss stets durch einen erheblichen Verlust an Allgemeinheit erkaufte werden“ (Fluck, 1996, S. 35).

Es ist daher nicht verwunderlich, dass zum Beispiel bei interdisziplinärer Zusammenarbeit häufig über Verständigungsprobleme berichtet wird (Felsing & Haury, 2006).

*Geringe Offenheit* in der Kommunikation wird von Schulz von Thun (2000) auf der Selbstoffenbarungsseite thematisiert und mit der sogenannten „Selbstoffenbarungsangst“ (Schulz von Thun, 2000, S. 100) erklärt. Damit ist die Angst davor gemeint, in der Kommunikation etwas von sich preis zu geben.

Diese Angst kommt nach Schulz von Thun (2000) dadurch zustande, dass Menschen im Laufe ihres Lebens z.B. im Elternhaus, in der Schule oder in der Arbeitswelt immer wieder von anderen Personen, wie z.B. Eltern, Vorgesetzten und Kollegen/innen, beurteilt und bewertet werden.

Im Kontext von aufgabenbezogen diversen Teams ist Selbstoffenbarungsangst vor allem dann problematisch, wenn sie dazu führt, dass die Offenheit der Kommunikation in Bezug auf die Arbeitsaufgabe leidet. So könnten Teammitglieder beispielsweise aus Angst davor, von ihren Kollegen/innen aufgrund ihrer Unterschiedlichkeit angegriffen zu werden, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Meinungen vor diesen verschweigen („Fassadentechniken“, Schulz von Thun, 2000, S. 108). Hierdurch bliebe ein Teil der Diversität des Teams zur Lösung der Teamaufgabe ungenutzt und die diverse Zusammensetzung des Teams liefe Gefahr, ihren Sinn zu verlieren.

*Fehlende wechselseitige Wertschätzung und Akzeptanz* als Ausdruck für Kommunikationsprobleme lassen sich gut auf der Beziehungsseite des Vier-Seiten-Modells einordnen.

Die Beziehungsseite einer Nachricht enthält nach Schulz von Thun (2000, S. 158f) zwei unterschiedliche Beziehungsbotschaften – eine Du- („So einer bist du“) und eine Wir-Botschaft („So stehen wir zueinander“).

Schulz von Thun (2000) geht davon aus, dass Beziehungsbotschaften in der Kommunikation deswegen eine große Bedeutung haben, weil sie aufgrund ihres unmittelbaren Bezugs zum Selbstkonzept der beteiligten Personen mit einer starken persönlichen

Betroffenheit verbunden sind. Entsprechend häufig sind sie nach seiner Theorie Gegenstand von Kommunikationsproblemen.

In aufgabenbezogen diversen Teams sind auf der Beziehungsseite vor allem dann Probleme zu erwarten, wenn Botschaften gesendet werden, die implizieren, dass die Sichtweise oder das Wissen einer bestimmten Domäne weniger „wert“, weniger von Bedeutung sind als die Sichtweisen oder das Wissen aus anderen Domänen. Solche Botschaften können das Selbstkonzept der betroffenen Teammitglieder verletzen und dadurch die wechselseitige Wertschätzung und Akzeptanz im Team beeinträchtigen.

Die Wahrscheinlichkeit, dass es zwischen den Teammitgliedern zu fehlender wechselseitiger Wertschätzung und Akzeptanz kommt, ist in Teams mit hoher aufgabenbezogener Diversität insgesamt als besonders groß anzusehen: Je unterschiedlicher die Teammitglieder sind, desto eher werden sie sich – bewusst oder unbewusst – wechselseitig Nachrichten senden, die von den anderen Teammitgliedern als Angriff auf ihre Art zu denken und zu handeln und damit letztlich als Angriff auf ihr Selbstkonzept verstanden werden können. Sind sich die Teammitglieder dagegen ähnlich, erleben sie die Interaktion untereinander eher als eine Bestätigung der eigenen Werte und Einstellungen (Williams & O'Reilly, 1998). Eine fehlende wechselseitige Wertschätzung und Akzeptanz ist in diesem Fall daher viel seltener zu erwarten als in einem divers zusammengesetzten Team.

### 3.2 Erklärung der Beziehung mit Clark (1996)

Im Kommunikationsmodell von Schulz von Thun (2000) kommt ein Aspekt von Kommunikation etwas zu kurz, der in aufgabenbezogen diversen Teams eine besondere Bedeutung hat: Nämlich eine gemeinsame kognitive Grundlage zwischen den Kommunikationsteilnehmern/innen als Voraussetzung für deren wechselseitige Verständigung.

Clark (1996, S. 93) spricht in diesem Zusammenhang vom sogenannten „common ground“ zwischen zwei (oder mehreren) Personen: „Two people's common ground is, in effect, the sum of their mutual, common, or joint knowledge, beliefs, and suppositions“.

Ein „common ground“ zwischen Kommunikationsteilnehmern/innen kann nach Clark (1996) auf deren Zugehörigkeit zu (einer oder mehreren) gemeinsamen kulturellen Gemeinschaften („communal common ground“, Clark, 1996, S. 100) oder auf gemeinsamen persönlichen Erlebnissen („personal common ground“, Clark, 1996, S. 112) basieren.

Der Begriff der kulturellen Gemeinschaften („cultural communities“, Clark, 1996, S. 101) ist dabei so weit gefasst, dass er neben Aspekten wie Nationalität, Geschlecht oder Religion auch Ausbildung, Studium und Beruf einer Person einschließt und damit auch die Domäne einer Person.

In aufgabenbezogen diversen Teams besteht aufgrund der Zugehörigkeit der Teammitglieder zu unterschiedlichen Domänen die Gefahr, dass der „common ground“ zwischen ihnen so gering ausgeprägt ist, dass es häufig zu Verständigungsproblemen kommt.

So können z.B. neben den Fachsprachen (vgl. Abschnitt 3.1) auch das Wissen der Teammitglieder, ihre Erfahrungen und ihre Art zu denken so verschieden sein, dass eine Verständigung zwischen ihnen nur schwer oder partiell auch überhaupt nicht möglich ist.

Dies ist ein Problem, das in diesem Ausmaß in homogen zusammengesetzten Teams nicht anzutreffen ist: Durch die Zugehörigkeit zu derselben Domäne ist der „common ground“ zwischen den Teammitgliedern hier wesentlich stärker ausgeprägt. Dadurch ist die Verständigung wesentlich leichter als in divers zusammengesetzten Teams.

Der Ansatz von Clark (1996) eignet sich insgesamt zur Anwendung auf aufgabenbezogen diverse Teams sehr gut und wurde daher auch schon im Kontext von interdisziplinärer Zusammenarbeit diskutiert (vgl. z.B. Bromme, 1999).

Die Bedeutung einer gemeinsamen kognitiven Grundlage für das Gelingen von sozialen Interaktionen wird außer von Clark (1996) auch von einem Forschungsstrang betont, der sich mit geteilten mentalen Modellen in der Teamarbeit beschäftigt (im Überblick bei Tschan & Semmer, 2001). Auch wenn die Herangehensweise hier etwas allgemeiner und nicht speziell kommunikationspsychologisch ist, so lautet die Kernaussage doch ähnlich wie bei dem Ansatz von Clark (1996), dass Individuen nur dann erfolgreich miteinander interagieren können, wenn sich die Inhalte ihrer kognitiven Systeme zumindest teilweise überschneiden (vgl. Tschan & Semmer, 2001).

3.3 Vergleich beider Ansätze

Vergleicht man den Ansatz von Clark (1996) mit dem von Schulz von Thun (2000), so stellt man insgesamt fest, dass in Clarks (1996) Ansatz die Wechselseitigkeit der Kommunikation stärker im Vordergrund steht, während der Ansatz von Schulz von Thun (2000) deutlich individualistischer ausgerichtet ist. Dementsprechend werden mit Clark (1996) Kommunikationsprobleme vorwiegend aus dem „Zusammenspiel“ der Kommunikationsteilnehmer/innen erklärt, während sie bei Schulz von Thun (1996) mehr auf den einzelnen Kommunikationsteilnehmer/die einzelne Kommunikationsteilnehmerin mit seinen/ihren spezifischen Sende- und Empfangsgewohnheiten zurückgeführt werden.

Weiterhin ist Clarks (1996) Ansatz vor allem dazu geeignet, Kommunikationsprobleme im Sinne von Verständigungsproblemen zu erklären. Der Ansatz von Schulz von Thun (2000) dagegen bezieht auch andere wichtige Aspekte von Kommunikationsproblemen mit ein (Offenheit, Akzeptanz und Wertschätzung).

Die beiden Ansätze ergänzen sich insgesamt sehr gut und sind daher auch beide Gegenstand der nachfolgend beschriebenen Interventionsmaßnahme.

4. Möglichkeiten zur Intervention: Das Konzept im Überblick

Wie kann man nun Kommunikationsprobleme in aufgabenbezogen diversen Teams reduzieren?

Nachfolgend wird ein modular aufgebautes Trainings- und Teamentwicklungskonzept vorgestellt, das hierzu auf zwei Ebenen ansetzt: Zum einen auf der Ebene des Individuums und zum anderen auf der Ebene des Teams.

Auf der *Ebene des Individuums* wird ein Kommunikationstraining vorgeschlagen, das speziell auf die Bedingungen in aufgabenbezogen diversen Teams zugeschnitten ist:

Nach einer Einführung in das Thema Kommunikation steht hier das Training von verständlichem Senden von Nachrichten sowie von Feedbackverhalten („aktives Zuhören“) im Vordergrund. Konzeptionell orientieren sich die Module des Kommunikationstrainings vor allem an Schulz von Thun (2000).

Auf der *Ebene des Teams* geht es darum, verschiedene Facetten eines „common grounds“ aufzubauen. Ausgehend von dem Ansatz von Clark (1996), welcher in einem separaten Modul erläutert wird, soll dabei ein „common ground“ im Hinblick auf folgende Aspekte der Zusammenarbeit erarbeitet werden: Definition der Teamaufgabe, Wissen über die im Team zur Lösung der Teamaufgabe vorhandenen Kompetenzen sowie Vorgehen bei der Bewältigung der Teamaufgabe.

Diese drei Aspekte wurden deswegen ausgewählt, weil sie sowohl in pragmatischer Hinsicht, als auch im Hinblick auf bereits vorliegende Forschungsergebnisse zu aufgabenbezogen diversen Teams als besonders wichtig gelten können (vgl. z.B. Brauner, 2001; Steinheider, 2001; Steinheider & Bayerl, 2003).

Die bereits genannten Module werden durch ein allgemeines Modul ergänzt, in dem das Problembewusstsein der Teilnehmer/innen gestärkt werden soll. Dieses Modul ist über den beiden Ebenen „Individuum“ und „Team“ angesiedelt und bildet den Einstieg in die Interventionsmaßnahme.

Tabelle 2 gibt einen Überblick über das gesamte Konzept.

Tabelle 2: Überblick über das Konzept

Die Module im Überblick	
I.	Modul „Problembewusstsein“
II.	Module „Individuum“
	II.1 Grundwissen über Kommunikation I
	II.2 Verständliches Senden von Nachrichten
	II.3 Aktives Zuhören
III.	Module „Team“
	III.1 Grundwissen über Kommunikation II
	III.2 Gemeinsame Definition der Teamaufgabe
	III.3 Gemeinsames Wissen über die im Team vorhandenen Kompetenzen
	III.4 Gemeinsames Vorgehen zur Lösung der Teamaufgabe

Im nächsten Abschnitt werden die einzelnen Module näher erläutert.

5. Möglichkeiten zur Intervention: Die einzelnen Module

5.1 Modul „Problembewusstsein“

*Zielsetzung:* Dieses Modul dient zum Einstieg in die Thematik. Es soll die Teammitglieder von der Notwendigkeit der Trainings- und Teamentwicklungsmaßnahme überzeugen und sie mit deren Inhalten vertraut machen.

*Vorgehen:* Mit Hilfe einer Kartenabfrage werden die Teammitglieder dazu animiert, sich über mögliche Vor- und Nachteile aufgabenbezogen divers zusammengesetzter Teams Gedanken zu machen. Anschließend folgt ein Kurzvortrag zum Thema, an dessen Ende Aufbau und Inhalte der Trainings- und Teamentwicklungsmaßnahme vorgestellt und Fragen hierzu beantwortet werden.

## 5.2 Modul „Grundwissen über Kommunikation I“

*Zielsetzung:* Die Teilnehmer/innen sollen die Grundlagen des Vier-Seiten-Modells von Schulz von Thun (2000) kennen lernen.

*Vorgehen:* In einer Mischung aus theoretischem Input und praktischen Übungen (z.B. in Form von Rollenspielen) werden die Grundlagen des Modells von Schulz von Thun (2000) vermittelt.

## 5.3 Modul „Verständliches Senden von Nachrichten“

*Zielsetzung:* Die Teilnehmer/innen sollen lernen, sich so auszudrücken, dass es für ihre fachfremden Kollegen/innen im Team verständlich ist. Dadurch sollen Kommunikationsprobleme im Sinne von Verständigungsproblemen reduziert werden.

*Vorgehen:* Ausgehend von dem Hamburger Verständlichkeitskonzept (Langer et al., 2002) wird das verständliche Senden von Nachrichten trainiert.

Das Training besteht im Wesentlichen darin, dass sich die Teilnehmer/innen gegenseitig Nachrichten senden, deren Verständlichkeit mit Hilfe des von Langer et al. (2002) entwickelten Feedbackinstruments beurteilt und im Rahmen eines iterativen Prozesses verbessert wird. Die Nachrichten können dabei in Form von Vorträgen, schriftlichen Ausarbeitungen oder im Rahmen von Gesprächen (Rollenspiel) versendet werden. Das Training kann hier jeweils an die konkreten Gegebenheiten im Team angepasst werden.

## 5.4 Modul „Aktives Zuhören“

*Zielsetzung:* In diesem Modul sollen die Teilnehmer/innen lernen, ihr Empfängerverhalten zu verbessern. Hierdurch sollen Verständigungsprobleme reduziert werden. Außerdem soll die wechselseitige Akzeptanz und Wertschätzung im Team gefördert und ein offener Meinungs Austausch angeregt werden.

*Vorgehen:* Zur Verbesserung des Empfängerhaltens wird das sogenannte „aktive Zuhören“ eingeübt. Beim „aktiven Zuhören“ „signalisiert der Empfänger dem Sender durch eine Vielzahl verbaler und/oder nonverbaler Signale, dass er ihm zuhört“ (Patzek, 2004, S. 262). Dies kann durch verschiedene Techniken geschehen (Patzek, 2004). Im vorliegenden Training steht vor allem das Üben von Nachfragen und Paraphrasieren („Wiederholung des Gesagten in eigenen Worten“, Patzek, 2004, S. 269) im Vordergrund.

Diese Techniken sind in aufgabenbezogen diversen Teams besonders wichtig, weil man durch sie zum einen erschließen kann, wie die Nachricht einer Person zu verstehen

ist (Nachfragen) und zum anderen deutlich wird, wie diese Nachricht vom Empfänger verstanden wurde (Paraphrasieren). Beides kann helfen, Verständigungsprobleme aufzudecken und das wechselseitige Verständnis im Team zu erhöhen. Außerdem bringen die Techniken zwangsläufig mit sich, dass mehr und offen miteinander kommuniziert wird.

Für alle Techniken des „aktiven Zuhörens“ gilt außerdem eine Grundhaltung, die darauf ausgerichtet ist, seinen Gegenüber verstehen zu wollen und das Gesagte hinzunehmen, ohne den Sender zu kritisieren. Gelingt es, eine solche Grundhaltung zu etablieren, so sinkt die Wahrscheinlichkeit, dass im Team auf der Beziehungsseite Probleme auftreten. Stattdessen sollte sich das Teamklima im Sinne einer größeren wechselseitigen Wertschätzung und Akzeptanz verbessern.

## 5.5 Modul „Grundwissen über Kommunikation II“

*Zielsetzung:* Die Teilnehmer/innen sollen die Grundzüge des Ansatzes von Clark (1996) kennen lernen. Zentral ist dabei der Begriff des „common ground“ und seine Bedeutung im Kontext von aufgabenbezogen diversen Teams. Den Teilnehmern/innen soll deutlich werden, dass eine gemeinsame kognitive Grundlage in jeder Kommunikationssituation die Voraussetzung für eine erfolgreiche Kommunikation ist und dass diese Voraussetzung gerade in aufgabenbezogen diversen Teams nicht von vornherein gegeben ist, sondern erst entwickelt und erarbeitet werden muss.

*Vorgehen:* Nach einem kurzen theoretischen „Input“ zum Ansatz von Clark (1996) wird gemeinsam mit der Gruppe herausgearbeitet, in welchen Bereichen in aufgabenbezogen diversen Teams ein „common ground“ in jedem Fall gegeben sein muss. Dies dient als Überleitung zu den nachfolgenden Modulen.

## 5.6 Modul „Gemeinsame Definition der Teamaufgabe“

*Zielsetzung:* Dieses Modul hat zum Ziel, ein gemeinsames Verständnis der Teamaufgabe zu erarbeiten. Hierdurch sollen Verständigungsprobleme reduziert werden.

*Vorgehen:* Ausgehend von bereits vorhandenen Begrifflichkeiten und Beschreibungen – zum Beispiel dem Namen eines Projektes oder dem Inhalt von Projektanträgen – wird im Team abgefragt, wie die Teammitglieder jeweils die Aufgabe des Teams und die damit verbundenen Ziele und zentralen Begriffe verstehen. Unterschiede zwischen den Teammitgliedern werden deutlich herausgearbeitet, wobei wichtig ist, dass keine Wertung vorgenommen wird.

Außer nach Unterschieden, wird aber auch nach Gemeinsamkeiten zwischen den Teammitgliedern gesucht. Dies geschieht, um Anknüpfungspunkte für eine integrative Sichtweise zu finden. Eine solche integrative Sichtweise wird im Rahmen des Moduls gemeinsam erarbeitet und am Ende schriftlich fixiert. Sie soll dabei so ausgestaltet sein, dass sie von allen Teammitgliedern akzeptiert werden kann und sich möglichst alle darin mit ihrem Standpunkt wiederfinden können.

## 5.7 Modul „Gemeinsames Wissen über die im Team vorhandenen Kompetenzen“

*Zielsetzung:* In diesem Modul wird ein „common ground“ in Bezug auf die Kompetenzen der einzelnen Teammitglieder zur Bewältigung der Teamaufgabe erarbeitet. Dadurch soll die Verständigung im Team verbessert werden und zwar insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenverteilung im Team.

Am Ende dieses Moduls soll wechselseitig klar sein, wer, bezogen auf die Teamaufgabe, welches theoretische Wissen (z.B. Kenntnisse in einem bestimmten Forschungsgebiet), welches methodische Wissen (z.B. über bestimmte statistische Prozeduren) und welche praktischen Erfahrungen (z.B. im Projektmanagement) in die Arbeit des Teams einbringen kann. Dieses Meta-Wissen der Teammitglieder über die vorhandenen Kompetenzen im Team wird in der Teamarbeitsforschung auch als „transaktives Gedächtnis“ bezeichnet (vgl. z.B. Brauner, 2001, S. 240).

*Vorgehen:* Zunächst wird im Team abgefragt, was die anderen Teammitglieder meinen, wer im Team welche Kompetenzen zur Lösung der Teamaufgabe mitbringt. Anschließend stellen sich die Teammitglieder in Form von Kurzvorträgen wechselseitig vor und erläutern ihr Wissen und ihre Erfahrungen in Bezug auf die Teamaufgabe. Hierdurch wird ein Abgleich zwischen dem Vorwissen der Teammitglieder über ihre jeweiligen Kompetenzen und den tatsächlich vorhandenen Kompetenzen hergestellt. Damit das Wissen über die tatsächlich vorhandenen Kompetenzen nicht verloren geht, wird das „transaktive Gedächtnis“ des Teams am Ende des Moduls schriftlich festgehalten (z.B. in Form eines Baumdiagramms).

## 5.8 Modul „Gemeinsames Vorgehen zur Lösung der Teamaufgabe“

*Zielsetzung:* Aufbauend auf den Ergebnissen der beiden vorangehenden Module wird in diesem abschließenden Modul ein gemeinsames Vorgehen zur Lösung der Teamaufgabe erarbeitet. D.h. es wird festgelegt, auf welchen Wegen die gemeinsam definierten Ziele des Teams erreicht werden sollen und wer dazu welche Teilaufgabe und welche Rolle übernimmt. Hierdurch soll die Verständigung über das Vorgehen im Team erleichtert werden.

*Vorgehen:* Anknüpfend an das Modul zur Definition der Teamaufgabe wird zunächst gemeinsam eine Liste mit den zur Erreichung der Teamziele notwendigen Teilaufgaben erarbeitet.

Anschließend werden in Einzelarbeit verschiedene Vorgehensweisen zur Erreichung der Teamziele entwickelt, die dann im Team diskutiert werden. Ausgangspunkt für die Einzelarbeit ist das zuvor bereits erarbeitete „transaktive Gedächtnis“ des Teams.

Am Ende des Moduls soll wieder eine Lösung stehen, die von allen akzeptiert werden kann. Diese wird schriftlich fixiert und dient als Grundlage für die weitere Zusammenarbeit im Team.

## 6. Möglichkeiten zur Intervention: Prävention oder Behebung akuter Kommunikationsprobleme

Das vorgestellte Trainings- und Teamentwicklungskonzept kann sowohl präventiv als auch zur Behebung akuter Kommunikationsprobleme eingesetzt werden.

Der *präventive Einsatz* ist für neu zusammengestellte Teams gedacht. Die gezielte Entwicklung eines „common ground“ kann hier von vornherein helfen, die Verständigung zwischen den Teammitgliedern zu erleichtern.

Der Einsatz der Module auf der individuellen Ebene hängt von den Vorerfahrungen der einzelnen Teammitglieder ab. Bestehen keine Vorerfahrungen mit der Arbeit in aufgabenbezogen diversen Teams, so sollten alle Module eingesetzt werden. Haben die Teammitglieder dagegen über solche Vorerfahrungen bereits entsprechende kommunikative Kompetenzen erworben, so können diese Module nur kurz oder eventuell auch gar nicht abgehandelt werden.

Dem *Einsatz zur Behebung akuter Kommunikationsprobleme* sollte natürlich zunächst eine Problemdiagnose vorausgehen: „Es ist wie beim Arzt. Vor das Eingreifen, die Therapie, die Intervention, sollte die Diagnostik treten“ (Rosenstiel, Molt & Rüttlinger, 2005, S. 141).

Die Problemdiagnose kann im vorliegenden Fall mit den üblichen Verfahren zur Teamdiagnostik erfolgen. Kauffeld (2001) gibt hierzu einen guten Überblick. Einige der dort vorgestellten Instrumente betreffen auch die Kommunikation im Team. Außerdem wurden von Felsing (2006) zwei Skalen vorgelegt, mit denen Kommunikationsprobleme in dem in der vorliegenden Arbeit verstandenen Sinne reliabel erhoben werden können (gemeint sind die Skalen „Kommunikationsprobleme“ und „Atmosphäre“, vgl. Felsing, 2006, S. 133 ff).

Führt die Problemdiagnose zu dem Schluss, dass Kommunikationsprobleme im Team vorliegen und entsprechend interveniert werden soll, so muss anschließend noch geklärt werden, ob alle oder eventuell nur einzelne Module zum Einsatz kommen sollen. Dies kann z.B. im Rahmen eines Workshops geschehen, bei dem gemeinsam mit den Teammitgliedern erarbeitet wird, auf welche Ursachen die Kommunikationsprobleme im Team zurückzuführen sind (z.B. fehlender „common ground“ in bestimmten Bereichen oder mangelnde Fähigkeiten der Teammitglieder, sich verständlich auszudrücken). Alternativ dazu können aber auch hier Befragungen und/oder Beobachtungen eingesetzt werden. Hierzu infrage kommende Verfahren finden sich ebenfalls bei Kauffeld (2001) oder Felsing (2006).

## 7. Fazit

Der vorliegende Beitrag hat zum Ziel, einen theoretischen und konzeptionellen Rahmen für die Arbeit mit aufgabenbezogen diversen Teams zu schaffen und soll dazu beitragen, dass dort Kommunikationsprobleme reduziert werden können.

Das Besondere des vorgestellten Trainings- und Teamentwicklungskonzepts liegt in der Integration der sehr unterschiedlichen Kommunikationstheorien von Schulz von Thun (2000) und Clark (1996). Hierdurch soll ein möglichst breites, ganzheitliches Ansetzen bei der Reduzierung von Kommunikationsproblemen möglich gemacht werden,



das einseitige Festlegungen auf einzelne Aspekte von Kommunikationsproblemen vermeidet.

Der modulare Aufbau des Konzepts ermöglicht die flexible Anpassung an die konkreten Bedingungen in einem Team (vgl. Abschnitt 6). Da die Module auf der Teamebene die intensive Kommunikation der Teammitglieder untereinander beinhalten, empfiehlt es sich aber in jedem Fall, das Training des Kommunikationsverhaltens vor den Modulen der Teamebene durchzuführen.

## Literatur

- Antoni, C. H. (1995). Gruppenarbeit in Deutschland – eine Bestandsaufnahme. In K. J. Zink (Hrsg.), *Erfolgreiche Konzepte zur Gruppenarbeit* (S. 23-37). Neuwied: Luchterhand.
- Brauner, E. (2001). Wissenstransfer in Projektgruppen: Die Rolle des transaktiven Gedächtnisses. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 237-248). Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Bromme, R. (1999). Die eigene und die fremde Perspektive: Zur Psychologie kognitiver Interdisziplinarität. In W. Umstätter, & K. F. Wessel (Hrsg.), *Interdisziplinarität – Herausforderung an die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Festschrift zum 60. Geburtstag von Heinrich Parthey* (S. 37-61). Bielefeld: Kleine.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: University Press.
- Delhees, K. H. (1994). *Soziale Kommunikation. Psychologische Grundlagen für das Miteinander in der modernen Gesellschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Eisenberg, E. M. & Phillips, S. R. (1991). Miscommunication in organizations. In N. Coupland, H. Giles & J. M. Wiemann (Eds.), "miscommunication" and problematic talk (p. 244-258). Newbury Park: Sage.
- Felsing, T. (2006). Aufgabenbezogene Diversität in interdisziplinären Teams: Messung und Konsequenzen für die Zusammenarbeit. Aachen: Shaker.
- Felsing, T. & Haury, K. (2006). Interdisziplinäre Arbeitsgruppen: Chancen, Probleme und Erfolgsvoraussetzungen. In W. Bender, D. Weber & K. Wendland (Hrsg.), *SoGIK – Sozialorientierte Gestaltung von Informations- und Kommunikationstechnologien. Das Darmstädter Modell. Reihe: Darmstädter Interdisziplinäre Beiträge, Band 9*, (S. 105-115). Münster: Agenda-Verlag.
- Fluck, H.-R. (1996). *Fachsprachen*. Tübingen: Francke.
- Kauffeld, S. (2001). *Teamdiagnose*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- Kolrep, H. & Niessen, C. (2000). Expertise in Mensch-Maschine-Systemen. In K.-P. Timpe, T. Jürgensohn & H. Kolrep (Hrsg.), *Mensch-Maschine-Systemtechnik. Konzepte – Modellierung – Gestaltung – Evaluation* (S. 179-201). Düsseldorf: Symposium.
- Jackson, S. E., May, K. E. & Whitney, K. (1995). Understanding the dynamics of diversity in decision making teams. In R. A. Guzzo & E. Salas (Eds.), *team effectiveness and decision making in organizations* (p. 204-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Jackson, S. E. (1996). The consequences of diversity in multidisciplinary work teams. In M. A. West (Ed.), *handbook of work group psychology* (p. 53-75). Baffins Lane, Chichester: Wiley & Sons.
- Langer, I., Schulz v. Thun, F. & Tausch, R. (2002). *Sich verständlich ausdrücken*. München: Reinhardt.
- Milliken, F. J. & Martins, L. L. (1996). Searching for common threads: understanding the multiple effects of diversity in organizational groups. *Academy of Management Review*, 21 (2), 402-433.
- Patrzek, A. (2004). *Fragekompetenz für Führungskräfte. Handbuch für wirksame Gespräche mit Mitarbeitern* (2. Auflage). Leonberg: Rosenberger Fachverlag.

- Rosenstiel, L. v., Molt, W. & Rüttinger, B. (2005). *Organisationspsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schulz v. Thun, F. (2000). *Miteinander Reden 1. Störungen und Klärungen*. Augsburg: Bechtermünz Verlag.
- Steinheider, B. (2001). Supporting the co-operation of R&D-teams in the product development process. Paper presented at the 5th Conference on Engineering Design and Automation, Las Vegas.
- Steinheider, B. & Bayerl, P. S. (2003). Wissensintegration in interdisziplinären Teams – Probleme und Lösungsansätze. *Wirtschaftspsychologie*, 5 (1), 26-29.
- Tschan, F. & Semmer, N. (2001). Wenn alle dasselbe denken: Geteilte Mentale Modelle und Leistung in der Teamarbeit. In R. Fisch, D. Beck & B. Englich (Hrsg.), *Projektgruppen in Organisationen* (S. 217-235). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Angewandte Psychologie.
- Webber, S. S. & Donahue, L. M. (2001). Impact of highly and less job-related diversity on work group cohesion and performance: a meta-analysis. *Journal of Management*, 27, 141-162.
- Williams, K. Y. & O'Reilly, C. A. (1998). Demography and diversity in organizations: A review of 40 years of research. *Organizational Behavior*, 20, 77-140.

## Zum Autor:

Herr Dr. Felsing (Dipl.-Psych.) ist seit November 2000 am Lehrstuhl für „Arbeits- und Organisationspsychologie“ (Prof. Rüttinger) der TU Darmstadt als Projektmitarbeiter tätig. Einer seiner Forschungsschwerpunkte ist die aufgabenbezogene Diversität in Arbeitsteams.

## Anschrift:

Dr. rer. nat. Tobias Felsing, Institut für Psychologie, TU Darmstadt, Alexanderstrasse 10, 64283 Darmstadt, Tel.: 06151-162097, Fax: 06151-164196  
Mail: [felsing@psychologie.tu-darmstadt.de](mailto:felsing@psychologie.tu-darmstadt.de)