

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 54



Samuel Tschepe

**Was sind die wichtigsten Eigenschaften und
Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches?**

**ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483**

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Masterarbeit

Master-Studiengang „Erwachsenenbildung/
Lebenslanges Lernen“

Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung.
Berlin 2017

Angaben zum Autor

Tschepe, Samuel, M.A.

Institution: Hasso-Plattner-Institut Academy GmbH

Arbeitsschwerpunkte: Coaches-Zertifizierung, Programmkonzeption,
Coaching

e-Mail: samuel-pc@gmx.de

Herausgeber/innen der Reihe
Erwachsenenpädagogischer Report
Humboldt-Universität zu Berlin
<https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/19643>

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

Prof. Dr. Aiga von Hippel

Sitz: Geschwister-Scholl-Str. 7, 10117 Berlin

Tel.: (030) 2093 4136

Fax: (030) 2093 4175

Post: Unter den Linden 6, 10099 Berlin

<http://ebwb.hu-berlin.de>

Druck und Weiterverarbeitung:

Hausdruckerei der Humboldt-Universität zu Berlin

Technische Abteilung

Unverkäufliches Exemplar

Humboldt-Universität zu Berlin

***Erwachsenenpädagogischer
Report***

Band 54



Samuel Tschepe

**Was sind die wichtigsten Eigenschaften und
Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches?**

Berlin 2017

ISSN (Print) 1615-7222
ISSN (Online) 2569-6483

*Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
der Humboldt-Universität zu Berlin*

Kurzfassung

Design Thinking als Denk- und Arbeitsweise zur kreativen Problemlösung ist heute Bestandteil vieler Aus- und Weiterbildungsaktivitäten sowohl im akademischen wie auch unternehmerischen Kontext. Design Thinking selbst sowie insbesondere dessen professionelle Lehre und Begleitung ist in Literatur und Praxis jedoch immer noch ein nebulöses Phänomen. In dieser Arbeit wird, aufbauend auf bisherigen Forschungsarbeiten, ein umfassendes Beschreibungsmodell für Design Thinking vorgeschlagen. Außerdem wird als zentrales Thema dieser Arbeit der Fragestellung nachgegangen, was die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches sind. Dazu wurde eine zweistufige Delphi-Studie mit elf Design Thinking-Coaches und anschließend fünf Vertiefungsinterviews durchgeführt. Als Ergebnis wurden insgesamt fünf Eigenschaften und elf Fähigkeiten ausgemacht, die besonders wichtige Merkmale für Design Thinking-Coaches darstellen.

Schlagwörter: Design Thinking, Design Thinking-Coach, Teamcoach, Coaching, Eigenschaften, Fähigkeiten

Abstract

Design thinking as a mindset and work attitude for creative problem solving has become crucial for many activities both in education and advanced training. However, design thinking itself and especially its professional teaching and coaching is still a rather nebulous phenomenon in literature as well as in practice. This paper aims to contribute to both aspects. Based on previous research, a comprehensive descriptive model for design thinking is proposed. The main research question then is: What are the most important capabilities and skills of design thinking coaches? To investigate that question, a two-stage Delphi study with eleven design thinking coaches was conducted followed by five in depth interviews. As a result, a total of five qualities and eleven skills were identified which represent particularly important characteristics of design thinking coaches.

Keywords: design thinking, design thinking coach, coaching, team coach, qualities, skills

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis	7
Tabellenverzeichnis	7
1 Einleitung.....	9
2 Design Thinking	9
2.1 Die Entstehungsgeschichte von Design Thinking	10
2.2 Prinzipien und Kernelemente.....	12
2.3 Design Thinking in der Aus- und Weiterbildung	18
2.3.1 Design Thinking im akademischen Kontext.....	19
2.3.2 Design Thinking in Unternehmen und Organisationen	21
2.4 Coaching im Design Thinking	23
3 Theoretische Zugänge	26
3.1 Teams	26
3.2 Kreativität und Teamkreativität	28
3.3 Emotionen und Empathie	30
3.4 Didaktische Prinzipien	31
3.4.1 Konstruktivismus und Ermöglichungsdidaktik.....	31
3.5 Coaching.....	33
3.6 Teamcoaching	34
4 Forschungsvorgehen.....	35
4.1 Die Delphi-Methode	36
4.2 Die Studienteilnehmer	37
4.3 Die Fragerunden	38
4.3.1 Teilstudie 1: Sammlung von Eigenschaften und Fähigkeiten	39
4.3.2 Teilstudie 2: Bewertung der gesammelten Eigenschaften und Fähigkeiten	42
4.3.3 Vertiefungsinterviews.....	44

5	Diskussion der Ergebnisse	44
5.1	Die wichtigsten Eigenschaften.....	45
5.2	Die wichtigsten Fähigkeiten	49
6	Resümee und Reflexion	60
6.1	Was ist Design Thinking?	60
6.2	Was bedeutet Coaching in Bezug auf Design Thinking?	60
6.3	Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches?	61
6.4	Welche Erkenntnisse liefert diese Arbeit für die Praxis?	62
6.5	Welche Anknüpfungspunkte gibt es für weitere Forschung?	63
	Anhang	64
	Literaturverzeichnis	75
	Bisher erschienene Themen der Reihe:	
	Erwachsenenpädagogischer Report	89

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Die Prinzipien, Denk- & Arbeitsweisen und Methoden des Design Thinking ...	15
Abb. 2	Der Design Thinking-Prozess	16
Abb. 3	Der physische Raum im Design Thinking	17
Abb. 4	Die Design Thinking-Triade	18
Abb. 5	Educational design ladder pedagogy	20
Abb. 6	Die Entwicklung kreativen Selbstvertrauens im Design Thinking	21
Abb. 7	Teilergebnis der Studie von Schmiedgen et al.	23
Abb. 8	Wirkungsfaktoren auf Teamkreativität	29
Abb. 9	Wichtige Eigenschaften von Design Thinking-Coaches.....	40
Abb. 10	Wichtige Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches.....	41
Abb. 11	Wichtige Eigenschaften von Design Thinking-Coaches (mit Gewichtung).....	42
Abb. 12	Wichtige Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches (mit Gewichtung).....	43
Abb. 13	Die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches	44

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Der „Design-Diskurs“	11
Tab. 2	Der „Management-Diskurs“	12
Tab. 3	Rollen von Design Thinking-Coaches	24
Tab. 4	Überblick über die Studienteilnehmer.....	38

1 Einleitung

Design Thinking lässt sich derzeit in vielen Bereichen der sowohl schulischen und universitären Ausbildung als auch der allgemeinen und beruflichen Weiterbildung wiederfinden. Damit ist Design Thinking zu einem relevanten Forschungsgegenstand der Bildungswissenschaften und insbesondere der Erwachsenenbildung avanciert. Der Status quo von Design Thinking in der Bildungslandschaft ist jedoch noch ziemlich unscharf. Einerseits gibt es kein grundlegendes Beschreibungsmodell von Design Thinking und somit keine einheitlichen Bildungsinhalte. Darüber hinaus ist es üblich, dass Design Thinking-Prozesse zumeist von Design Thinking-Coaches unterstützt und begleitet werden, jedoch gibt es auch hier noch keine konkreten Anhaltspunkte hinsichtlich der Rolle und des genauen Profils der Coaches.

Die vorliegende Arbeit setzt an diesen beiden Punkten an und hat das Ziel, einen Beitrag für ein besseres Verständnis von Design Thinking einerseits und eine genauere Betrachtung des Profils von Design Thinking-Coaches andererseits zu leisten. Zu Beginn erfolgt daher eine Beschreibung von Design Thinking, ein Einblick in dessen Anwendung im Kontext der Aus- und Weiterbildung und eine Annäherung an die Rolle(n) von Design Thinking-Coaches. Im dritten Kapitel werden unterschiedliche relevante theoretische Zugänge zum Thema dargestellt, wonach anschließend der empirische Teil dieser Arbeit mit einer Beschreibung des methodischen Vorgehens eingeleitet wird. In Kapitel fünf erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der durchgeführten Delphi-Studie zur Beantwortung der Frage: Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches? Im letzten Kapitel werden die zentralen Erkenntnisse der Arbeit abschließend zusammengefasst.

2 Design Thinking

Anfang des Jahres 2016 wurde auf der Titelseite des manager magazins (02/2016) das Thema Design Thinking als Trendthema angekündigt. Die Überschrift zum Artikel besagte: „Design Thinking drängt von der Nische in den Mainstream. Ein Hype, der die deutsche Wirtschaft von Grund auf verändern könnte“ (Soares 2016, S. 72). Die Herausgeber der Wirtschaftszeitschrift konstatierten: Design Thinking, eine „fast schon spirituelle Bewegung, [...] erobert Konzernzentralen, Ministerien und Hörsäle auf der ganzen Welt“ (ebd., S. 74). In der didacta (01/2016), dem Magazin für Lebenslanges Lernen, ließ sich zur selben Zeit lesen: „Auch in Deutschland wird Design Thinking eingesetzt – in Unternehmen, an Hochschulen und im Klassenzimmer“ (Rhinow et al. 2016). Im Rahmen eines Interviews im Magazin über Design und Gesellschaft nomad (05/2016) wiederum war in der ersten Ausgabe geschrieben: „Im Design sind interdisziplinäre Arbeitsprozesse zur Ideenfindung selbstverständlich. Design Thinking ist daher die folgerichtige Namensgebung für [eine] Methode, kollaborative Kreativität systematisch zur Ideenentwicklung einzusetzen“ (Bleuel et al. 2016, S. 80). Wirtschaft, Bildung, Design und Gesellschaft – wo ist Design Thinking eigentlich zu verorten? Und was bedeutet es genau?

Design Thinking hat in den letzten Jahren weltweit sowohl in Theorie als auch Praxis

zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. Bis dato lässt sich jedoch weder eine einheitliche Definition von Design Thinking in der Literatur finden, noch lässt sich ein klarer Startpunkt oder eine eindeutige Herkunft des Konzeptes definieren. Je nach Perspektive variiert das Verständnis davon, was Design Thinking ist und wo der Ursprung des Ansatzes zu finden ist. Angefangen mit einem Blick auf die Entstehungsgeschichte soll daher nachfolgend unter Hinzuziehung verschiedener Quellen eine schrittweise Erarbeitung eines Verständnisses von Design Thinking erfolgen.

2.1 Die Entstehungsgeschichte von Design Thinking

Die akademische Auseinandersetzung mit Design Thinking ist vergleichsweise jung. Johannsson-Sköldberg et al. (2013) haben in einer umfassenden Recherche zu Design Thinking herausgefunden, dass die ersten thematischen Veröffentlichungen in den 1960er Jahren erschienen sind. Die Anzahl an auffindbarer Literatur hat sich seitdem schrittweise vermehrt, wobei sich in den 2000er Jahren auch die Art der Veröffentlichungen verändert hat – es erschienen immer mehr Artikel und Beiträge in Management- und Business-Zeitschriften. Demnach lassen sich zwei zentrale Diskurse unterscheiden. Johannsson/Woodilla (2010) differenzieren zwischen dem ‚Design-Diskurs‘ und dem ‚Management-Diskurs‘.

Der ‚Design-Diskurs‘ geht zeitlich deutlich weiter zurück als der Management-Diskurs und ist der Designwissenschaft zuzuordnen. Johannsson-Sköldberg et al. (2013) sprechen hier auch von ‚designerly thinking‘, womit sie das Phänomen der theoretischen Reflexion und Interpretation der praktischen Arbeit von Designern¹ meinen. In dem fast 50-jährigen akademischen Diskurs identifizieren sie verschiedene designtheoretische Perspektiven. Relativ weit in der Literatur verbreitet besteht Einigkeit, dass Herbert Simon mit seinem Werk „Sciences of the Artificial“ (1969) gewissermaßen den Grundbaustein für das heutige Verständnis von Design gelegt hat. Simon postulierte, dass Design mehr als nur eine spezialisierte, technische oder kunstgewerbliche Tätigkeit sei. Ihm zufolge seien „Design Sciences“ technische oder soziale Wissenschaften, die sich damit auseinandersetzen, wie man Dinge tut, um Ziele zu erreichen. Simon schrieb, dass im Prinzip jeder Mensch ein Designer sei, der eine bestehende Situation planvoll in eine bevorzugte Situation zu verändern vermöge (vgl. Simon 1969, S. 111f.). Nach Simons Veröffentlichung erschienen in den Folgejahren eine Reihe weiterer Publikationen, die jeweils eine spezifische Perspektive auf Design haben. Eine Übersicht dazu gibt Tab. 1.

¹ Im Interesse einer besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit nicht ausdrücklich in geschlechtsspezifischen Personenbezeichnungen differenziert. Die gewählte männliche Form schließt eine adäquate weibliche Form gleichberechtigt ein.

Der „Design-Diskurs“		
Autor	Akademische Perspektive	Design-Verständnis
Simon (1969)	Politik- und Wirtschaftswissenschaft	Design als Maßnahme, die darauf abzielt, bestehende in bevorzugte Situationen zu verändern
Schön (1983)	Philosophie und Musik	Design als reflektierte Auseinandersetzung mit einer Problemsituation
Buchanan (1992)	Kunstgeschichte	Design Thinking als Vorgehensweise zur Lösung komplexer Probleme
Lawson (1980), Cross (2007)	Design und Architektur	Design als sowohl analytische wie auch intuitive Herangehensweise an Problemstellungen
Krippendorf (2006)	Philosophie und Semantik	Design als die bewusste Reflexion über die Erschaffung von etwas Bedeutungsvollem

Tab. 1 Der „Design-Diskurs“ (eigene Darstellung in Anlehnung an Johannsson-Sköldberg et al. 2013)

Der Management-Diskurs bezüglich Design-Thinking seit den 2000er-Jahren ist im Gegensatz zum Design-Diskurs weniger umfassend und basiert mehr auf praktischen Erfahrungen und Erfolgsgeschichten als auf theoretischen Ausführungen von Wissenschaftlern. Wichtige Einflüsse kamen etwa von der Art und Weise, wie die Designagentur IDEO Design Thinking als ein Konzept zur Hervorbringung von Innovationen anwendet. David Kelley und seine Kollegen bei IDEO erachteten Design nicht bloß als die Formgebung oder das Endergebnis eines Produktes, sondern als die gesamte Praxis, die sie bei ihrer Arbeit durchführten. Neben IDEO haben im Laufe der Zeit auch weitere Unternehmen Design Thinking praktiziert, wobei folgend auch Verknüpfungen mit Managementtheorien erfolgten. Die verschiedenen Management-Diskurse sind in Tab. 2 zusammengefasst.

Der „Management-Diskurs“		
Begründer	Diskurs-Charakter	Beziehung zur Praxis
IDEO Design-Agentur (Kelley/Brown)	Erfolgsgeschichten, verfasst für Manager	Wie wir bei IDEO Design Thinking anwenden (Kelley) und wie jeder Design Thinking anwenden kann (Brown)
Roger Martin	Zusammenspiel von Erfolgsgeschichten und Theorie	Wie erfolgreiche Unternehmen Design Thinking nutzen und wie ‚jede‘ Organisation es nutzen kann
Boland/Collapy	Verlinkung von Managementtheorien mit Designtheorien	Reflexionen zum „managing as designing“, anwendbar etwa für Ausbilder

Tab. 2 Der „Management-Diskurs“ (eigene Darstellung in Anlehnung an Johannsson-Sköldberg et al. 2013)

Je nach Diskurs und Hintergrund gibt es folglich also verschiedene Verständnisse und Definitionen von Design (Thinking). Der Design-Diskurs ist eher ein wissenschaftlicher Diskurs, wobei der Management-Diskurs sich nur bedingt auf Theorien bezieht und es sich hier vielmehr um eine vielseitige Diskussion um die Anwendung unterschiedlicher Design-Grundsätze und -Methoden handelt. Wenngleich beide Formen des Design Thinking historisch nicht unmittelbar aufeinander aufbauend gewachsen sind, so ist ihnen das Verständnis von Design Thinking als Denk- und Arbeitsweise zur kreativen Problemlösung grundsätzlich gemeinsam.

2.2 Prinzipien und Kernelemente

Mit Blick auf die Entstehungsgeschichte von Design Thinking resümieren Johannsson-Sköldberg et al. (2013, S. 131), dass es wenig sinnvoll ist, nach der einen Definition von Design Thinking zu suchen, da mehrere Diskurse und unterschiedliche Praktiken vorzufinden sind. Das Verständnis und die Praxis von Design Thinking variiert je nach Perspektive und Kontext. Eine einheitliche Definition gibt es bis dato nicht, so schreiben Hassi/Laakso (2011a, S. 55): „Regardless of all the current discussion, even the most established writers on design thinking [...] have not presented a comprehensive definition or conceptualization for the concept of design thinking“. Kees Dorst (2011) sieht hier sogar eine Gefahr, dass mit einer Definition ein solch breites, multiperspektivisches Konzept zu sehr vereinfacht werden würde. Die neuste Forschung zu Design Thinking hat dies auch zur Kenntnis genommen. Anstatt sich weiter an einer eindeutigen Definition von Design Thinking zu versuchen, beschäftigen sich aktuellere Publikationen mit einer Beschreibung der verschiedenen Eigenschaften und Merkmale sowie der Anwendung von Design Thinking in unterschiedlichen Kontexten (z.B. Hassi/Laakso 2011; Johannsson/Woodilla 2013; Blizzard 2013; Carlgren et al. 2014; Schmiedgen 2015; Carlgren et al. 2016). Die Ergebnisse der bislang durchgeführten empirischen Studien zu Design Thinking sind sich insofern ähnlich, als dass sie einmal mehr die Vielfalt von Definitionen und Perspektiven verdeutlichen. So fassen Carlgren et al. (2014) ihre Erkennt-

nisse aus den Interviews mit praktizierenden Mitarbeitern aus 16 verschiedenen Organisationen folgendermaßen zusammen:

The interviews revealed a wide variety in terms of how, when and by whom DT is used. In many companies, DT was used for creating new concepts for offerings for the market, and integrated in the front end of a formal development process. In some companies, DT was used as the basis to create a separate process for more radical ideas, something that innovation literature has long advocated for. In yet other companies, DT was considered something that everyone should always do, aiming at integrating it with the general culture. The findings of this study indicate that when these firms implemented DT, the main use of DT was in early, strategic phases of innovation projects, less in executional phases of product development, which is where design has typically been included. [...] The study found that several companies also used DT to address managerial problems, e.g. for developing corporate strategy or redesigning policies. Thus, it seems that DT does not replace traditional design; but rather adds a new field of work, mainly connected to the early, strategic phase of innovation. (Carlgren et al. 2014, S. 30)

Mit Blick auf die Ergebnisse dieser Studie lässt sich zusammenfassen, dass das Verständnis von Design Thinking abhängig von einer Vielzahl von Faktoren ist. Carlgren et al. (2016) nennen als Beispiele etwa die konkreten Bedürfnisse der Organisationen, den organisationalen Kontext sowie die Quelle, wo die Organisation Design Thinking gelernt bzw. sich angeeignet hat. Daraus schlussfolgern sie:

There is a need for a description of DT that is less normative and static and that is specific enough to be able to frame it as a concept, yet flexible enough to allow for variety in its local use. There is also a need for a description that takes account of the various facets of use, so that DT can be seen as a process, or as methods, a toolbox, a mental approach, a culture or a mix thereof. This could mean that researchers studying DT would not have to rely on, for example, the d.school process, which is one of the more common descriptions but which does not capture what goes on in the name of DT in many organizations. (Carlgren et al. 2016, S. 49)

Unter dieser Prämisse haben Hassi/Laakso (2013, basierend auf einer umfassenden Literaturrecherche), Blizzard (2013, auf Basis einer Umfrage mit Fokus auf die Beschreibung von ‚Design Thinkern‘) und Carlgren et al. (2016, auf Basis einer empirischen Studie zur Anwendung und Interpretation von Design Thinking in verschiedenen Organisationen) jeweils unterschiedliche, aber im Großen und Ganzen ähnliche Beschreibungen von Design Thinking verfasst. In der Fortführung dieser Tradition habe ich, basierend auf den Arbeiten der genannten Autoren² eine neue Beschreibung von Design Thinking für diese Arbeit entwickelt. Dabei unterteile ich das Beschreibungsmodell in drei Einheiten: (1) die Design Thinking zugrundeliegenden Prinzipien, Denk- & Arbeitsweisen und

² Neben der genannten Literatur als Grundlage ist meine Beschreibung von Design Thinking in drei Einheiten angelehnt an die Definition der HPI School of Design Thinking, wo Design Thinking als Dreiklang aus „People“, „Place“ und „Process“ gelehrt wird.

Methoden, (2) den Design Thinking-Prozess und (3) die physische Arbeitsumgebung.

Die erste Beschreibungseinheit teilt sich in drei Ebenen, die jeweils in Beziehung zueinander stehen (siehe Abb. 1). Auf Ebene 1 sind die Design Thinking zugrundeliegenden, zentralen Prinzipien zu finden: Nutzerzentrierung, Problemidentifizierung, Zusammenarbeit, Experimentieren und Visualisieren. Aus diesen Prinzipien leiten sich unterschiedliche Denk- und Arbeitsweisen ab. Die Denkweisen beschreiben die mentalen Einstellungen, mit denen man im Design Thinking an Aufgaben herantritt, sowie das generelle Mindset als Teil einer Organisationskultur. Beispiele sind hier etwa „sei empathisch“, „sei neugierig“ und „denke integrativ“. Die Kategorie „Arbeitsweisen“ wiederum bezieht sich auf konkrete Praktiken, die im Einklang mit den Denkweisen stehen, also etwa „Versuche, die Sichtweise des potenziellen Nutzers nachzuvollziehen und seine eigentlichen Bedürfnisse zu identifizieren und zu verstehen und lasse dich bei deiner gesamten Arbeit von diesem Verständnis leiten.“ Die Denk- und Arbeitsweisen beeinflussen sich demnach gegenseitig. Gleichzeitig unterstützen sie die Anwendung konkreter Methoden (Ebene 3), sie stellen gewissermaßen die Grundlage für eine erfolgreiche Umsetzung der Methoden dar. Die bloße Anwendung von Methoden allein reicht nicht, sie müssen mit der entsprechenden Einstellung und spezifischen Zielen praktiziert werden. Auf der anderen Seite können Methoden wiederum die Ausbildung oder Verfestigung von Denk- und Arbeitsweisen unterstützen.

Design Thinking ist darüber hinaus ein Prozess, der dem Design-Team als Orientierung dient und ihm eine Vorgehensstruktur anbietet, um die Prinzipien, Denk- und Arbeitsweisen sowie Methoden zielführend anzuwenden. Er stellt einen Rahmen dar, in dem vielversprechende Ideen generiert und nutzerorientierte Lösungen gedeihen können. Vom Aufbau her ähnelt der Prozess dem Creative Problem Solving Process (CPS Process, ein strukturierter Kreativitätsprozess, um systematisch Ideen zu erzeugen), wobei bestimmte Spezifika wie etwa die Nutzerzentrierung oder das Bauen von Prototypen³ besonders sind. Es gibt unterschiedliche Interpretationen und Darstellungen des Design Thinking-Prozesses, ich orientiere mich am Prozess wie er an der HPI School of Design Thinking in Potsdam gelehrt wird⁴. Der Prozess lässt sich demnach in sechs Phasen unterteilen: Verstehen, Beobachten, Sichtweise definieren, Ideen finden, Prototypen entwickeln und Testen (Abb. 2).

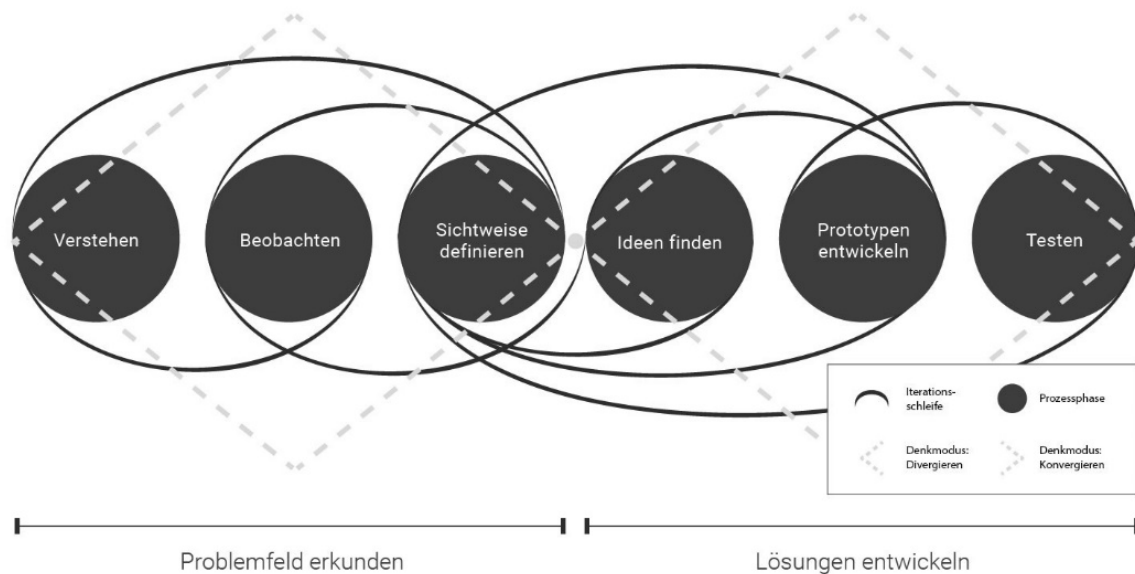
³ Mithilfe von Prototypen werden Ideen oder Erlebnisse mithilfe einfacher Darstellungsweisen greif- und erfahrbar gemacht, ohne dass es zwangsläufig einer technischen Umsetzung bedarf. Ziel ist es, schnelles und ehrliches Feedback der Nutzer zu erhalten.

⁴ Die HPI School of Design Thinking gehört zu den führenden Einrichtungen für die Ausbildung von Design Thinking.

Ebene 1	Prinzipien				
	Nutzerzentrierung	Problemidentifizierung	Zusammenarbeit	Experimentieren	Visualisieren
Ebene 2	Denkweisen				
	<p>Sei empathisch.</p> <p>Sei neugierig.</p> <p>Sei vorurteilsfrei.</p> <p>Sei interessiert an Menschen.</p>	<p>Denke frei und uneingeschränkt.</p> <p>Denke ganzheitlich und vernetzt.</p> <p>Heiße Komplexität und Mehrdeutigkeit willkommen.</p> <p>Sei offen gegenüber Ungewissheit.</p>	<p>Sei offen für unterschiedliche Persönlichkeiten, Disziplinen und Perspektiven.</p> <p>Denke integrativ.</p> <p>Sei teamorientiert und demokratisch eingestellt.</p>	<p>Sei neugierig, experimentier- und entdeckerefreudig.</p> <p>Gehe spielerisch und humorvoll an Aufgaben heran.</p> <p>Sei optimistisch und energetisch.</p> <p>Denke visionär und blicke nach vorne.</p> <p>Habe die Bereitschaft, Wissen, Gedanken und Ideen zu teilen.</p> <p>Suche Feedback und lerne stetig dazu.</p>	<p>Drücke dich im weitesten Sinne visuell aus.</p> <p>Werde aktiv und lasse dich durchs Machen zum Denken anregen.</p>
	Arbeitsweisen				
	<p>Versuche, die Sichtweise des potenziellen Nutzers nachzuvollziehen und seine eigentlichen Bedürfnisse zu identifizieren und zu verstehen und lasse dich bei deiner gesamten Arbeit von diesem Verständnis leiten.</p> <p>Benutze in der Nutzerforschung qualitative und nutzer-nahe Verfahrensweisen.</p> <p>Beziehe den Nutzer in die Ideenfindung, das Bauen von Prototypen und das Testen ein.</p>	<p>Hinterfrage das Ausgangsproblem und definiere es neu um sicher zu gehen, dass die richtigen Fragen gestellt werden ("Reframing").</p> <p>Synthetisiere und interpretiere die gewonnenen Daten, arbeite Zusammenhänge heraus und blicke über das Offensichtliche hinaus.</p> <p>Erwäge verschiedene Möglichkeiten und ziehe abduktive Schlüsse.</p>	<p>Arbeite in heterogenen Teams und lasse jede Meinung zählen.</p> <p>Ziehe verschiedene Perspektiven in Betracht und lasse dich vielfältig inspirieren.</p> <p>Erarbeite ein gemeinsames Verständnis der Aufgabenstellung im Team.</p> <p>Arbeite abteilungsübergreifend und auch mit externen Einrichtungen und Personen zusammen.</p>	<p>Arbeite iterativ und nähere dich schrittweise der Lösung an.</p> <p>Wechsle zwischen Phasen der Divergenz und Konvergenz.</p> <p>Baue immer wieder Prototypen, um zu lernen.</p> <p>Teste Ideen frühzeitig und teile Prototypen mit Nutzern und Kollegen.</p> <p>Scheitere schnell, oft und früh.</p>	<p>Mache Ideen, Gedanken und Erkenntnisse sicht- und anfassbar, um dein Wissen zu externalisieren und zu kommunizieren.</p> <p>Stelle Sachverhalte bildhaft dar und fördere damit ein gemeinsames Verständnis und stimulare das Entdecken neuer Möglichkeiten und Ideen.</p> <p>Verschaffe Erfahrungen, um ein besseres Verständnis zu ermöglichen.</p> <p>Nutze inspirierende und möglichst flexible Räumlichkeiten, die leicht an die jeweiligen Anforderungen angepasst werden können.</p>
Ebene 3	Methoden				
	<p>z.B. ethnografische Forschungsmethoden, Empathie-Karte, Journey Mapping, Persona, Nutzerfeedback-Sessions</p>	<p>z.B. 360°-Research, Design Charette, Semantische Analyse, "FOG"-Framework (fact, opinion, guess), Standpunktdefinition (Point of View), Formulierung von "Wie-können-wir"-Fragen</p>	<p>z.B. bewusstes Recruiting, abteilungsübergreifende Veranstaltungen, Teambuilding-Aktivitäten, Team Check-In und Check-Out</p>	<p>z.B. verschiedene Brainstorming-Techniken, Kreation physischer Mock-Ups mit einfachen „Boardmaterialien“ (Papier, Pappe, Kleber, Lego etc.), Skizzieren, Storyboarding, Rollenspiel</p>	

© Samuel Tschepe, 2017

Abb. 1 Die Prinzipien, Denk- & Arbeitsweisen und Methoden des Design Thinking (eigene Darstellung, basierend auf Hassi/Laakso 2013; Blizzard 2013 und Carlgren et al. 2016)



© Samuel Teschepe, 2017

Abb. 2 Der Design Thinking-Prozess (eigene Darstellung in Anlehnung an die HPI School of Design Thinking)

Mit Blick auf die ersten drei Prozessphasen geht es zunächst darum, möglichst viel über das Problemfeld zu lernen, die relevanten Fragen zu identifizieren, die Nutzer zu verstehen und dann auf Basis dieser Informationen eine konkrete Sichtweise auf das Problemfeld zu definieren. Kurzum soll in den ersten drei Phasen sichergestellt werden, dass ein bedeutsames Problem oder Nutzerbedürfnis identifiziert und adressiert wird. Erst in den nächsten drei Phasen geht es um das Lösen der ausgemachten Probleme und Fragestellungen: verschiedene Ideen werden generiert, die Ideen werden in Form von Prototypen erlebbar gemacht und das Design-Team holt sich frühzeitig Feedback vom Nutzer ein. Die Schleifen zwischen den Prozessphasen verbildlichen, dass es sich dabei nur selten um ein geradliniges Vorgehen handelt, sondern der Design Thinking-Prozess ein iterativer Prozess ist, in dem die verschiedenen Phasen mehrfach und wiederholend durchlaufen werden. Dabei werden zu verschiedenen Zeitpunkten unterschiedliche Denkmodi angewendet. Das divergierende Denken beschreibt eine kreative, offene, unsystematische, experimentierfreudige, spielerische Herangehensweise, während beim konvergierenden Denken logisch, rational, systematisch, linear und mit dem Ziel, Entscheidungen zu treffen, vorgegangen wird.

Die dritte Beschreibungseinheit ist der physische Raum. „Die Umgebung, in der ein Team arbeitet, kann als Katalysator seiner Kreativität gesehen werden: Sie kann zwar Ideen nicht herstellen, aber entscheidend dabei helfen, sie zutage zu fördern“ (Gürtler/Meyer 2014, S. 20). Dabei lassen sich je nach Arbeitsmodi unterschiedliche Anforderungen an die Räumlichkeiten definieren (Abb. 3).

Teamarbeit spielt eine bedeutsame Rolle im Design Thinking, daher ist eine offene, teamarbeitsfördernde Raumstruktur wichtig. Des Weiteren ist die Vielseitigkeit der

Räumlichkeiten in Form etwa von verschiedenen zur Verfügung stehenden Arbeitsflächen relevant, sofern das Prinzip des Visualisierens verfolgt werden soll. Weiterhin soll der Raum stimulierend auf das Team wirken, sodass dieses etwa mit leicht zugänglichen Materialien zum Bauen von Prototypen angeregt wird. Zuletzt ist eine Raumgestaltung notwendig, die es erlaubt, aus einem Raum jederzeit viele verschiedene Räume und Arbeitsflächen zu gestalten. Damit ist gemeint, dass die Räumlichkeiten flexibel sein sollten, sodass sie leicht an die jeweils benötigten Bedürfnisse (z.B. im Stehen vs. im Sitzen arbeiten) angepasst werden können.



© Samuel Tschepe, 2017

Abb. 3 Der physische Raum im Design Thinking (eigene Darstellung)

Zusammenfassend lässt sich Design Thinking als eine Denk- und Arbeitsweise zur kreativen Problemlösung beschreiben, die auf den fünf Prinzipien Nutzerzentrierung, Problemidentifizierung, Zusammenarbeit, Experimentieren und Visualisieren basiert. Zur Unterstützung und Umsetzung der Prinzipien sowie der daraus abgeleiteten Denk- und Arbeitsweisen und der gezielten Anwendung spezifischer Methoden dienen darüber hinaus ein strukturierter Prozess und der physische Raum. Bei dem Design Thinking-Prozess handelt es sich um einen sechsstufigen Ablauf klar definierter Arbeitsphasen, welche iterativ durchlaufen werden. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess kann dabei der physische Raum helfen, einen bestimmten Arbeitsmodus zu unterstützen. Er

zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus: offen, vielseitig, flexibel, stimulierend. Eine vereinfachte Darstellung dieses Beschreibungsmodells bildet Abb. 4 ab.

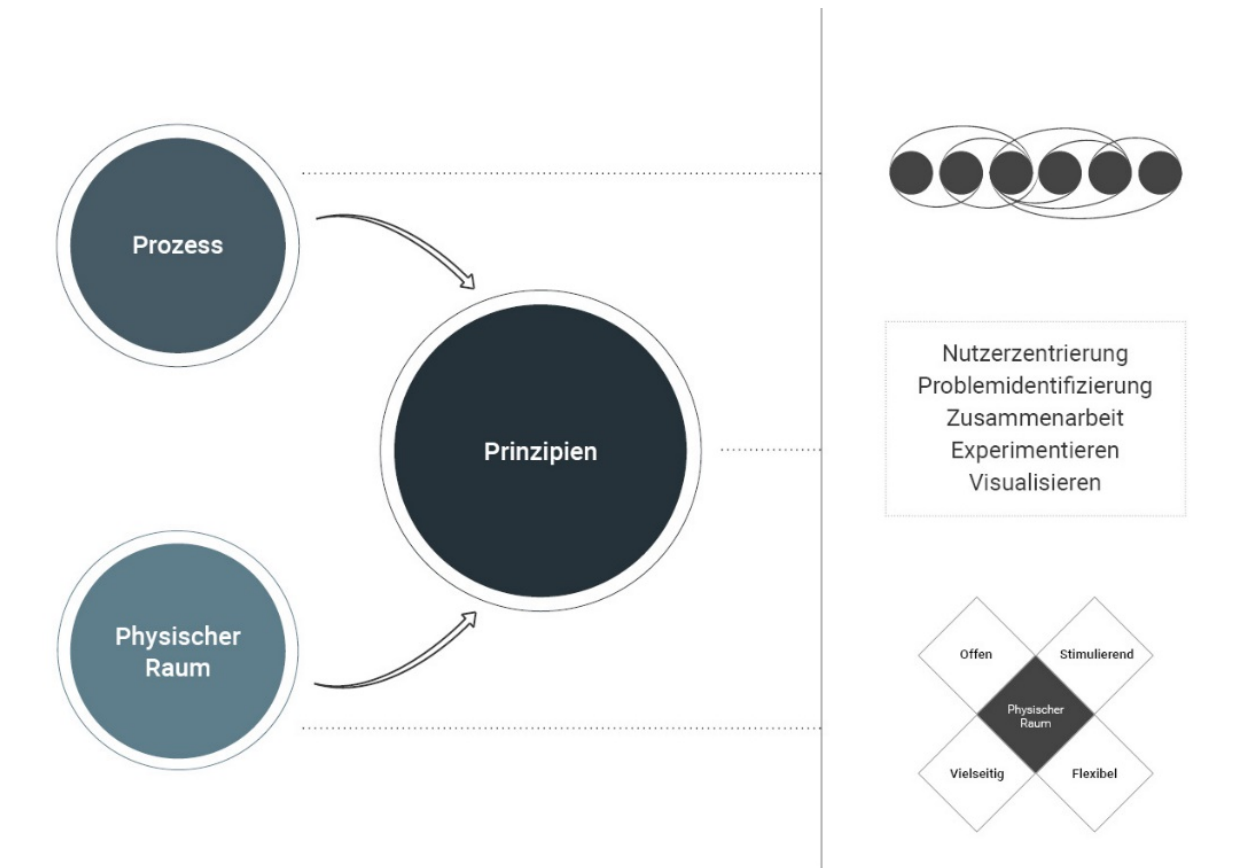


Abb. 4 Die Design Thinking-Triade (eigene Darstellung, basierend auf der HPI School of Design Thinking, Hassi/Laakso 2011 und Carlgren et al. 2016)

Design Thinking wird sowohl in dem gesamten beschriebenen Umfang wie auch nur mit Blick auf Teilaspekte an unterschiedlichen Orten gelehrt und erlernt. Das nachfolgende Kapitel soll einen Überblick über Design Thinking im Kontext der Aus- und Weiterbildung geben.

2.3 Design Thinking in der Aus- und Weiterbildung

Die Anlässe und Motivationen zum Erlernen oder Lehren von Design Thinking sind genauso vielseitig wie das Konzept selbst. Während besonders im akademischen Umfeld der Fokus zumeist auf der Ausbildung von Innovatoren liegt, so lässt sich anderswo als primäres Ziel etwa das Erreichen bzw. die Implementierung von Innovationen in einem konkreten Anwendungsfall ausmachen. So sind an unterschiedlichen Orten wie Schulen, Universitäten und Unternehmen vielseitige Aus- und Weiterbildungsformen von Design Thinking entstanden. Bis dato gibt es nur wenige Überblicksstudien, wo überall und vor allem wie Design Thinking gelernt und gelehrt wird (z.B. Rauth et al. 2010; Kurokawa 2013; Glen et al. 2015; Wrigley/Straker 2015). Nachfolgend soll übersichtsweise ein Einblick gegeben werden, wo und wie in Design Thinking aus- oder weitergebildet wird.

Dazu unterscheide ich zwei Bereiche: Design Thinking im akademischen, vorwiegend universitären Kontext und Design Thinking in Unternehmen und Organisationen.

2.3.1 Design Thinking im akademischen Kontext

Im schulischen und universitären Kontext wird Design Thinking vermehrt erfolgreich sowohl in der Lehre als auch zur Bewältigung übergreifender bildungsbezogener Herausforderungen eingesetzt. So konstatiert der von der EU geförderte Forschungszusammenschluss „D-Think“:

Emerging trends in education are interdisciplinary study methods, problem based learning, student/ trainee-centred approach, team based learning, experimental learning, and the changing role of the teacher/trainer as a facilitator of a process. All of these are very similar to what is the base of a Design Thinking approach: multi-disciplinarity, creative problem solving, human-centeredness, collaboration, experimentation and the need for a process facilitator. It can therefore be acknowledged that Design Thinking can be used to uphold any challenge in education, such as improving the curriculum, spaces, teaching and learning processes and tools, as well as shaping educational systems. (Tschimmel et al. 2015, S. 73)

Die Anwendung von Design Thinking erfolgt dabei zumeist weniger mit dem Ziel, bestehende Prozesse komplett zu ersetzen, sondern diese vielmehr zu ergänzen und zu verbinden. Schneider/Moser (2012) schreiben, dass Design Thinking eine “promising integration of Creative Thinking, Business Thinking and Techno-logical Thinking into a new, integrative, flexible, human-centred, holistic and action-based approach” sei. Design Thinking erlaubt Schülern und Studenten, individuell und gemeinsam ihre Kreativität zu entfalten, ohne gleich mit Restriktionen konfrontiert zu werden. Gleichzeitig gibt es eine klare Struktur; die verschiedenen Arbeitsphasen bauen aufeinander auf und sind zielorientiert – was im schulischen und universitären Kontext gut adaptierbar ist.

Auf universitärem Niveau gibt es dabei unterschiedliche Modelle der Integration von Design Thinking. Während Einrichtungen wie die sogenannten „d.schools“ (beispielsweise Stanford, Potsdam, Paris) ein umfassendes Ausbildungsprogramm in Design Thinking offerieren, bieten andere Universitäten einzelne Kurse zu Design Thinking an oder integrieren verschiedene Elemente in bestehende Curricula. Royalty et al. halten fest (Stand 2012): „Design Thinking has become influential in a wide array of disciplines such as business, health care, and education. More than 30 institutes in 15 countries have added design or Design Thinking to their curriculum in the past 5 years.“ (Royalty et al. 2012, S. 95f.). Wrigley/Straker (2015) haben sich dazu eine Vielzahl unterschiedlicher Design Thinking-Programme genauer angeschaut. Basierend auf der Analyse von 51 Curricula in 28 internationalen Universitäten haben sie ein (Ideal-)Modell für eine aufeinander aufbauende Struktur von Design Thinking-Programmen erstellt, welches sie die „Educational Design Ladder“ nennen (Abb. 5).

Dieses Modell beschreibt einen Ausbildungsprozess in fünf Stufen. Im ersten Schritt soll ein Fundament für Design Thinking geschaffen werden. Die Studierenden entwickeln

ein Verständnis gegenüber den wichtigsten Methoden, Arbeitsweisen und Prinzipien. Die zweite Stufe positioniert Design Thinking als Prozess für die Entwicklung neuer Produkte mit einem nutzerzentrierten Ansatz, um ein Verständnis für die Bedürfnisse der Nutzer zu gewinnen. Hier werden die zuvor erlernten Grundelemente von Design Thinking stabilisiert. Darauf aufbauend wird im dritten Schritt Design Thinking in einem breiteren Kontext betrachtet, „by considering product management, and non-product specifics, including marketing, financial issues, environmental requirements and the management of a product launch“ (Wrigley/Straker 2015, S. 6). Auf Stufe vier geht es dann um Design Thinking im Bereich Business Innovation und Strategie, also um die holistische Einbettung von Design Thinking in den Business-Kontext. „All elements of a business, from business plans to forecasting, are covered in this category“ (ebd.). In der fünften und letzten Ebene liegt der Fokus auf der finalen Befähigung jedes Einzelnen, Design Thinking vielseitig und eigenständig einzusetzen und weiterzuentwickeln. Diese Ebene zielt darauf ab, „to create leaders who recognise the importance of Design Thinking, and who can nurture and support ideas to fruition (ebd.).

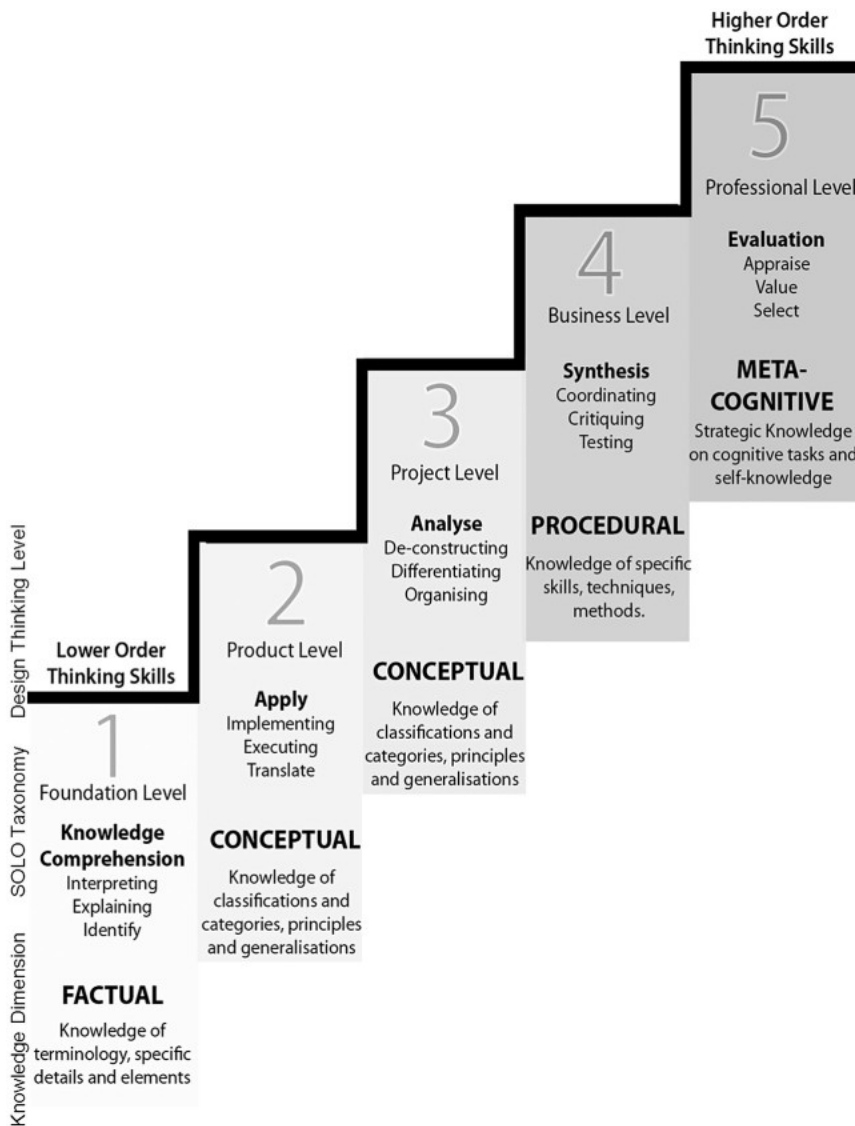


Abb. 5 Educational design ladder pedagogy (Wrigley/Straker 2015, S. 8)

Die einzelnen Stufen des Modells bauen aufeinander auf und beinhalten unterschiedliche Lernziele. Das fünfstufige Modell beschreibt einen möglichen, sehr umfassenden Curriculums-Aufbau einer Design Thinking-Ausbildung. Unabhängig vom konkreten Strukturaufbau der Ausbildung ist es jedoch mit Blick auf weitere bisherige Forschungsergebnisse interessant zu sehen, dass verschiedenen Programmen ähnliche übergreifende Lernziele und -Ergebnisse zugrunde liegen. Rauth et al. (2010) schlussfolgern als wichtiges Ziel die Förderung kreativen Selbstvertrauens der Studierenden (creative confidence = cc). Die Methoden, der Design Thinking-Prozess sowie die verschiedenen Denk- und Arbeitsweisen unterstützen den Weg dorthin (Abb. 6).



Abb. 6 Die Entwicklung kreativen Selbstvertrauens im Design Thinking (nach Rauth et al. 2010)

Taajamaa et al. (2013) haben die einzelnen Elemente des Lernprozesses genauer herausgearbeitet. Diese umfassen: [1] Communications, team dynamics, cross-cultural, and multiple disciplinarity; [2] Self-discovery, personal growth and team based group work; [3] Design process, prototyping, testing and decision-making; [4] Attitude for failing, entrepreneurship. Der Fokus scheint im akademischen Kontext demnach auf der Ausbildung von Innovatoren und der holistischen Vermittlung der grundlegenden Prinzipien sowie Denk- und Arbeitsweisen und Methoden zu liegen.

2.3.2 Design Thinking in Unternehmen und Organisationen

Anders als im akademischen Kontext, wo ganzheitliche Ausbildungsprogramme für Design Thinking aufgesetzt werden, führen Unternehmen je nach Situation, Anlass und Zielsetzung häufig gezielte Weiterbildungsmaßnahmen durch. Hierbei variiert der Umfang der Aus- und Weiterbildung. Ebenso ist es unterschiedlich, auf welchem Weg Design Thinking in das Unternehmen gelangt. Das häufigste Modell sind interne oder externe Weiterbildungsprogramme in Form von Workshops, Trainings und/oder Projekten (vgl. Schmiedgen et al. 2015). Als ein Beispiel für ein internes Programm nennen Schmiedgen et al. das Pharma-Unternehmen Janssen-Cilag:

They recently set up their own corporate design thinking school at their German campus in Neuss. Until this point, Janssen Cilag had made their first learning steps in design thinking by assigning various projects to the HPI School of Design Thinking. Afterwards, they trained their internal staff extensively in the methods of design thinking before initiating their own projects, facilitated by internal employees. (Schmiedgen et al. 2015, S. 30)

Abhängig vom Zweck, zu dem Unternehmen Design Thinking einsetzen wollen, holen sich diese häufig auch externe Expertise zur gezielten Weiterbildung heran.

Increasingly organizations are turning to off-site design thinking professional development programs as a way to grow design competencies in their workforce. [...] The hope is that a human-centred way of working will lead to break-through innovations. To boost their capacity for design, these organizations are not necessarily hiring more designers, instead they are training existing employees [...]. The goal is to instill design dispositions so that employees have the ability to behave like designers. (Royalty et al. 2015, S. 73f.)

Wie in dem Beispiel der Janssen-Cilag GmbH ersichtlich wird, stoßen externe Ausbilder oftmals auch interne Weiterbildungsprozesse an, die sich dann selbstständig weiterentwickeln. So war in der Studie von Schmiedgen et al. (2015) zum Einsatz von Design Thinking in Unternehmen eine häufige Antwort auf die Frage, wie Design Thinking den Weg in die Organisation gefunden hat: "Our organization hired design thinking experts from outside to train the team internally on design thinking who acted as trainers and spread the knowledge and practices internally" (exemplarische Antwort bei der Befragung, Schmiedgen et al. 2015).

In Unternehmen lassen sich, anders als im akademischen Kontext, nur schwer übergreifende Lernziele bei der Ausbildung zu Design Thinking ausmachen. Schmiedgen et al. haben jedoch verschiedene Ergebnisse nach der Einführung ausgemacht (Abb. 7).

Die Übersicht zeigt, dass Design Thinking auch in diesem Kontext nicht auf einen bestimmten Aspekt reduziert werden kann. Während zwar 69% der Befragten einen Mehrwert in Design Thinking als Innovationsprozess sehen und das Anwenden verschiedener Methoden schätzen (Beispielantwort aus Schmiedgen et al. 2015, S. 103: „Finally we have hands-on tools for continuous innovation“), so sehen 71% die größte Auswirkung in der Verbesserung der Arbeitskultur entweder im Team oder im gesamten Unternehmen.

Design thinking impacts organizational culture

Financial effects are less noticeable so far

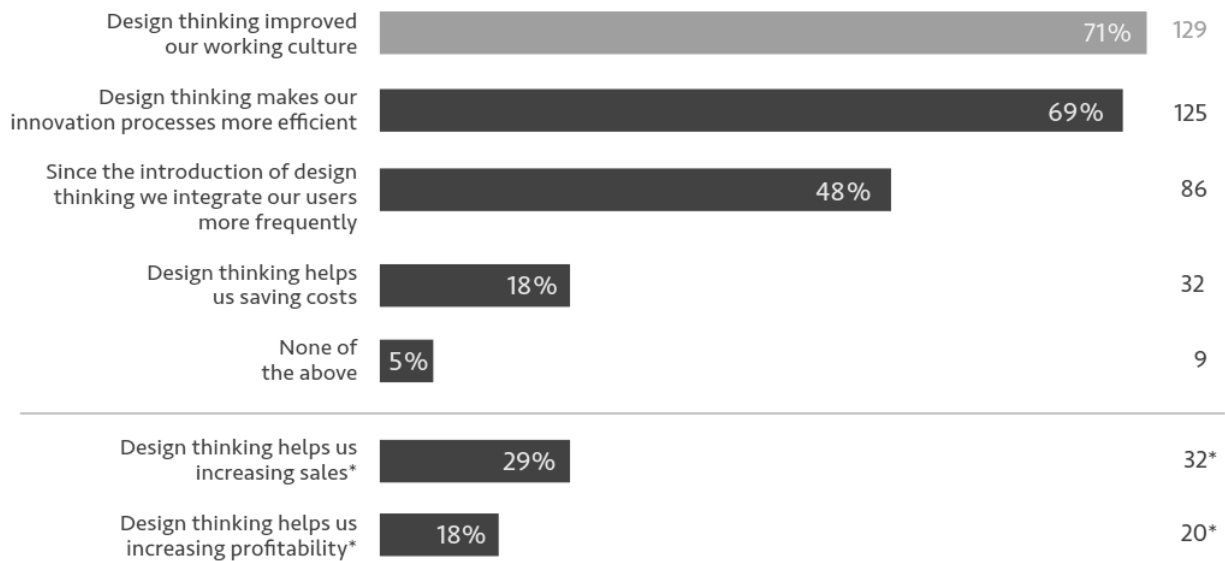


Abb. 7 Teilergebnis der Studie von Schmiedgen et al. (2015, S. 101) - What is your impression of the impact of design thinking in your organization? (Multiple answers possible, n = 181 / *only n = 111 for-profit organizations received these questions)

Die Vielschichtigkeit von Design Thinking und die diversen Anwendungsszenarien stellen besondere Herausforderungen an die Aus- und Weiterbildner. Wie schon weiter oben angerissen wurde, ist ein häufiges Modell zur Vermittlung von Design Thinking die Begleitung durch einen sog. „Design Thinking-Coach“. „Coaching is a common concept in innovation, design, and engineering teams. This holds true for educational as well as workplace settings“ (Häger et al. 2016, S. 188). Die Rolle(n) des Design Thinking-Coaches soll(en) im nächsten Abschnitt genauer betrachtet werden.

2.4 Coaching im Design Thinking

Mit Blick auf die unterschiedlichen Kontexte, in denen Design Thinking gelehrt und gelernt wird, lassen sich zwei generelle Ziele von Projekten unterscheiden: erstens, die Vermittlung von Design Thinking mitsamt den verschiedenen Prinzipien, Denk- und Arbeitsweisen sowie Methoden, und zweitens, der Einsatz von Design Thinking zur Lösung eines konkreten Problems oder Bearbeitung einer Fragestellung. Diese beiden Schwerpunkte schließen einander nicht aus, jedoch ist es für diejenigen, die solche Projekte planen, durchführen und begleiten wichtig zu wissen, worauf der Fokus liegt, da dies Implikationen für die gesamte Projektstruktur sowie das Coaching hat. Dient das Projekt dem Zweck, Design Thinking zu erfahren und zu lernen, so sind etwa wiederholende Reflexionsphasen sowie die bewusste Auswahl einer guten Übungsfragestellung wichtige Aspekte. Bei der Bearbeitung eines realen Problems wiederum spielen beispielsweise die Auswahl zweckmäßiger Methoden sowie die Berücksichtigung des ge-

samtorganisatorischen Kontexts eine größere Rolle.

Generell lassen sich, wenn es ums Coachen beim Design Thinking geht, verschiedene Rollen definieren, die jeweils bestimmte Aufgaben erfüllen und ein unterschiedliches Verhältnis zum Lernenden⁵ haben (siehe Tab. 3).

Rollen von Design Thinking-Coaches		
Rolle	Aufgaben	Beziehung zum Lernenden
Programm-Manager	Planung und Analyse von Programmen und Curricula	Kein oder wenig direkter Kontakt mit dem/den Design-Team(s)
Lead-Coach	Vorbereitung, Organisation und Durchführung von Projekten und Workshops; Vorbereitung, Einweisung und Begleitung der Team-Coaches	Direkter, aber kein kontinuierlicher Kontakt mit dem/den Design-Team(s)
Team-Coach	Unmittelbare Begleitung und Unterstützung des Design-Teams	Direkter, kontinuierlicher Kontakt mit dem/den Design-Team(s)

Tab. 3 Rollen von Design Thinking-Coaches (eigene Darstellung)

Die aufgelisteten Rollen von Design Thinking-Coaches sind nicht trennscharf, so können unterschiedliche Rollen auch zeitlich alternierend von derselben Person ausgeübt werden. Nichtsdestotrotz erscheint eine Unterscheidung deswegen sinnvoll, weil sich je nach Rolle das Verhältnis des Coaches zum Lernenden und damit auch der Handlungsspielraum verändert.

Die Rolle des Programm-Managers ist ähnlich der eines Programmplaners. Hier geht es um die Rahmen-, Grob- und Feinplanung von Programmen und Curricula (vgl. Schlutz 2001). Programme und Curricula stellen dabei einen Rahmen für die Durchführung eines oder mehrerer Design Thinking-Projekte oder -Workshops mit einem unterschiedlichen Zeitrahmen dar (z.B. fünf Tage, sechs Wochen, drei Monate usw.). Die Rahmenplanung umfasst dabei eine Definition der Bildungsziele, eine Strukturierung der Bildungsinhalte und eine Beschreibung der Anforderungen an die einzelnen Programmbestandteile. In der Grobplanung wird dann ein konkreteres Gerüst für den Programm-/Curriculumumfang und die Ressourcen geschaffen und es erfolgt die Setzung inhaltlicher Schwerpunkte. Die Feinplanung schließlich bezieht sich auf einzelne Projekte oder Workshops als Teile des Gesamtprogramms. Hier geht es u.a. auch um organisatorische Aspekte wie die Festlegung von Raum, Zeit, Coaching-Team, Teilnehmerbegren-

⁵ Dabei ist wichtig anzumerken, dass beim Design Thinking in der Regel in Teams gearbeitet wird, den sog. „Design-Teams“ sind. Ein Design-Team besteht idealerweise aus 4-7 Personen, die jeweils unterschiedliche fachliche Expertisen und Perspektiven in die Teamarbeit einbringen (siehe auch Kapitel 3.1).

zungen etc. Ein unmittelbarer Kontakt mit dem Lernenden erfolgt bei dieser Arbeit weniger, vielmehr dient dieser zur gedanklichen Orientierung bei der Planung und Analyse.

Die Rolle des Lead-Coaches schließt im Prinzip an die zuletzt genannte Feinplanung an. Ein zentrales Aufgabengebiet der Lead-Coaches liegt in der detaillierten Vorbereitung einzelner Projekte und Workshops. Passend zu den gegebenen Bedingungen sowie den Zielen entwickelt der Lead-Coach ein geeignetes Design Thinking-Lernformat. Sofern es einen Kunden oder Projektpartner gibt, erfolgt die Organisation in enger Abstimmung mit diesem. Aufgaben sind dabei unter anderem die Herausarbeitung einer genauen Fragestellung, die Definition konkreter Lernziele, das Gestalten eines dieses unterstützenden Prozessablaufs, die zweckmäßige Einrichtung der Räumlichkeiten sowie die Auswahl geeigneter Team-Coaches und deren Einweisung. Neben der Vorbereitung und Organisation sind Lead-Coaches auch hauptverantwortlich für die Durchführung der Lernformate. Dabei sind sie zugleich Moderator, Dozent und Teamleiter. Sie stehen immer wieder im Austausch mit dem/den Design-Team(s) und begleiten die Teilnehmer durch die Veranstaltung, wobei sie die verschiedenen Phasen anmoderieren, Kurzvorträge halten und die Team-Coaches in ihrer Arbeit mit den Teams unterstützen.

Der Team-Coach stellt die dritte Rolle dar. Wird generell von einem Design Thinking-Coach gesprochen, so ist damit zumeist ein Teamcoach gemeint.⁶ Die hauptsächliche Aufgabe des Team-Coaches ist die unmittelbare Begleitung eines oder mehrerer Design-Teams durch den Design Thinking-Prozess. "A design facilitator takes a group through a collaborative process of design thinking to create a picture of a future state that doesn't yet exist" (Body et al. 2010, S. 64f.). Dabei nimmt der Team-Coach je nach Bedarf und Situation verschiedene "Subrollen" ein. Während er primär als neutraler Prozessbegleiter fungiert, so kann er temporär auch die Rolle eines Beraters, Trainers oder Teamleaders einnehmen (besonders bei Formaten, deren Ziel das Erlernen von Design Thinking ist, nimmt der Team-Coach immer wieder auch die Rolle einer Lehrperson ein). Somit ist das Spektrum der konkreten Aufgaben sehr breit, sie umfassen unter anderem (vgl. Jones 2002):

- Creating a climate to foster team success.
- Fostering problem-solving and breakthrough creativity, by enabling teams to open up the group's knowledge and capability.
- Guiding a team in using new methodologies and design processes.
- Observing, coaching, and enhancing group interaction and performance.
- Assisting groups in making decisions.
- Helping a group move from their current state to where they want to be.
- Preparing the work-spaces to create an environment that is advantageous to in-

⁶ Die Begrifflichkeiten sind hier allerdings nicht eindeutig. Die im Englischen häufig verwendete Bezeichnung des „Design Facilitators“ beschreibt teilweise die Rolle des Lead-Coaches sowie auch die des Team-Coaches. Im Rahmen dieser Arbeit gilt ein Verständnis von Design Thinking-Coaches primär als Team-Coaches.

novation.

- Forging links and creating effective transitions from one process phase to the next and supporting useful outcomes.

Einige der Aufgaben sind folglich dem generellen Teamcoaching und Coaching ähnlich, jedoch gibt es ebenso Unterschiede. So schreiben Body et al.: „Although a design facilitator has some of the skills of the generalist facilitator, there is a different focus directed at designing and making” (Body et al. 2010, S. 64f.). Welches daraus resultierend ein konkretes Profil von Design Thinking-Coaches sein könnte, wurde in der Forschung bislang jedoch kaum näher untersucht. So gibt es auch keine eindeutigen Kriterien für die Ausbildung von Design Thinking-Coaches. „Facilitators’ education is itself a critical element. Some think that popularizing design thinking education is difficult due to a lack of facilitators” (Kurokawa 2012, S. 58). Es erscheint meines Erachtens somit sinnvoll, das Thema des Coachens von Design Thinking-Teams genauer zu beleuchten. Im nächsten Kapitel soll daher ein Überblick über relevante theoretische Zugänge erfolgen, wonach anschließend auf die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches eingegangen wird.

3 Theoretische Zugänge

In diesem Kapitel sollen unterschiedliche relevante theoretische Zugänge zum Thema dargestellt werden. Dazu werden theoretische Forschungsbeiträge aus sechs verschiedenen Kategorien diskutiert:

1. Teams
2. Kreativität und Teamkreativität
3. Emotionen und Empathie
4. Didaktische Prinzipien
5. Coaching
6. Teamcoaching

Diese sechs Bereiche sollen für ein besseres Verständnis der Fragestellung beitragen. Sie wurden insofern als relevant ausgemacht, als dass sie wichtige Aspekte mit Blick auf die obigen Ausführungen zu Design Thinking und Coaching im Design Thinking ansprechen.

3.1 Teams

Teams spielen im Design Thinking eine wichtige, wenn nicht sogar die zentrale Rolle. So schreiben Kress/Schar: “Nearly all design work is collaborative work, the phenomenon of the ‘design team’ is increasingly common in both industry and project-based ed-

ucation” (Kress/Schar 2012, S. 189). Der Mehrwert von Teams liegt nahe: „Teams are powerful. We know they have great potential for solving hard problems in challenging contexts. Teams bring more knowledge, skill, and experience than any single individual” (Jacox 2016, S. 21). Gleichzeitig scheinen die genauen Eigenschaften, Besonderheiten und Funktionsweisen von Teams jedoch besonders in der Praxis noch unzureichend definiert zu sein.

The crucial element of teamwork is neither well understood nor appropriately supported in practice. In industry and academia, design managers and instructors often put individuals into teams and take them through the various activities of Design Thinking with only little understanding about characteristics that make a design team effective. (Sonalkar et al. 2016, S. 36)

In der Literatur lässt sich zwar auch keine allgemeingültige Definition von Teams finden, jedoch gibt es mittlerweile verschiedene Ansätze zur Beschreibung von Teams und deren Merkmalen. Nach Capezio (1998) sind für erfolgreiche Teams zwei Faktoren essenziell: zum einen das Hinarbeiten auf ein gemeinsames Ziel und zum anderen die Zusammenarbeit der Teammitglieder. Der Aspekt des gemeinschaftlichen Arbeitens ist in der Literatur übergreifend ein wichtiger Faktor erfolgreicher Teams und zentraler Punkt in der Abgrenzung zum Gruppenbegriff. Darüber hinaus spielen weitere Gesichtspunkte eine Rolle, welche beispielsweise Katzenbach/Smith in ihrer Definition gebündelt aufgreifen. Sie beschreiben ein Team als “a small number of people with complementary skills who are committed to a common purpose, performance goals, and approach for which they hold themselves mutually accountable” (Katzenbach/Smith 1999, S. 45). Nach dieser Definition und der Betrachtung anderer Forschungsbeiträge (z.B. Schley 1998, Hackman 2002) lassen sich damit folgende Grundsätze festhalten, die ein Team auszeichnen:

- **Überschaubare Größe:** Das Team hat idealerweise zwischen vier und sieben Mitglieder.
- **Gemeinsame Vision:** Die Teammitglieder besitzen ein gemeinsames Wunschbild, auf das sie hinarbeiten wollen.
- **Gemeinsame Ziele:** Das Team hat ein einheitliches Verständnis über die Ergebnisse, die es erreichen will.
- **Gemeinsamer Arbeitsansatz:** Das Team verfolgt einen gemeinsamen Arbeitsansatz und ist sich einig über das „Wie“ des Arbeitens.
- **Gemeinsame Verantwortung:** Auf Basis eines ausgeprägten Zusammengehörigkeitsgefühls fühlen sich die Teammitglieder gemeinsam verantwortlich für das Gelingen des Projekts/das Erreichen der Ziele.
- **Komplementäre Kompetenzen:** Die Teammitglieder haben gegenseitig ergänzende Eigenschaften und Stärken.
- **Hierarchiefreie Zusammenarbeit:** Im Team herrscht keine oder eine wechselnde hierarchische Struktur.

Neben dem Mehrwert, den ein gut funktionierendes Team in den Ergebnissen liefert, hat der gemeinschaftliche Prozess des Arbeitens auch aus lerntheoretischer Sicht Vorteile. In der Forschung wird hier auch vom „sozialen Lernen“ gesprochen (vgl. Heisebeck et al. 2007). Allgemein geht es dabei darum, im gemeinsamen Austausch über andere, voneinander und miteinander zu lernen. Soziales Lernen ist in Teams aufgrund der kontinuierlichen engen Zusammenarbeit besonders stark ausgeprägt und es werden soziale und personale Kompetenzen nachhaltig gefördert.

3.2 Kreativität und Teamkreativität

Die Auseinandersetzung mit Teams hat seit den 1990er Jahren auch den Weg in die Kreativitätsforschung gefunden. So hat sich vermehrt die Sichtweise durchgesetzt, dass Kreativität „nicht nur als individuelles, sondern auch als Gruppen- bzw. Teamphänomen begriffen werden sollte“ (Sonnenburg 2007, S. 51). Doch was genau bedeutet Kreativität eigentlich? Kreativität wird abgeleitet von dem lateinischen Wort „creare“, was so viel wie „hervorbringen“, „schaffen“ oder „erschaffen“ bedeutet. Während der Begriff der Kreativität im öffentlichen Sprachgebrauch fest etabliert ist, gibt es in der Forschung unterschiedliche Verständnisse. Die Komplexität des Phänomens zeigt sich in nachfolgender Definition:

Kreativität vollzieht sich in einem geistigen Prozess, in dem ein spannungsgeladener Ausgangszustand in ein problemlösendes Ergebnis transformiert wird und bei dem eine denkende, handelnde oder gestaltende Person einerseits und eine fördernde oder hemmende Umwelt andererseits zusammenwirken. Erst am Ergebnis zeigt sich, ob ein Denk- oder Gestaltungsprozess als kreativ angesehen werden kann. Eine Idee, eine Problemlösung, ein künstlerisches Produkt, eine spielerische Handlung etc. müssen drei Kriterien erfüllen, um als kreativ bezeichnet zu werden: Neuartigkeit [...], Sinnhaftigkeit [...] und Akzeptanz. (Preiser 2011, S. 28)

Verschiedene Faktoren spielen im Zusammenhang mit Kreativität folglich also eine Rolle. Mit Blick auf das Individuum wird aus pädagogischer sowie psychologischer Sicht dabei davon ausgegangen, dass Kreativität als ein gestalterisches, schöpferisches Potential grundsätzlich in jedem Menschen vorhanden ist. Das Ziel pädagogischer Maßnahmen ist demnach die gezielte Freisetzung und Förderung dieses Potenzials. Weitere Faktoren in den verschiedenen Grundmodellen der Kreativität, die sich in der Literatur finden lassen (vgl. z.B. Urban 1993; Preiser/Buchholz 2008), stellen der kreative Prozess, das Problem, das Umfeld und das Produkt (Ergebnis) dar. All diese Faktoren stehen in einem Zusammenhang und sind nicht gänzlich voneinander losgelöst zu betrachten. Schwerpunktmäßig beschäftigen sich Forschungsbeiträge allerdings entweder mit dem kreativen Individuum oder dem kreativen Prozess. Auch bei kooperativen Kreativprozessen sind dies zentrale Faktoren, wobei hier von Gruppen- oder Teamkreativität gesprochen wird. Dabei wird Kreativität als allgemeines schöpferisches Vermögen der Gruppe oder des Teams erachtet. Dazu hat Climer (2016) ein Modell zu den verschie-

denen Faktoren, die Teamkreativität beeinflussen, erstellt, welches vier relevante Felder beschreibt (Abb. 8).

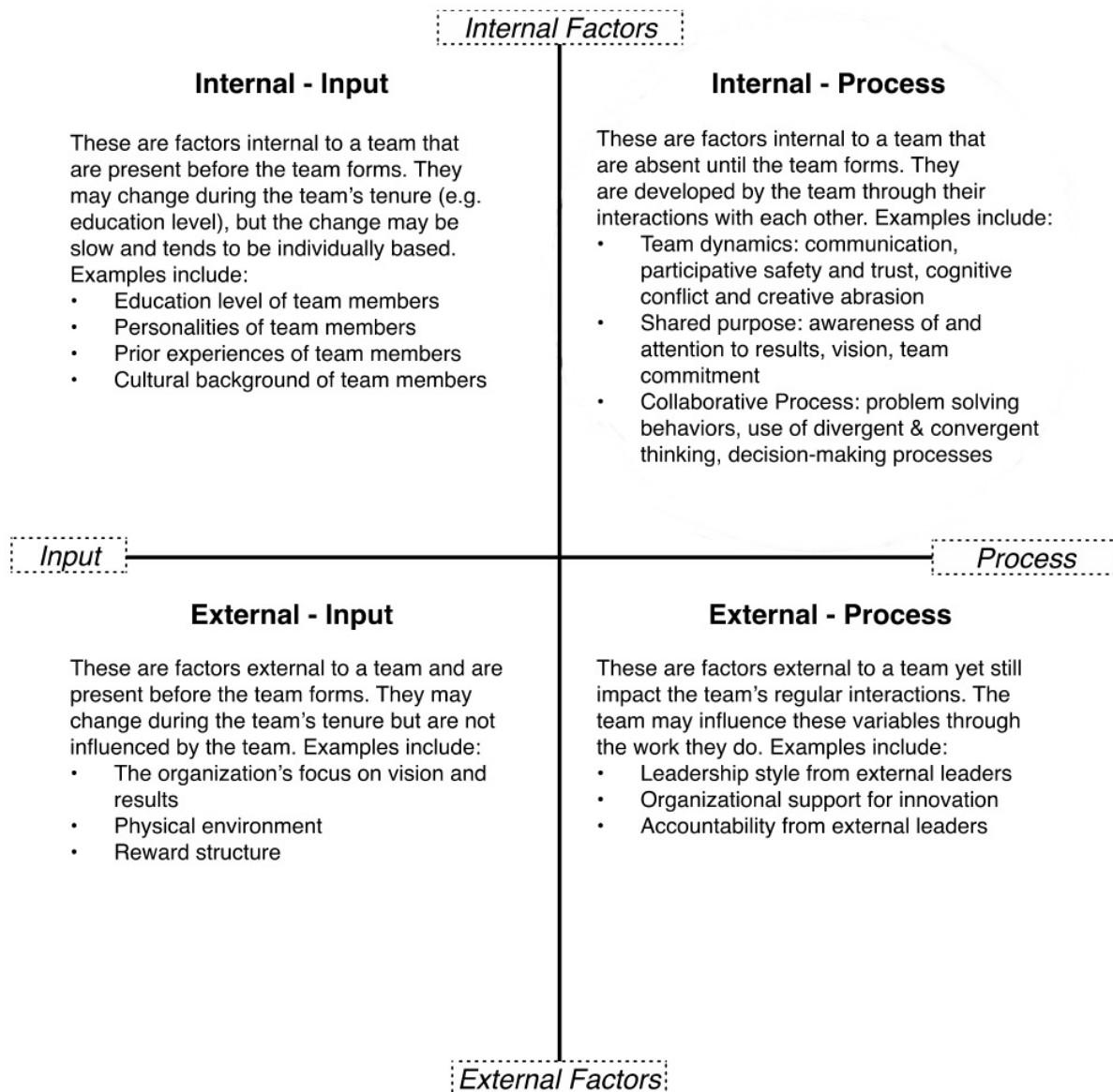


Abb. 8 Wirkungsfaktoren auf Teamkreativität (nach Climer 2016)

Im Modell werden vier verschiedene Quadranten unterschieden, die sich entlang zweier Achsen befinden. Die horizontale Achse beschreibt den Input, der in das Team „hineingeht“, sowie den Prozess, den das Team auf dem Weg zu einem Ergebnis durchläuft. Die vertikale Achse unterscheidet zudem in interne oder externe Faktoren. Oben links im Modell befindet sich das Feld „internal-input“. Dies sind Dinge, die jedes Teammitglied mit sich als Individuum in die Teamarbeit mitbringt, beispielsweise die Persönlichkeit, das Bildungsniveau und bereits erlebte Erfahrungen. Unten links befindet sich der Quadrant „external-input“. Dies sind Faktoren, die das Team von außen beeinflussen, beispielsweise die organisationale Arbeitskultur oder die physische Umgebung. Unten rechts befinden sich die „external-process“-Variablen. Dies sind ebenso externe Faktoren, die den Prozess der Teamzusammenarbeit unmittelbar beeinflussen. Beispiele sind

hier der Einfluss eines Coaches oder die Unterstützung des Innovationsprozesses durch das Management. Zuletzt befindet sich oben rechts das Feld „internal-process“. Hierbei handelt es sich um Dinge, die die Teammitglieder selbst beeinflussen und welche erst mit Beginn einer aktiven Zusammenarbeit zur Wirkung kommen. Beispiele sind hier Teamdynamiken und eine gemeinsame Vision. Zusammenfassend spielen also unterschiedliche Faktoren auf verschiedenen Ebenen eine Rolle bei der Entwicklung von Teamkreativität. Ein Bewusstsein für diese Aspekte ist gleichermaßen für kreative Teams wie auch Teamcoaches wichtig, um möglichst ideale Grundvoraussetzungen für Kreativität zu schaffen.

3.3 Emotionen und Empathie

Die Betonung von Emotionen, Gefühlen und Motivationen im Kontext des lebenslangen Lernens hat in den letzten Jahren vermehrt zugenommen (vgl. z.B. Gieseke 2007; Arnold/Holzapfel 2008). Nach Gieseke (2007) stellen Emotionen einen wesentlichen Motivator im menschlichen Leben dar. So schreibt auch Agnes Heller (1981, S. 159): „Es gibt kein Erkennen ohne Gefühl, keine Handlung ohne Gefühl, keine Wahrnehmung ohne Gefühl, keine Erinnerung ohne Gefühl.“ Auch in Lernprozessen spielen folglich nicht nur kognitive Aspekte eine Rolle, sondern ebenso die Gefühle. Agnes Heller argumentiert, dass das „Involviert-Sein“ der Schlüssel ist, um Gefühle zu erklären. „Involviert-Sein treibt einen Prozess der Wahrnehmung voran, es beeinflusst das Gedächtnis und kann Problemlösungen herbeiführen“ (Gieseke 2008, S. 41). Dabei verweist das Involviert-Sein auf den vielseitigen Aspekt der persönlichen Bezogenheit. „Das Involviertsein kann sich auf andere Menschen, Gefühle, Vorgänge, Situationen, auf das Selbst, ein Problem, eine Idee usw. richten“ (Opelt 2013, S. 246). Folglich bedeutet dies, dass „Lernende das Lernen am eigenen Leib erfahren und damit selbst involviert sein müssen, um Fremdes in ihr Erfahrungsregister einordnen zu können“ (Agostini 2016, S. 163). Demnach ist es nicht verwunderlich, dass die Diskussionen und Beiträge um emotional intelligente und resonante Lehre und Führung zugenommen haben. Auf Basis dieser Erkenntnisse ist das pädagogische Ziel die Schaffung positiver Lernsituationen sowie die Herausbildung fortwährender positiver emotionaler Dispositionen gegenüber dem Lernen. So ist Daniel Golemans zentrale These in seinem Buch „Emotionale Führung“ (2002), dass etwa Führungskräfte zwar mit Intellekt ausgestattet sein sollten, aber emotionale Mitarbeiterführung der wichtigere Erfolgsfaktor sei. Ähnliche Erkenntnisse gibt es auch im Coaching und in der Lehre. In diesem Zusammenhang taucht häufig der Begriff der „Emotionalen Intelligenz“ auf, womit allgemein die Kompetenz gemeint ist, eigene und fremde Gefühle (korrekt) wahrzunehmen, zu verstehen und zu beeinflussen. Eine Kerndimension dieses Konzepts stellt die Empathie dar, wobei hier in verschiedene Ausprägungsstufen unterschieden werden kann (vgl. z.B. Bischoff-Wanner 2002). Bei der kognitiven Empathie geht es darum, sich in andere gedanklich hineinversetzen zu können und nonverbale und verbale Signale als Hinweis auf emotionale Zustände zu erkennen. Bei der emotionalen Empathie, auch als emotionale Sensitivität bezeichnet, geht es nicht nur darum, die Signale zu erkennen, sondern sich in die Gefühlswelt anderer Menschen hineinversetzen zu können und dessen Emo-

tionen nachzuempfinden.

Empathie ist ein wichtiger Teil im Design Thinking, so geht es darum, zu Beginn des Problemlösungsprozesses ein tiefes Verständnis für den Nutzer und seine Bedürfnisse zu entwickeln und dieses auch später noch beizubehalten. Doch nicht nur als Teil von Design Thinking, sondern auch in der Begleitung von Individuen und Teams als Lehrer, Berater oder Coach spielt die Empathie eine bedeutsame Rolle. Sie lässt sich hier als die Kompetenz der Lehrkraft oder des Coaches verstehen, die Befindlichkeit und Intentionalität der Lernenden in den verschiedenen Interaktionen und Kommunikationssituationen im Lehr-Lernprozess wahrzunehmen und zu erfassen, daraus Erkenntnisse abzuleiten und entsprechend das eigene Verhalten und die Lehr-/Coachingmaßnahmen abzustimmen.

3.4 Didaktische Prinzipien

Sich als Lehrer oder Coach mit Prozessen des Lehrens und Lernens zu beschäftigen bedeutet, sich mit Didaktik auseinanderzusetzen. Dabei würde es zu kurz greifen, Didaktik bloß als die „Lehre des Lehrens“ zu begreifen. Dass es bei der Didaktik nicht bloß auf das Lehren von Inhalten, sondern auch auf den „Empfänger“ der Lehre ankommt, nimmt Horst Siebert in seine Definition von Didaktik mit hinein: „Didaktik ist prinzipiell die Vermittlung zwischen der Sachlogik des Inhalts und der Psychologik des/der Lernenden“ (Siebert 2012, S. 10). Geht es um das Vermitteln von Lehrinhalten, so muss der Lehrer oder Coach also zum einen Fachkenntnisse haben und den Lehrinhalt durchdringen, zum anderen ist es dabei genauso wichtig, die Lern- und Motivationsstrukturen der Adressaten zu berücksichtigen (vgl. ebd.). Für die Umsetzung von Lehre und die konkrete Art und Weise, wie Bildungsinhalte letztendlich vermittelt und begleitet werden und welche Gedanken dabei das Fundament sind, lassen sich in der Literatur verschiedene didaktische Ansätze finden. Im Folgenden soll die konstruktivistische Didaktik als ein besonderer didaktischer Ansatz dargestellt werden, der insbesondere in der Lernbegleitung und dem Coaching zum Tragen kommt.

3.4.1 Konstruktivismus und Ermöglichungsdidaktik

Der Konstruktivismus ist ein erkenntnistheoretischer Ansatz, dem die Annahme zugrunde liegt, dass Menschen die Wirklichkeit nicht in gleicher Form erleben, sondern dass Wissen durch das eigene kognitive System „konstruiert“ wird, wir unser Wissen also in individueller Form für uns selbst erzeugen. Folgt man dieser Prämisse, dann ist „auch Lernen ein selbstreferenzieller, ‚rückbezüglicher‘ Prozess. [...] Gelernt wird nicht, was einem ‚gesagt‘ wird, sondern was als relevant, bedeutsam, integrierbar erlebt wird“ (Siebert 2012, S. 30). Jank und Meyer formulieren es wie folgt: „Der Konstruktivismus beschreibt das Lernen nicht als eine Folge des Lehrens, sondern als eine eigenständige Konstruktionsleistung des Lernenden“ (Jank/Meyer 2014, S. 286). Die Folgen dieser Prämisse für die Lehrer und Lernbegleiter fasst Rolf Arnold zusammen:

Lernen ist stets ein durch Differenz und Vielfalt gekennzeichneter Weg, der

sich nicht in erster Linie an externen Standards orientiert (oder gar zu orientieren vermag), sondern immer schon dann stattfindet, wenn Individuen das aufgreifen und aneignen, was ihnen für ihre Lebenspraxis bedeutsam erscheint, oder eben (mit zumeist guten eigenen Gründen) nicht aufgreifen und aneignen. Lehrende können deshalb lediglich die Motivation des Gegenübers zu entdecken, zu verstehen und nachzuvollziehen versuchen, wie dieses Gegenüber seine Motivation handhabt, und entsprechend vielfältig strukturierte Lernarrangements „vorhalten“. (Arnold 2002, S. 46)

Arnold spricht in diesem Zusammenhang von der „Ermöglichungsdidaktik“. Wie der Name bereits andeutet, soll dabei den Lernenden das Lernen ermöglicht werden – und zwar eigenständig und selbstgesteuert. Der Ermöglichungsdidaktik liegt der Gedanke zugrunde, dass Inhalte allein nicht nachhaltig bilden. „Es ist vielmehr die innere Bewegung der Aneignung und Erprobung von Problemlösungen, von denen nachhaltige Veränderungen im Selbstwirksamkeitserleben und in der Kompetenzreife der lernenden Subjekte angestoßen werden können“ (Arnold 2012, S. 45). Demzufolge verändert sich die Rolle des Lehrenden dahingehend, dass er nicht mehr nur Wissen vermittelt oder Informationen bereitstellt, sondern die Rolle eines Coachs bzw. Lernbegleiters annimmt, der als Unterstützer und „Ermöglicher“ individueller Lernprozesse fungiert. Als zentrale ermöglichungsdidaktische Konsequenz ergibt sich hieraus die Notwendigkeit, sich von der Offenheit und Nichtlinearität von Lernprozessen leiten zu lassen. Zudem müssen „Lernbegleiter/innen“ einiges über die Vielfalt der unterschiedlichen Aneignungslogiken wissen, um diese erkennen und adäquat „bedienen“ zu können (ebd.).

Im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus und der Ermöglichungsdidaktik stellen die didaktischen Prinzipien der Handlungs- und Problemorientierung wichtige Orientierungsaspekte für die Gestaltung von Lernprozessen dar.

3.4.1.1 Handlungsorientierung

Handlungsorientierung als didaktisches Prinzip bedeutet, dem Lernenden einerseits dabei zu helfen, seine Handlungsmöglichkeiten zu erweitern und auszubauen, und andererseits auch das Wissen zu vermitteln, „welches die Reflexionsfähigkeit der Handlungsziele und der Möglichkeiten und Methoden ihrer Realisierung in konkreten Handlungssituationen erweitert“ (Hof 1998, S. 2). In unterschiedlichen Lernsituationen sollen folglich die Inhalte so thematisiert werden, dass die Lernenden dabei vielseitige Gelegenheiten zu einem aktiv-handelnden Umgang mit ihnen erhalten. Den Lernenden sollten vielfältige Erprobungsmöglichkeiten angeboten werden, sodass die eigenen Handlungsressourcen aktiv genutzt werden. Idealerweise trauen sich die Teilnehmenden, neue Fähigkeiten im geschützten Raum zu erproben. Ziel der Handlungsorientierung ist es also, die Lernenden mit einer umfassenden Handlungskompetenz auszustatten.

3.4.1.2 Problemorientierung

Beim Problemorientierten Lernen (POL, auch problem based learning / PBL) sollten Lernaufgaben so ausgewählt und strukturiert werden, dass der Problemgehalt für die Lernenden erkennbar werden kann (vgl. Sander 2001). Für Aebli stellen Probleme einen wichtigen Ausgangspunkt für Lernprozesse dar. So schreibt er: „Unsere Antwort auf die Frage, was das Lernen des Schülers in Bewegung setzt, wird lauten: lebendig empfundene Probleme“ (Aebli 2006, S. 277). Sander ergänzt: „Gewiss gilt dies nicht nur für Schüler, sondern auch für Erwachsene; auch hier zeigt schon die Alltagserfahrung, dass Situationen, die als Problem empfunden werden, fast zwangsläufig die Suche nach Lösungsmöglichkeiten anregen“ (Sander 2001, S. 123). Damit Probleme ein wirksames Element zum Anstoßen von Lernprozessen darstellen, müssen sie als „lebendig“, also bedeutsam für den Lernenden wahrgenommen werden und realer, nicht-fiktiver Art sein (vgl. ebd.).

Die angesprochenen didaktischen Grundlagen stellen ein wichtiges Fundament für Lernbegleitungs- und Coachingprozesse dar. Das Konzept des Coachings wird im nachfolgenden Kapitel näher betrachtet.

3.5 Coaching

Der Begriff „Coaching“ als Sammelbegriff für unterschiedliche Prozessbegleitungsverfahren hat in den letzten Jahren beachtlich an Popularität gewonnen und ist gewissermaßen zu einem Modewort avanciert. So lassen sich beispielsweise eine Vielzahl verschiedenster „Bindestrich- Coachings“ finden, von „Gesundheits-Coaching“ bis hin zu „Pressesprecher-Coaching“. Rauen schlussfolgert daraus: „Das Coaching gibt es nicht und nicht alles, was ‚Coaching‘ genannt wird, ist auch ein solches“ (Rauen 2001, S. 16). Geschuldet ist diese Definitionsvielfalt der Tatsache, dass Coaching ein Instrument ist, das sich vorwiegend in der Praxis entwickelt hat und zunächst weniger auf einem wissenschaftlichen Konzept aufbaute (vgl. Naumann 2014, S. 24). Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Coaching ist vergleichsweise jung. Verschiedene Aspekte tauchen hierbei wiederkehrend auf, welche Rauen in seine Definition mit einbezieht:

Coaching ist eine professionelle berufs- bzw. managementbezogene Beratung vor allem von Einzelpersonen, aber auch Gruppen oder Organisationseinheiten. Ziel ist Hilfe zur Selbsthilfe durch systematisch angeleitete Selbstreflexion und so geförderte Problemlösungsfähigkeit. Methodisch steht deshalb Prozess- und nicht Expertenberatung im Mittelpunkt. Entsprechend übernimmt der Coach deshalb nur Verantwortung für den Beratungsprozess [...], nicht aber für das Ergebnis dieses Prozesses, für das der Klient (Coachee) verantwortlich ist. (Geißler 2010, S. 57; nach Rauen 2005)

So ist Coaching, in Abgrenzung zur klassischen Beratung, eine Prozessbegleitung mit dem Ziel, den Coachee zu einer selbstständigen Lösungsfindung zu befähigen und keine eigenen direkten Lösungsvorschläge zu liefern. So definiert die International Coach Federation (ICF) Coaching als „eine andauernde Partnerschaft, welche die Klienten unterstützt, ihre Ziele im persönlichen und beruflichen Leben zu verwirklichen“ (ICF 2016).

Die ICF als größte internationale Non-Profit- Organisation für professionelle Coaches hat in den letzten 20 Jahren einen bedeutsamen Einfluss zur Akzeptanz von Coaching als professionellen Beruf ausgeübt. Für das individuelle Coaching beschreiben sie vier Kompetenzkategorien (ICF 2016a):

- Grundlagen schaffen, z.B. die Einhaltung bestimmter Ethik-Richtlinien und professioneller Standards.
- Die Beziehung gemeinsam gestalten, z.B. Vertrauen und Vertrautheit mit dem Klienten herstellen.
- Effektives Kommunizieren, z.B. aktives Zuhören und wirkungsvolles Fragen.
- Lernen und Erreichen von Ergebnissen fördern, z.B. Bewusstsein schaffen und Möglichkeiten für neues Handeln entwerfen.

Abgesehen von diesen Standards der ICF ist Coaching nichtsdestotrotz nach wie vor ein vages Konzept, besonders mit Blick auf das Profil und die Qualifikationen der Coaches (vgl. auch Brotman et al. 1998; Porath 2014). So schreibt Grant: "There are currently no generally accepted identifiable, and distinct skills for coaches" (Grant 2007, S. 242). In der Literatur, darunter besonders in den Beiträgen von praktizierenden Coaches, lässt sich eine rege Diskussion vor allem um die Kompetenzen von Coaches beobachten, die jene brauchen, um besonders effektiv zu sein (vgl. u.a. Downey 2003; Cook/Poole 2011). Während diese Diskussion im Teamcoaching gerade angestoßen wird (vgl. Jacox 2016), so ist sie beim Design Thinking-Coaching noch nicht angekommen, woher auch die Motivation dieser Arbeit hervorgeht.

3.6 Teamcoaching

Der Einsatz des Coachings innerhalb von Teams im Kontext von Unternehmen und Organisationen ist bisher nur wenig erforscht. Wichtige Beiträge zum Teamcoaching stellen die Werke von Hackman/Wageman (2005), Clutterbuck (2007), Thornton (2010), Haas/von Troschke (2010), Hawkins (2011), Peters/Carr (2013) und Jacox (2016) dar. Verschiedene Studien belegen, dass Teamcoaching zumeist zu einer Steigerung der Teamleistung und -effizienz führt und generell positive Effekte hat (vgl. z.B. Woodhead 2011; Haug 2011). Nach einer umfassenden Literaturrecherche konstatiert Jacox (2016): „The vast majority of studies [...] show positive attributes of team coaching on teams" (Jacox 2016, S. 28).

Ergebnisbeispiele sind etwa das Herstellen eines unterstützenden Arbeitsumfeldes oder eine verbesserte Teamkommunikation. Ähnlich wie beim Coaching von Individuen besteht jedoch auch beim Teamcoaching kein Konsens über eine genaue Definition. Hackman/Wageman (2005), die wichtige Grundlagenforschung zum Teamcoaching geleistet haben, definieren Teamcoaching als „direct interaction with a team intended to help members make coordinated and task-appropriate use of their collective resources in accomplishing the team's work" (Hackman/Wageman 2005, S. 269). Dabei beschrei-

ben sie drei Funktionen des Teamcoaches: die didaktisch-lehrende (educational), die beratende (consultative) und die motivierende (motivational). Mit der didaktisch-lehrenden Funktion ist die Optimierung der individuellen Beiträge der Teammitglieder zur Lösung der Aufgabe gemeint sowie die Steigerung des Wissens und der Fähigkeiten der einzelnen Teammitglieder. Die beratende Funktion bezieht sich vor allem auf strategische Prozesse zur Leistungssteigerung, also etwa die Anregung zu kreativen Innovationsprozessen sowie dem Generieren neuer Ideen und Problemlösestrategien. Die motivierende Funktion letztlich beschreibt die Maximierung des Teamzusammenhalts sowie die Förderung der Bindung der einzelnen Teammitglieder an die Teamvision. Diese verschiedenen Funktionen spielen zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Teamentwicklungsprozess eine tragende Rolle, wie Levi beschreibt:

At the beginning of a project, team members need to become oriented toward each other and prepare to work on the task. A coaching intervention that motivates the team by enhancing commitment to both the team and task is appropriate. During the midpoint transition period, strategy-oriented coaching that helps the team analyse and improve operations is valuable. When most of the team's work has been completed, educational coaching helps the team learn from the experience and enables members to use these lessons in future team activities (Levi 2013)

Die verschiedenen Funktionen fordern eine große Bandbreite an Kompetenzen für die Teamcoaches. Jacox (2016) hat sich mit der Fragestellung beschäftigt, welche die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten effektiver Teamcoaches darstellen. Dazu hat er 20 Teamcoaches befragt und ist zu folgendem Ergebnis gekommen (Jacox 2016, S. 58). Die fünf wichtigsten Eigenschaften umfassen: (1) are aware of themselves and their impact on others, (2) are attuned to environment and self, (3) appreciate differences and engage all members of the team, (4) do not jump to conclusions, (5) tolerate emotional tension well. Die fünf wichtigsten Fähigkeiten sind: (1) facilitate groups well, (2), have a clear and deep understanding of group dynamics, (3) hear both explicit and implicit messages, (4) connect and establish trust with a variety of personalities, (5) draw people in and engage them with the process. Jacox' Studie war ein zentraler Faktor für die Motivation, eine ähnliche Studie für die Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches durchzuführen, basierend auf der Annahme, dass es trotz einiger Gemeinsamkeiten relevante Unterschiede zwischen generellen Teamcoaches und Design Thinking-Coaches gibt. Die Ergebnisse der durchgeführten Studie sind in Kapitel 5 aufbereitet, vorab soll nachfolgend das Forschungsvorgehen beschrieben werden.

4 Forschungsvorgehen⁷

In Anbetracht dessen, dass es bislang nur wenig Forschung zum Coachen im Kontext von Design Thinking gibt und die Forschungsfrage noch nicht übereinstimmend beantwortet wurde, ist für die Datenerhebung eine Methode notwendig, die das Erschließen neuer Erkenntnisse ermöglicht. Zu diesem Zweck wurde die Delphi-Methode ausge-

⁷ Inspiriert wurde ich hierbei durch die Dissertation von Jacox (2016).

wählt, die sich nach Adler/Ziglio (1996, S. 3f.) für Frage- und Problemstellungen folgender Art eignet:

- The problem does not lend itself to precise analytical techniques but can benefit from subjective judgments on a collective basis.
- The problem at hand has no monitored history nor adequate information on its present and future development.
- Addressing the problem requires the exploration and assessment of numerous issues connected with various policy options where the need for pooled judgment can be facilitated by judgmental techniques.

Wie bereits dargelegt wurde, ist das Coachen von sowie Design Thinking selbst ein komplexes Thema. Es scheint daher für die Frage nach den Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches geeignet zu sein, die Delphi-Methode als ein Verfahren einzusetzen, in dem eine Vielzahl praktizierender Coaches ihre Erfahrungen und ihr Wissen einbringen können und somit vielfältige Erfahrungswerte aufgenommen werden.

4.1 Die Delphi-Methode

Die Delphi-Methode wird als „Gruppenkonsensverfahren“ (Paschen et al. 1978) oder als Methode der „Informationsgewinnung durch strukturierte Gruppenbefragung“ (Albach 1970) definiert. Ziel ist es, auf „strukturiertem Wege eine Meinungsübereinstimmung unter Experten zu erreichen“ (Ammon 2009, S. 459). Dabei sind für das klassische Design einer Delphi-Befragung folgende Merkmale charakteristisch (vgl. Albach 1970; Häder 2002; Skulmoski et al. 2007):

- **Anonymität:** Die Beantwortung der Fragebögen verläuft anonym, wodurch der Einfluss psychologischer bzw. situativer Faktoren vermieden werden soll. Jede Stimme und Meinung wird ohne Beeinflussung der anderen Teilnehmer aufgenommen und einbezogen.
- **Iterationen:** Die Befragung wird in mehreren Runden durchgeführt, wobei die nachfolgenden Runden auf die vorherigen aufbauen. Hierdurch wird den Befragten die Möglichkeit gegeben, ihre Antworten zu überdenken, zu ergänzen oder einzugrenzen.
- **Kontrolliertes Feedback:** Nach jedem Durchlauf erhalten die Experten eine Übersicht über die durch alle teilnehmenden Experten gewonnenen Informationen und Ergebnisse. Somit bekommen sie einen Einblick in den aktuellen Stand der Befragung und werden dazu motiviert, die eigenen Beurteilungen nochmal zu überdenken und ggf. anzupassen.
- **Statistische Aggregation:** Nach jeder abgeschlossenen Runde erfolgt eine Auswertung dahingehend, dass die individuellen Antworten so zusammengefasst werden, dass jede Meinung zum Gruppenergebnis beiträgt und ein Gruppenresultat dargestellt werden kann.

Die Besonderheit der Delphi-Methode ist also eine Interaktion zwischen Experten ohne persönlichen Austausch zur schrittweisen Konsensgewinnung unvollständig beantworteter Fragestellungen. Die genannten einzelnen Merkmale werde dabei je nach Anwendung modifiziert oder ausgelassen, so tragen zum Variantenreichtum der Methode folgende Aspekte bei (vgl. Schulz/Renn 2009, S. 13):

- Unterschiedliche Ansichten zur Auswahl der Experten
- Unterschiedliche Auslegung der erforderlichen Anzahl von durchzuführenden Runden
- Unterschiedliche Gestaltung des Feedbacks
- Unterschiedliche Ansichten über die Konsenskriterien
- Die Nutzung persönlich-mündlicher Workshops oder Gespräche zur Diskussion der Daten

Während sich die Delphi-Methode in ihren verschiedenen Varianten in unterschiedlichen Kontexten als hilfreiches Verfahren herausgestellt hat, so hat auch diese Methode jedoch ihre möglichen Nachteile bzw. Grenzen (vgl. Linstone and Turoff 1975):

- Durch die Iterationen ist die Methode relativ zeitaufwendig
- Uneinigkeiten und Unterschiede werden tendenziell eher ignoriert als genauer betrachtet
- Das mehrstufige Verfahren verlangt ein hohes Maß an Motivation der Teilnehmenden, womit die Gefahr der schnellen oder neutralen Beantwortung der Fragen durch die Teilnehmer besteht

4.2 Die Studienteilnehmer

Ein wichtiger Aspekt bei der Delphi-Methode ist die Auswahl der Experten. Im Zusammenhang mit dem vorliegenden Thema stellen die Experten Design Thinking-Coaches mit vielfältiger Praxiserfahrung dar. Diese Erfahrung wird einerseits durch langjährige Berufstätigkeit, andererseits aber auch durch häufiges und regelmäßiges Coachen von Design Thinking-Workshops und -Projekten gewonnen. Nur wenige Design Thinking-Coaches üben diesen Job hauptberuflich aus, somit war es mir wichtig, dass Coaches teilnehmen, die als Selbstständige regelmäßig als Design Thinking-Coach aktiv sind. Im Auswahlverfahren wurden daher gezielt Coaches angeschrieben, die in hoher Frequenz, also mehrfach im Monat, im Coaching tätig sind. Die Auswahl erfolgte dabei vorwiegend über das eigene private und berufliche Netzwerk. Alle Teilnehmenden waren zum Zeitpunkt der Durchführung der Studie aktive Design Thinking-Coaches. Zu Beginn wurden insgesamt 13 Coaches mit den Informationen zur Studie sowie der Einladung zur ersten Runde via Email angeschrieben. Elf Coaches haben sich zurückgemeldet und ihre Teilnahme zugesagt. Davon haben zehn Coaches an der ersten Frage-

runde teilgenommen und elf an der zweiten. Die abschließenden Vertiefungsinterviews wurden mit insgesamt fünf Coaches durchgeführt. Nachfolgend wird die Stichprobe der Teilnehmer beschrieben (einen Überblick gibt auch Tab. 4):

- 11 aktive Design Thinking-Coaches
- 7 Männer, 4 Frauen
- Das Durchschnittsalter ist 36 Jahre
- Die Befragten sind im Durchschnitt seit 6 Jahren als Design Thinking-Coach aktiv
- Die höchsten akademischen Abschlüsse umfassen die Titel Bachelor, Master, Magister, Diplom, Betriebswirt und PhD
- Der berufliche Status der Coaches zum Zeitpunkt der Befragung ist (Mehrfachstatus möglich): 8x Freelancer/in, 3x Angestellte/r, 3x Unternehmer/in
- Während alle Coaches heute in unterschiedlichen Kontexten aktiv sind, so ist dem Großteil gemeinsam, dass eine Grundausbildung in Design Thinking an der HPI School of Design Thinking erfolgt ist

TN	Alter	Geschlecht	Höchster akademischer Abschluss	Jahre aktiv als DT-Coach
1	47	m	Betriebswirt	4
2	33	m	MA	7
3	33	w	Magister	6
4	36	m	PhD	4
5	44	m	PhD	8
6	32	m	BA	7
7	37	m	PhD	5
8	35	w	Magister	10
9	32	w	Diplom	6
10	31	w	MA	5
11	31	m	MA	4

Tab. 4 Überblick über die Studienteilnehmer

4.3 Die Fragerunden

In der Literatur gibt es keine einheitliche Meinung über die Anzahl der durchzuführenden Fragerunden, wenngleich sich herausgestellt hat, dass „mehr als zweistufige Verfahren nicht nur aufwendig sind, sondern auch die Qualität des Ergebnisses wenig verbessern“ (Steinmüller 1997, S. 75). Im Rahmen dieser Studie wurden zwei Fragerunden

sowie anschließende Vertiefungsinterviews durchgeführt.

4.3.1 Teilstudie 1: Sammlung von Eigenschaften und Fähigkeiten

Ziel der ersten Runde der Delphi-Studie war die Sammlung von Eigenschaften und Fähigkeiten, die für Design Thinking-Coaches wichtig sind. Den an der Studie teilnehmenden Experten wurde dabei die Möglichkeit eröffnet, unbeeinflusst vom Urteil anderer Design Thinking-Coaches eigene Vorschläge zu machen. Hierzu wurde über die Online-Plattform „umfrageonline.com“ ein geeigneter Fragebogen eingerichtet (siehe Anhang 1). Dieser enthielt neben den notwendigen Erläuterungen zum Zweck und Ziel der Studie sowie einigen Feldern für persönliche Informationen offene Textfelder, in denen die Teilnehmenden mit eigenen Worten die Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches benennen und gegebenenfalls auch näher erläutern konnten. Dazu wurden folgende Definitionshinweise angemerkt: Eine Eigenschaft definiere ich als ein unterscheidbares Merkmal einer Person (z.B. ein Kindergärtner behandelt jedes Kind fair und respektvoll; ein Arzt nimmt stets eine optimistische Grundhaltung ein), eine Fähigkeit definiere ich als die durch Erfahrung und Training erworbene Befähigung, etwas zu tun (z.B. ein Kindergärtner weiß, wann er einen Missbrauch von Regeln ahndet und wann er besser drüber hinweg sieht; ein Nachrichtensprecher kann sich gut artikulieren). Im Nachhinein, auch mit Blick auf die Interpretation der Kategorien durch die Teilnehmer, lässt sich die Kategorie „Eigenschaften“ sinnvoll um „Charaktereigenschaften“ ergänzen. Zudem kam in den Interviews der Aspekt auf, dass Fähigkeiten durch intensives Training und Erfahrung auch zur Charaktereigenschaft einer Person werden können.

Als Ergebnis der ersten Runde wurden 48 Merkmale (21 Eigenschaften und 27 Fähigkeiten) kollektiv durch die Coaches ausgemacht (Abb. 9 und 10):

EIGENSCHAFTEN
Design Thinking-Coaches...
vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und sich schnell auf neue Dinge einzustellen.
sind wertschätzend und begegnen anderen und sich selbst gegenüber mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.
bleiben ruhig im Umgang mit Emotionen anderer.
reflektieren sich selbst und sind sich ihres Einflusses auf andere bewusst.
sind mutig, gehen Risiken ein und haben keine Angst davor, auch schwierige Fragen zu stellen und Entscheidungen zu treffen.
können Verantwortung annehmen und abgeben.
sind authentisch und verkörpern und leben das, was sie sagen und vermitteln.
treten angemessen und selbstbewusst in verschiedenen Situationen auf.
sind zuverlässig und pünktlich.
sind durchsetzungsstark.
strahlen Sicherheit aus und stabilisieren das Team.
arbeiten fortwährend an sich und wollen stetig dazulernen.
sind empathisch und haben ein ausgeprägtes soziales Gespür. Sie können die Gemütslage einzelner sowie aus der Gruppendynamik hervorgehende Stimmungen erfassen und verstehen.
haben die Bereitschaft und Motivation, ihr Wissen mit anderen zu teilen.
sind neugierig und offen für Neues.
sind teamfähig und arbeiten gerne mit anderen zusammen.
haben keine Angst vor Ungewissheit.
sind humorvoll und nehmen sich und andere nicht zu ernst.
sind energetisch, motivierend und mitreißend. Sie können andere begeistern und sich begeistern lassen.
sind zugänglich und immer für das Team erreichbar.
sind optimistisch und glauben an Veränderung.

Abb. 9 Wichtige Eigenschaften von Design Thinking-Coaches

FÄHIGKEITEN
Design Thinking-Coaches...
beharren nicht zu stoisch auf der richtigen Bearbeitung einer Methode, sondern sind sich dem Ziel der Methode bewusst und verfolgen dieses als Output.
wissen immer, was das Team gerade braucht und können ggf. selbst temporär defizitäre Rollen ausfüllen.
haben breite Methodenkenntnisse und können je nach Sachlage unterschiedliche Methoden, Übungen und Maßnahmen zur Bewältigung einer aktuellen Herausforderung anwenden.
können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren, welche in den vielen Diskussionen unbewusst durch den Raum fliegen, sie auffangen und dem Team zurückspiegeln.
haben ein Feingefühl für Konvergieren und Divergieren.
können sowohl inhaltlich wie auch emotional Kritik üben und annehmen.
können Anweisungen und Empfehlungen präzise kommunizieren und artikulieren.
wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und wann sie sich und ihre Meinung zurückhalten.
haben ein tiefes Verständnis des Design Thinking-Prozesses und vermögen das Team durch diesen Prozess zu steuern.
können Kreativität und Entwicklungspotenzial in Menschen erkennen und fördern.
können eine Gruppe leiten.
sind sich den Lernzielen bewusst und haben einen Plan zur Erreichung dieser.
haben ein Bewusstsein für Räume und Materialien als Unterstützung für Innovationsprojekte.
haben die Fähigkeit, verschiedene Erwartungen zu bedienen.
können visuell denken und arbeiten und verschiedene Sachverhalte auch visuell abbilden.
haben ein umfassendes Wissen über aktuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen und Trends.
können sich Zeit gut einteilen und Dinge auch im Detail planen.
können Konflikte moderieren und lösen.
können unterschiedliche Persönlichkeiten und Hierarchielevel der Teilnehmer galant handhaben.
können eine ausgewogene Mischung aus Struktur und Chaos schaffen.
können andere Personen motivieren, selbst aktiv zu werden, Neues auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen.
können eine vorausschauende Haltung einnehmen und Dinge und Situationen antizipieren.
haben die Fähigkeit, Vertrauen und Zuwendung zwischen verschiedenen Personen herzustellen.
können gut zuhören und anderen volle Aufmerksamkeit schenken.
verfügen über eine weitere inhaltliche Expertise.
können die eigene Leidenschaft für Design Thinking auf das Team übertragen.
haben ein gutes Urteilsvermögen und wissen aufgrund einer situativen Einschätzung eine für den Kontext adäquate Handlung oder Intervention zu tätigen.

Abb. 10 Wichtige Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches

Die einzelnen Gedanken der Coaches waren ursprünglich teilweise weniger glatt formuliert als oben dargestellt. Überdies wurden einzelne Aspekte mehrfach genannt und unterschiedlich ausgedrückt. Zum Zweck der Ordnung und Sortierung wurden zuerst alle Antworten gesammelt und anschließend nach Gruppen sortiert. Daraufhin wurden diejenigen Antworten ausgewählt, die das zu beschreibende Phänomen besonders präzise ausdrückten. Standen etwa die Antworten „müssen begeistern können“ und „sind energetisch, motivierend und mitreißend. Sie können andere begeistern und sich begeistern lassen“ zur Auswahl, so wurde sich für letztere, ausführlichere Antwort entschieden. Die in den beiden obigen Tabellen abgebildeten Merkmale stellen somit eine Bündelung aller erhaltenen Antworten aus der ersten Runde dar.

4.3.2 Teilstudie 2: Bewertung der gesammelten Eigenschaften und Fähigkeiten

Während es in der ersten Runde der Delphi-Studie die Absicht war, möglichst ungefiltert eine Vielzahl von Eigenschaften und Fähigkeiten zu erhalten, so war es in der zweiten Runde nun das Ziel, die gesammelten Merkmale von den Experten bewerten zu lassen und auf diesem Weg zu einer Herausarbeitung der wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten zu kommen. Dazu wurden die Antworten aus der ersten Runde in einen standardisierten Erhebungsbogen überführt und abermals online an die Coaches übermittelt (siehe Anhang 2). Dabei wurden die Coaches nach ihrer persönlichen Einschätzung gefragt, wie wichtig die aufgelisteten Merkmale für Design Thinking-Coaches sind. Dazu sollten sie jedes Merkmal nach dieser Skala bewerten: Nicht wichtig (1), weniger wichtig (2), neutral (3), wichtig (4) und sehr wichtig (5). Zudem gab es die Möglichkeit, die Merkmale zu kommentieren oder weitere Eigenschaften oder Fähigkeiten zu ergänzen.⁸ Die nachfolgenden beiden Abbildungen (10 und 11) bilden die Eigenschaften und Fähigkeiten in ihrer durch die elf Coaches abgestimmten Rangfolge mit Prozentwerten ab.

EIGENSCHAFTEN	
Design Thinking-Coaches...	%
sind empathisch und haben ein ausgeprägtes soziales Gespür. Sie können die Gemütslage einzelner sowie aus der Gruppendynamik hervorgehende Stimmungen erfassen und verstehen.	95%
sind wertschätzend und begegnen anderen und sich selbst gegenüber mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.	91%
reflektieren sich selbst und sind sich ihres Einflusses auf andere bewusst.	89%
haben die Bereitschaft und Motivation, ihr Wissen mit anderen zu teilen.	87%
sind authentisch und verkörpern und leben das, was sie sagen und vermitteln.	85%
sind energetisch, motivierend und mitreißend. Sie können andere begeistern und sich begeistern lassen.	84%
sind teamfähig und arbeiten gerne mit anderen zusammen.	84%
arbeiten fortwährend an sich und wollen stetig dazulernen.	84%
sind neugierig und offen für Neues.	82%
haben keine Angst vor Ungewissheit.	82%
strahlen Sicherheit aus und stabilisieren das Team.	82%
bleiben ruhig im Umgang mit Emotionen anderer.	78%
sind mutig, gehen Risiken ein und haben keine Angst davor, auch schwierige Fragen zu stellen und Entscheidungen zu treffen.	76%
können Verantwortung annehmen und abgeben.	76%
treten angemessen und selbstbewusst in verschiedenen Situationen auf.	75%
sind zuverlässig und pünktlich.	75%
sind zugänglich und immer für das Team erreichbar.	73%
sind humorvoll und nehmen sich und andere nicht zu ernst.	71%
sind optimistisch und glauben an Veränderung.	71%
sind durchsetzungsstark.	53%

Abb. 11 Wichtige Eigenschaften von Design Thinking-Coaches (mit Gewichtung)

⁸ Es wurden keine Merkmale ergänzt. Der ursprünglich unter „Eigenschaften“ gelistete Aspekt „...vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und...“ wurde aber nach den fünf Interviews nicht mehr den Eigenschaften, sondern den Fähigkeiten zugeordnet, da in den Interviews betont wurde, dass dieser Gesichtspunkt erst durch viel Erfahrung gelernt werden musste..

FÄHIGKEITEN	
Design Thinking-Coaches...	%
beharren nicht zu stoisch auf der richtigen Bearbeitung einer Methode, sondern sind sich dem Ziel der Methode bewusst und verfolgen dieses als Output.	95%
vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und sich schnell auf neue Dinge einzustellen.	93%
wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und wann sie sich und ihre Meinung zurückhalten.	91%
können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren, welche in den vielen Diskussionen unbewusst durch den Raum fliegen, sie auffangen und dem Team zurückspeiegeln.	91%
haben ein tiefes Verständnis des Design Thinking-Prozesses und vermögen das Team durch diesen Prozess zu steuern.	89%
haben ein Feingefühl für Konvergieren und Divergieren.	89%
können andere Personen motivieren, selbst aktiv zu werden, Neues auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen.	89%
haben breite Methodenkenntnisse und können je nach Sachlage unterschiedliche Methoden, Übungen und Maßnahmen zur Bewältigung einer aktuellen Herausforderung anwenden.	87%
können unterschiedliche Persönlichkeiten und Hierarchielevel der Teilnehmer galant handhaben.	87%
können Anweisungen und Empfehlungen präzise kommunizieren und artikulieren.	85%
haben ein Bewusstsein für Räume und Materialien als Unterstützung für Innovationsprojekte.	85%
können Kreativität und Entwicklungspotenzial in Menschen erkennen und fördern.	82%
können eine Gruppe leiten.	80%
können Konflikte moderieren und lösen.	80%
können gut zuhören und anderen volle Aufmerksamkeit schenken.	80%
können sowohl inhaltlich wie auch emotional Kritik üben und annehmen.	80%
sind sich den Lernzielen bewusst und haben einen Plan zur Erreichung dieser.	80%
haben ein gutes Urteilsvermögen und wissen aufgrund einer situativen Einschätzung eine für den Kontext adäquate Handlung oder Intervention zu tätigen.	80%
können eine vorausschauende Haltung einnehmen und Dinge und Situationen antizipieren.	78%
können die eigene Leidenschaft für Design Thinking auf das Team übertragen.	78%
haben die Fähigkeit, Vertrauen und Zuwendung zwischen verschiedenen Personen herzustellen.	76%
verfügen über eine weitere inhaltliche Expertise.	75%
wissen immer, was das Team gerade braucht und können ggf. selbst temporär defizitäre Rollen ausfüllen.	75%
können eine ausgewogene Mischung aus Struktur und Chaos schaffen.	73%
haben ein umfassendes Wissen über aktuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen und Trends.	71%
können sich Zeit gut einteilen und Dinge auch im Detail planen.	69%
können visuell denken und arbeiten und verschiedene Sachverhalte auch visuell abbilden.	67%
haben die Fähigkeit, verschiedene Erwartungen zu bedienen.	65%

Abb. 12 Wichtige Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches (mit Gewichtung)

Wie sich in den Tabellen ablesen lässt, so wurden einige Merkmale im Durchschnitt mit derselben Wichtigkeit bewertet. Zur Entscheidung über die Rangfolge habe ich in diesen Fällen die Standardabweichung der Antworten herangezogen. Die Standardabweichung spiegelt die Streuung der Antworten wieder. Ist der Wert klein, so sind sich die Teilnehmer über die Wichtigkeit des Items einig. Ist der Wert groß, so sind sie sich uneinig. Dazu ein Beispiel: Im Durchschnitt haben die Teilnehmer die beiden Fähigkeiten-Items „...können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren...“ sowie „...wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und...“ mit 91% als gleichermaßen wichtig eingestuft. Ersteres Item hat jedoch eine geringere Standardabweichung in Höhe von 0,52 (5x ‚wichtig‘ und 6x ‚sehr wichtig‘) gegenüber 0,69 (1x ‚neutral‘, 4x ‚wichtig‘ und 6x ‚sehr wichtig‘) und steht somit in der Rangfolge höher. Basierend auf diesem Prinzip sowie mit der Festlegung des Prozentwerts von 85% und höher als die „wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten“ ergibt sich demnach folgendes finales Ergebnis

(Abb. 13):

EIGENSCHAFTEN	
#	Design Thinking-Coaches...
1	sind empathisch und haben ein ausgeprägtes soziales Gespür. Sie können die Gemütslage einzelner sowie aus der Gruppendynamik hervorgehende Stimmungen erfassen und verstehen.
2	sind wertschätzend und begegnen anderen und sich selbst gegenüber mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.
3	reflektieren sich selbst und sind sich ihres Einflusses auf andere bewusst.
4	haben die Bereitschaft und Motivation, ihr Wissen mit anderen zu teilen.
5	sind authentisch und verkörpern und leben das, was sie sagen und vermitteln.
FÄHIGKEITEN	
#	Design Thinking-Coaches...
1	beharren nicht zu stoisch auf der richtigen Bearbeitung einer Methode, sondern sind sich dem Ziel der Methode bewusst und verfolgen dieses als Output.
2	vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und sich schnell auf neue Dinge einzustellen.
3	können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren, welche in den vielen Diskussionen unbewusst durch den Raum fliegen, sie auffangen und dem Team zurückspeigeln.
4	wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und wann sie sich und ihre Meinung zurückhalten.
5	haben ein Feingefühl für Konvergieren und Divergieren.
6	haben ein tiefes Verständnis des Design Thinking-Prozesses und vermögen das Team durch diesen Prozess zu steuern.
7	können andere Personen motivieren, selbst aktiv zu werden, Neues auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen.
8	haben breite Methodenkenntnisse und können je nach Sachlage unterschiedliche Methoden, Übungen und Maßnahmen zur Bewältigung einer aktuellen Herausforderung anwenden.
9	können unterschiedliche Persönlichkeiten und Hierarchielevel der Teilnehmer galant handhaben.
10	können Anweisungen und Empfehlungen präzise kommunizieren und artikulieren.
11	haben ein Bewusstsein für Räume und Materialien als Unterstützung für Innovationsprojekte.

Abb. 13 Die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches

4.3.3 Vertiefungsinterviews

Im Rahmen von Delphi-Erhebungen ist die Durchführung einer dritten Fragerunde nicht unüblich, sofern eine weitere Konsensbildung notwendig ist. Die vorliegenden Ergebnisse erforderten dies meiner Ansicht nach nicht, da mithilfe der Mittelwerte sowie der Standardabweichungen eine unterscheidbare Rangfolge gebildet werden konnte. Stattdessen wurden auf Basis der Ergebnisse Vertiefungsinterviews mit insgesamt fünf Experten durchgeführt, um die Eigenschaften und Fähigkeiten zu diskutieren und mit Praxiserfahrungen zu vergleichen. Vorab wurden dazu den fünf Teilnehmern die finalen Ergebnisse (Abb. 13) geschickt. Während der ca. 45-minütigen Interviews wurden die Interviewteilnehmer dann gebeten, ihre individuelle Interpretation aller Eigenschaften und Fähigkeiten zu nennen sowie diese in Bezug auf die eigenen Praxiserfahrungen zu reflektieren. Die Ergebnisse werden im nachfolgenden Kapitel abgebildet.

5 Diskussion der Ergebnisse

In der Delphi-Studie wurden schlussendlich insgesamt fünf Eigenschaften und elf Fähigkeiten als besonders wichtig ausgemacht – diese sollen nachfolgend unter Einbeziehung der fünf ergänzend durchgeführten qualitativen Vertiefungsinterviews näher betrachtet werden.

5.1 Die wichtigsten Eigenschaften

Fünf Eigenschaften wurden als besonders wichtig definiert. Eine Eigenschaft wird dabei als ein unterscheidbares Merkmal einer Person definiert, also ein dem Charakter dieser Person zugehöriges bzw. ihn definierendes Merkmal.

Design Thinking-Coaches sind empathisch und haben ein ausgeprägtes soziales Gespür. Sie können die Gemütslage einzelner sowie aus der Gruppendynamik hervorgehende Stimmungen erfassen und verstehen.

In Kapitel 3.3 wurde Empathie sowohl als wichtiges Element im Design Thinking wie auch als bedeutsame Qualität im Coaching beschrieben. Im Rahmen der durchgeführten Studie ist die Eigenschaft, einfühlsam und feinfühlig zu sein, mit 95% auf Platz eins gelandet. Als Design Thinking-Coach ist es wichtig, sowohl einen guten Blick für das Projektteam wie auch für jeden Einzelnen im Team zu haben und Perspektiven anderer einnehmen zu können. Notwendigerweise braucht der Coach hierfür ein ausgeprägtes Verständnis von Gruppendynamiken und ein gutes Einfühlungsvermögen. „Die grundsätzliche Eigenschaft dafür ist eigentlich, generell ein aufmerksamer Typ zu sein und ein aufrichtiges Interesse an anderen Menschen und deren Erleben der Welt zu haben“, schlussfolgert einer der Coaches. Die Wichtigkeit dieser Eigenschaft geht einher mit der zentralen Rolle des Coaches als Lernbegleiter:

Als Coach bist du in der Regel kein Lehrer, der Wissen einhämmerst, sondern Lernbegleiter. Klar vermittelst du auch Inhalte, aber es geht nicht nur um die Informationen, sondern auch darum, was die Leute daraus machen. Deine Aufgabe ist es, die Leute zu beobachten und zu verstehen und dann das Beste aus ihnen rauszuholen.

Dafür ist es an erster Stelle notwendig, aufgeschlossen gegenüber seiner Umwelt zu sein und diese lesen und verstehen zu können.

Du bist als Coach beständig im Prinzip wie eine Antenne. Du nimmst laufend die verschiedenen Emotionen, Gedanken und Handlungen der Teammitglieder auf, bewertest diese und reagierst entsprechend.

Beispielsituationen hierfür können folgende sein:

Es gab immer wieder Situationen, wo Teilnehmer bestimmte Befindlichkeiten hatten, aber diese nicht artikuliert haben. Das erkennt man beispielsweise über nonverbale Signale. Man kann es an der Körpersprache ablesen, wenn Leute z.B. die Arme verschränken oder weggucken. Oder auch, wenn sie auf bestimmte Aussagen von anderen Teammitgliedern speziell reagieren. So kann es vorkommen, dass immer, wenn einer was sagt, ein anderer ganz extrem ausatmet oder sein Gesicht verzieht. Dann merkt man, dass es offensichtlich eine Gemütslage gibt, mit der man als Coach arbeiten sollte.

Nach dem Erkennen und Verstehen ist es dann als Coach wichtig, adäquat mit den gelassenen Informationen umzugehen.

In Form einer Metapher kann man den Coach hier als einen Dirigenten betrachten, der die einzelnen Qualitäten, Gemütslagen und Rollen der Teammitglieder erkennt und dann gezielt anspricht, hervorhebt und fördert. Oder auch mal zurückhält – je nachdem, was das Team halt gerade braucht. Beispielsweise hatte ich neulich jemanden im Team, der mit seiner Meinung immer sehr dominant war. Ich habe diese Person dann gezielt in den Pausen darauf angesprochen, also gesagt wie ich ihn im Team erlebe, und das hat ihm geholfen, damit besser und gezielter umzugehen und sich besser ins Team einzubringen.

Der Job des Coaches ist es also im Prinzip, das Team auf verschiedenen Ebenen ausbalancieren zu können. Und um das zu tun, brauchen Coaches die notwendige Auffassungsgabe und Aufmerksamkeit, um das Team und die einzelnen Mitglieder erstmal lesen und nachvollziehen zu können.

Design Thinking-Coaches sind wertschätzend und begegnen anderen und sich selbst gegenüber mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.

Bei der Arbeit mit Teams hat man als Coach regelmäßig mit sehr unterschiedlichen Charakteren und Menschen zu tun. Diese Vielseitigkeit zu schätzen und jedem einzelnen Menschen offen und respektvoll zu begegnen, ist eine wichtige Grundeinstellung.

Man hat in der Regel ja immer ein sehr vielseitiges Team von Leuten vor sich. Und das heißt, da werden auch immer Leute dabei sein, die anders sind, als man selber, und eben nicht nur weitere Design Thinker, die alles gut finden, was man selbst gut findet, sondern eben vielleicht auch Leute, die ganz anders ticken. Und ich glaube, wenn man die in so einen Prozess einladen möchte, dann muss man eine positive Grundhaltung gegenüber Menschen haben, auch Menschen, die sehr anders denken. Und man sollte diese Perspektivenvielfalt auch als Wert wahrnehmen und betrachten. Und auch wenn Leute was Komisches sagen oder sich irgendwie anders verhalten, als man es selber tun würde, sollte man das einfach als Teil der Reichhaltigkeit des Teams mit verstehen können.

Ein weiterer Coach ergänzt: „Die Wertschätzung ist auch deswegen so wichtig, weil man als Coach die Lernenden sonst nicht da abholen kann, wo sie sind.“ Um konstruktiv mit Menschen zusammenarbeiten zu können und sie in ihrer individuellen Lernreise zu unterstützen, ist es folglich also wichtig, auch mit unterschiedlichen Charakteren zusammenarbeiten zu können und diese zu schätzen.

Das hat auch viel mit Achtsamkeit und der bereits angesprochenen Empathie zu tun. Die Leute so zu nehmen, wie sie sind, und dann ihre Stärken zu fördern. Es geht eigentlich immer darum, die Leute wertzuschätzen und dann auch wachsen zu lassen. Es gibt beispielsweise viele Leute, die eher introvertiert sind und sich anfangs vielleicht etwas zurückhalten, dann aber später super wichtige Beiträge liefern. Auch dafür muss ich als Coach Raum geben, und da ist Wertschätzung enorm wichtig.

Dabei ist es wichtig, sich auch mit sich selbst zu beschäftigen, so überträgt sich die Einstellung zu sich selbst auf andere.

Erst wenn du mit dir selbst zufrieden und im Einklang bist, kann sich das auf andere übertragen. Deswegen ist es auch so wichtig, auf sich selbst zu achten und diese Wertschätzung dann auch anderen gegenüber zu zeigen.

Coaches sollten also grundsätzlich aufgeschlossene und an Menschen interessierte Charaktere sein, die einerseits mit sich selbst im Reinen sind und gleichzeitig gegenüber unterschiedlichen anderen Menschen eine offene und wertschätzende Haltung einnehmen.

Design Thinking-Coaches reflektieren sich selbst und sind sich ihres Einflusses auf andere bewusst.

Die Arbeit mit Design Thinking ist in der Regel sehr schnelllebig und im Kern geht es sowohl für die Teilnehmer wie auch die Coaches darum, „über kontinuierliches Ausprobieren und anschließendes Reflektieren schnell zu lernen“. Sich selbst sowie seine Außenwelt stetig zu reflektieren ist notwendig, da sonst keine Weiterentwicklung stattfinden würde.

Als Coach wäre es fatal, nicht ständig zu reflektieren. Sich immer wieder Fragen zu stellen. Wie war der Tag? Haben die Teilnehmer das richtig verstanden? Habe ich das richtig rübergebracht? Könnte man was verändern? Man lernt ja auch als Coach nie aus. Für mich bedeutet Reflektieren, bewusst zu lernen.

Dabei ist es notwendig, als Coach die Bereitschaft zu haben, selbst aktiv das Reflektieren anregen zu wollen. Eine Möglichkeit ist es dabei, nach Feedback zu suchen.

Als Coach ist es gar nicht so leicht, nützliches Feedback zu bekommen, und deswegen muss man glaube ich aktiv danach suchen. Nach Feedback nicht nur von Teilnehmern, sondern auch von anderen Coaches, und muss da auch mit sich kritisch sein, weil man ja letztlich immer nur eine mögliche Version eines Coachings abliefern kann, und andere Leute andere Entscheidungen ganz anders treffen würden. Man muss da also ständig in ner reflektierten Suchbewegung sein.

Für mich hat dieser Job auch viel mit Selbsterkenntnis zu tun. Es ist wichtig, nicht nur den Einfluss von mir auf andere, sondern auch den Einfluss anderer auf mich zu beobachten. Die Gruppe spiegelt mich ja irgendwie auch wieder, daraus kann ich also auch viel lernen.

Sich selbst zu reflektieren ist nicht nur für die eigene Weiterentwicklung relevant, sondern wichtig ist es ebenso, das Bewusstsein zu haben, wie ich als Coach auf das Team und die Außenwelt wirke.

Coaches senden eigentlich dauerhaft Signale an die Teilnehmer, etwa auch nur durch ein kleines Nicken oder Bestätigen etc. Es ist wichtig, sich diesen

Signalen bewusst zu sein.

Als Coach bist du eigentlich beständig auch wie so ein Spiegel. Wenn die Leute dich sehen, müssen sie eigentlich das sehen, was sie hinterher vielleicht mal sein müssen.

Coaches stehen also gewissermaßen unter ständiger Beobachtung und bewirken nicht nur mit gezielten Interventionen Lernfortschritte, sondern durch ihr gesamtes Auftreten und Verhalten. Sich immer wieder zu reflektieren hilft, sich selbst seine eigenen Handlungen und sein Auftreten bewusst zu machen und daraus zu lernen.

Design Thinking-Coaches haben die Bereitschaft und Motivation, ihr Wissen mit anderen zu teilen.

Die Bereitschaft, Wissen zu teilen, stellt gewissermaßen eine Grundvoraussetzung für die Tätigkeit als Coach dar.

Wenn ich da so früher an die Schule denke, da waren manche Lehrer, die haben sich echt gefreut, wenn sie dich erwischt haben, dass du es nicht kapiert hast. Aber deren Aufgabe, und das ist auch die Aufgabe eines Coaches, ist, Inhalte gerne weiterzugeben und auch dafür Sorge zu tragen, dass die Leute es verstehen. Es ist also eine Service-Leistung, und nicht ‚hahaha, ich hab dich erwischt, du hast es nicht verstanden‘. Ohne diese Grundeinstellung brauchst du eigentlich gar nicht erst anfangen.

Die Eigenschaft äußert sich hier also auf solche Art, als dass es explizit darum geht, motiviert zu sein, anderen durch das Teilen des eigenen Wissens und der eigenen Erfahrungen zu helfen. „Wenn das Ergebnis gut sein soll, musst du natürlich dein Wissen teilen. Also alle deine Erfahrungen, Tipps und Tricks usw. so einsetzen, dass den Teilnehmern geholfen wird.“ Dabei ist es sehr wichtig, sich bewusst darüber zu sein, wann was hilfreich ist.

Wenn man inhaltliches Wissen teilt, beeinflusst man das Team sehr stark, wenn man methodisches Wissen teilt, dann ist es eigentlich eher ne Schulung als nen Coaching. Aber klar, es ist schon wichtig, bereit zu sein, von seinen Erfahrungen zu berichten und diese in den richtigen Momenten zu teilen.

Als weiterer Aspekt wurde zudem angesprochen, dass es für die Weiterentwicklung von Design Thinking relevant ist, dass nicht nur mit Teilnehmern, sondern auch unter Kollegen ein offener Wissensaustausch stattfindet.

Auf einer breiteren Ebene habe ich oft erlebt, dass Offenheit zwar nach außen propagiert wurde, aber im Endeffekt jeder Coach seine eigene Agenda fährt und nicht mit offenen Karten gespielt wird. Auf ner oberflächlichen Ebene sind zwar alle nett und freundlich, aber ich spüre halt, wenn ne Offenheit und Freude ehrlich gemeint ist oder nicht. Mir ist da viel Fake-Freundlichkeit und Missgunst begegnet. Da ist Konkurrenz dann doch schon öfter spürbar,

was schade ist. Auf der individuellen Ebene wiederum ist mir das nicht so begegnet, da hatte ich viele tolle Zusammenarbeiten, wo man sich super ergänzt und geholfen hat.

Inwiefern sich dieser Aspekt auf ein gutes Coaching auswirkt, wäre zu untersuchen. So ergänzt jedoch einer der Coaches: „Möchte ich mich als Coach weiterentwickeln und wachsen, so ist es notwendig, sich ständig mit seinem Wissen und seinen Erfahrungen auch auf professioneller Ebene auszutauschen“.

Design Thinking-Coaches sind authentisch und verkörpern und leben das, was sie sagen und vermitteln.

Nach Erfahrung der Interviewteilnehmer nimmt der Coach mitsamt seinen Handlungen und seinem Auftreten einen wichtigen Teil im Lernerlebnis der Teilnehmer ein. Folglich können durch Authentizität wichtige Aspekte von Design Thinking transportiert werden.

Ja, ich glaube das merkst du sofort, wenn da jemand etwas erzählt, wo er nicht voll dahintersteht. Also daran zu glauben und das auch selbst zu leben, was man vermittelt, ist sehr wichtig.

Dabei ist es in erster Linie entscheidend, die grundlegenden Prinzipien sowie Denk- und Arbeitsweisen von Design Thinking vorzuleben.

Man muss jetzt nicht jede Methode verkörpern, aber die Denkweisen. Und das ist auch gar nicht so einfach, da muss man ständig an sich arbeiten und drauf achten, nach dem Motto ‚practice what you preach‘.

Wenn man glaubwürdig sein will und möchte, dass das Team einem vertraut und auch folgt, dann muss man das, was man empfiehlt, auch selber benutzen und beispielhaft zeigen. Etwa beim visuellen Arbeiten, also wenn ich möchte, dass die Leute visuell arbeiten, dann kann ich sie dazu einladen, indem ich dieses Verhalten selber auch modelliere. Genauso auch bei der Kommunikation bis hin zu dem Umgang im Coaching-Team usw. Das betrifft eigentlich alle grundlegenden Design Thinking-Prinzipien.

Der Coach fungiert also in seiner Rolle als Coach auch als Vorbild und sollte die grundlegenden Prinzipien, in deren Umsetzung er die Teilnehmer unterstützen will, selbst auch vorleben und beispielhaft anwenden.

5.2 Die wichtigsten Fähigkeiten

Insgesamt elf Fähigkeiten wurden von den Coaches als besonders wichtig definiert. Eine Fähigkeit wird dabei als die durch Erfahrung und Training erworbene Befähigung, etwas zu tun, definiert.

Design Thinking-Coaches beharren nicht zu stoisch auf der richtigen Bearbeitung einer Methode, sondern sind sich dem Ziel der Methode bewusst und verfolgen dieses als Output.

Mit 95% haben nahezu alle elf Coaches diese Fähigkeit als sehr wichtig beurteilt. Dieses Ergebnis korrespondiert mit den theoretischen Ausführungen zu Design Thinking. Die Essenz von Design Thinking liegt weniger in der Anwendung einzelner Methoden, sondern in der Umsetzung bestimmter Denk- und Arbeitsweisen und Prinzipien (siehe Abb. 1). Diese können durch Methoden unterstützt werden, letztendlich stellen Methoden aber lediglich Werkzeuge zur Erreichung bestimmter Ziele dar.

Das ist kolossal wichtig. Die Fokussierung auf das Wesentliche und auf die Essenz von Design Thinking. Wichtig ist, dass der Coach das Mindset vermittelt. Das andere sind nur Werkzeuge, zwar auch wichtig, aber nicht die grundlegende Basis. Hauptsache die Leute haben das Denkprinzip verstanden. Wie man da hinkommt, da gibt es mehrere Wege, da hast du Spielraum.

Eine der wichtigsten Fähigkeiten meiner Meinung nach ist es, die Denkhaltung von Design Thinking rüberzubringen und die Essenz, wie z.B. visuelles Arbeiten, Nutzerzentrierung, Problemverständnis kommt vor der Lösungsfindung, Iteration, Prototyping, mit den Händen denken, etc. Es kommt hier weniger darauf an, sämtliche Methoden nach Lehrbuch zu beherrschen. Weniger ist hier mehr und manche Dinge einfach auch nicht wichtig, auf die man dann auch nicht beharren sollte. Es ist viel wichtiger zu verstehen, was für einen User meaningful bedeutet, als X Möglichkeiten zu kennen, wie ich eine Customer Journey Map erstellen kann.

Die Methoden sind nicht so wichtig wie die Prinzipien. Wenn ich ein riesen Sammelsurium an Methoden habe, bin ich nicht automatisch ein guter Coach. Ich muss die dahinterstehenden Denkweisen vermitteln können.

Wichtiger als detailliertes Methodenwissen ist also die Fähigkeit des Coaches, sich dem jeweiligen Ziel der Methode bewusst zu sein um diese dann planvoll und zur effizienten Unterstützung des Teams in seinem Arbeitsprozess einsetzen zu können.

Der Prozess, den man in einem Design Thinking-Projekt durchläuft, lässt sich bildlich als einen sehr nebulösen Weg beschreiben. Und auf diesem Weg stellen Methoden letztlich nur eine Krücke dar, um etwas klarer zu sehen und das Denken zu strukturieren. Als Coach muss ich um die Methode als Krücke Bescheid wissen. Ich fungiere dann gewissermaßen als eine Art DJ, der im richtigen Moment die richtige Methode auflegt. Aber nicht um der Methoden Willen. Sondern um ein bestimmtes Ziel zu erreichen und auf dem Weg einen Schritt weiter zu kommen.

Sich an der genauen Durchführung einer Methode festzuklammern kann auch nach hinten losgehen. So ist es bei mir schon öfters vorgekommen, dass ein Team etwa durch eine bestimmte Erkenntnis aus den Interviews von selbst in einen solchen Flow geraten ist, der sie auf natürliche Weise zu einer Idee getragen hat. Hätte ich hier zurückgerudert und bspw. auf die Aus-

formulierung eines POVs beharrt, hätte das den Flow nur gestört. Du musst natürlich gucken, dass das Team in den Leitplanken bleibt, also wenn es z.B. zeitliche Begrenzungen gibt. Aber man muss sie dann auch mal machen lassen. Ich muss als Coach das Wissen und das Gespür haben, was das Team wann zur Erreichung der Ziele braucht.

Design Thinking-Coaches vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und sich schnell auf neue Dinge einzustellen.

Innovationsprozesse sind von ihrer Natur aus mit viel Ungewissheit verbunden, wodurch es für den Coach als Begleiter solcher Prozesse wichtig ist, flexibel zu sein und jederzeit adäquat mit veränderten Gegebenheiten umgehen zu können.

Flexibilität ist super wichtig. Der Teamprozess verläuft niemals auf die gleiche Weise und obwohl ich als Coach den Design Thinking-Prozess kenne, kann ich wegen den individuellen Teamdynamiken sowie äußeren Faktoren nur begrenzt viel antizipieren. Da brauche ich eine Bereitschaft zum schnellen Umdenken und auch eine gewisse Gelassenheit... die gewinnt man vor allem durch Erfahrung.

Du musst als Coach erspüren, wo die Leute gerade im Prozess sind. Was bei Ihnen gerade Thema ist, was für sie wichtig ist. Und da ist Flexibilität sehr wichtig. Im Prinzip wie so'n Schachspieler. Wie ist die Situation, wie reagiere ich da drauf, was sind die nächsten Züge? Man muss da auch ein bisschen vorausdenken können.

Als Coach muss ich improvisieren können. Im positiven Sinne, also mich schnell auf neue Gegebenheiten einstellen können. Das ist auch super wichtig, dem Team diese Qualität widerzuspiegeln. Denn das ist ja ein essentieller Bestandteil von Innovationsarbeit, agil zu sein, sich schnell auf Neues einstellen zu können und da auch Bock drauf zu haben.

Dabei spielt die Intuition eine bedeutungsvolle Rolle. Coachingprozesse lassen sich nur begrenzt planen, da immer wieder Vorkommnisse auftreten können, deren Handhabung situativ entschieden werden müssen.

Es gibt immer wieder Dinge, die ad-hoc auftreten - sowohl inhaltlich, als auch terminlich und teamdynamisch, mit denen man dann arbeiten muss. Dafür gibt es aber meistens keine Entscheidungsbäume oder so, die man verschriftlichen könnte, sondern es geht darum, dann einem sehr gut trainierten Gespür zu folgen. Wenn z.B. ein Konflikt im Team entsteht, und man eigentlich sich inhaltlich ganz viel vorgenommen hatte, dann spontan zu entscheiden, löse ich den Konflikt jetzt oder mach ich mit dem Inhalt weiter? Es gibt dieses Sprichwort, ‚Abenteuer beginnen da, wo Pläne aufhören‘. Dieses aus dem Bauch heraus handeln und sich darauf verlassen... und auch zu sagen, dass ist nicht schlecht... das ist schon auch sehr wichtig.

Einer der Coaches beschreibt, dass es bei der Intuition letztlich eigentlich nur darum

geht, „auf gesammelte Erfahrung zurückgreifen zu können“. Sich auf seine Intuition zu verlassen und diese auch zu aktivieren, kann also trainiert werden. Dies braucht allerdings Zeit und reichhaltige Erfahrungswerte, beschreibt eine Interviewpartnerin:

Ich glaube immer mehr, dass beim Coaching Intuition im Prinzip der Kernaspekt ist. Als ich vor 7 Jahren angefangen habe, habe ich immer bis ins kleinste Detail alles geplant und vorbereitet. Dass Intuition so wichtig ist, habe ich dann im Extremfall einmal gemerkt, als ich gezwungen war, spontan ohne Vorbereitung zu performen. Das war einer meiner besten Workshops. Es hat sehr lange gedauert, bis ich mir da einfach vertraut habe. Ich glaube diese Fähigkeit, aus dem Bauch raus zu handeln, ist eigentlich bei jedem vorhanden, nur nicht jeder schafft es, sie abzurufen. Aber da kann man sich hin entwickeln, das kann man trainieren.

Design Thinking-Coaches können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren, welche in den vielen Diskussionen unbewusst durch den Raum fliegen, sie auffangen und dem Team zurückspiegeln.

Design Thinking-Coaches nehmen durch ihre Erfahrung und ihr Knowhow die Expertenrolle hinsichtlich des Arbeitsprozesses ein und haben damit diesbezüglich einen Wissensvorsprung gegenüber den Teammitgliedern. Es ist wichtig, diesen situativ gewinnbringend einzusetzen, sodass das Team in seiner Arbeit unterstützt wird. Insbesondere in Situationen, in denen die Teammitglieder Entscheidungen treffen müssen und dabei aber nicht wissen, wie es danach weitergeht, sollte der Coach unterstützend zur Seite stehen. Gleichzeitig umfasst diese Fähigkeit auch, als Coach den Teammitgliedern zu helfen, ihre Ideen und Gedanken zu strukturieren und auszudrücken.

Es passiert so oft, dass Teammitglieder tolle Gedanken oder Ideen äußern, welche aber keine Beachtung finden oder einfach übergangen oder nicht aufgegriffen werden. Als Coach habe ich in der Regel das Wissen und die Voraussicht, dass dieser Gedanke oder diese Idee wertvoll ist oder sein könnte. Es ist dann meine Aufgabe, das Team darauf hinzuweisen und auch mal zu sagen 'hey, wisst ihr eigentlich, was ihr da gerade Cooles erarbeitet habt?' Genauso ist es auch manchmal meine Aufgabe, Diskussionen zusammenzufassen und dem Team in geeigneter Form widerzuspiegeln, sodass das Team eine Entscheidung treffen kann, wie es weitergeht. Das beschreibt so'n bisschen diese Sensemaking-Fähigkeit. Also das man versteht, was Leute meinen, wenn sie was sagen... und dass man das dann vielleicht auch nochmal klarer als ursprünglich formuliert, oder auch anders, etwa in Bildern oder Analogien, zurückspiegeln kann und den Leuten damit in ihren Gedankengängen hilft und sie darin unterstützt, das auszudrücken, was sie eigentlich sagen wollen.

Dabei ist es wichtig ein Gespür dafür zu haben, wann und wie viel man als Coach dem Team auch inhaltliche Unterstützung gibt, sodass der Lerneffekt maximal ist.

Ich glaube, das sollte man mal so und mal so machen. Es gibt ja diejenigen,

die daran glauben, das Team auch mal gegen die Wand fahren zu lassen und dann ist das gut so, und diejenigen, die sagen, ‚ja, aber lieber kommen sie zu einem Ergebnis und haben mal erfahren, wie man da hinkommt, wo man hinkommen wollte‘. Beides kann geeignet sein. Aber um entscheiden zu können, was dem Team mehr hilft, brauche ich diese Fähigkeit, ich muss verstehen, wo das Team gerade im Prozess ist, und dann ggf. Informationen zurückspiegeln, sofern das hilfreich ist.

Design Thinking-Coaches wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und wann sie sich und ihre Meinung zurückhalten.

In den Interviews wurde immer wieder direkt oder indirekt die Fähigkeit angesprochen, mit den verschiedenen ‚Subrollen‘, die man als Coach einnehmen kann, galant umgehen zu können. Dabei wurden in den Interviews drei verschiedene Rollen angesprochen (siehe auch Kapitel 2.4): der Coach als neutraler Prozessbegleiter, der Coach als Lehrperson, die dem Team etwas beibringt und der Coach als Teammitglied bzw. als „Creative Leader“, der durch seine Erfahrung das Team auch inhaltlich unterstützt. Je nachdem, welche Rolle der Coach einnimmt, variiert der Grad des Einflusses auf die Teamarbeit. Wichtig ist es, als Coach zu wissen, wann welche Rolle am ehesten gebraucht wird und einen positiven Effekt hat. Dabei gibt es keine eindeutige Antwort, vielmehr wird diese Fähigkeit nach Aussage der Coaches durch Erfahrung gewonnen.

Das ist ja immer so ne Gradwanderung. Man muss natürlich gucken, dass man als Coach nicht allein sein Ding durchzieht, sondern das Team darin unterstützt, ‚ihr Ding‘ durchzuziehen. Gleichzeitig ist ein bisschen Lenken und Eingreifen manchmal natürlich schon absolut sinnvoll. Da verschwimmen so´n bisschen die Rollen eines Coaches und die eines Creative Leaders, der ne Entscheidung trifft, wo er einfach aus der Erfahrung weiß: das Ding wird abgehen wie ne Rakete. Ob´s sinnvoll ist, da die Rollen hin und her zu wechseln, weiß ich ehrlich gesagt gar nicht. Aber ich tu das. Und hab auch gute Erfahrungen damit gemacht. Das ist ja wie so´n Fußballtrainer. Der tanzt ja auch auf der Seitenlinie auf und ab. Der spielt quasi mit, auch wenn er nicht Spieler ist. Ich glaube als Coach ist das auch ne gewisse Kunst, diese Rollen wechseln zu können und auch zu wissen, was ist jetzt zu viel und was nicht. Also wie viel spiele ich mit, um das Team maximal zu unterstützen. Das hat dann auch ganz viel mit Erfahrung zu tun.

Einer der Interviewpartner ergänzt zusätzlich, dass es hier vor allem wichtig ist, dem Team in den richtigen Momenten Eigenständigkeit zuzugestehen.

Für mich ist hier die Fähigkeit vor allem, passiv sein zu lernen. Also die Erfahrung zu sammeln, wann das Team ohne Intervention besser fährt.

Design Thinking-Coaches haben ein Feingefühl für Konvergieren und Divergieren.

Konvergieren und Divergieren beschreiben zwei unterschiedliche Denkphasen, die im Design Thinking-Prozess immer wieder bewusst oder unbewusst eingesetzt werden. Bei dem divergierenden Denken geht es um eine breite Suche nach vielen unterschiedlichen und neuen Alternativen, beim konvergierenden Denken um die Evaluation der Alternativen. Als Coach ist es wichtig zu wissen, wann welche Denkphasen zum Einsatz kommen und ein Feingefühl dafür zu haben, das Team galant durch die unterschiedlichen Phasen zu steuern.

Du musst als Coach wissen, geh ich jetzt noch weiter und lasse das Team diskutieren oder experimentieren oder sollte sich das Team jetzt fokussieren. Und das kann sowohl im Kleinen und sehr situativ sein, sich also auf eine konkrete Diskussion beziehen, oder aber auch allgemein auf den Übergang zur nächsten Phase.

Das ist etwas, was die Teams in ihren Diskussionen meistens nicht so stark wahrnehmen, was aber für Störgefühle im Teamprozess sorgt, wenn beides gleichzeitig passiert. Und deswegen ist es eben die Rolle des Coaches, festzulegen und zu etablieren, in welcher Phase man sich gerade befindet und dann durch passende Formulierungen oder durch passende Anreize und Fragen im Team das eine oder das andere zu befeuern. Also wenn ich divergiere, dann kann ich meinem Team sagen 'ja lasst uns doch noch ne Idee entwerfen', und beim Konvergieren stelle ich vielleicht eher Fragen wie 'was ist jetzt hier das Gemeinsame?' oder 'was ist jetzt hier der Kern von dieser Sache?' Als Coach habe ich also einerseits das Gefühl dafür, wann der richtige Zeitpunkt für was ist, und ich habe Werkzeuge, die mir helfen, das ein oder andere im Team zu streuen.

Besonders in Lernformaten und Projekten, in denen es eine strikte zeitliche Agenda gibt, sind die einzelnen Prozessphasen bereits im Vorhinein mehr oder weniger genau definiert. Hier ist es für die Coaches wichtig, ein gutes Gespür für die richtige Zeiteinteilung zu haben und vorausschauen zu können, wie viel Raum das Team für die einzelnen Arbeitsschritte braucht.

Gerade in Workshops zwingt einen ja oft auch die Zeit zu einer Entscheidung. Als Coach ist es dann gut, wenn du da ein bisschen vorausdenken kannst weißt, wann der Weg in die ein oder andere Richtung eingeschlagen werden sollte.

Design Thinking-Coaches haben ein tiefes Verständnis des Design Thinking-Prozesses und vermögen das Team durch diesen Prozess zu steuern.

Wenngleich sich der Design Thinking-Prozess durch einen dynamischen und iterativen Verlauf auszeichnet, so gibt es dennoch eine Struktur, die eine sukzessive Anwendung einzelner Arbeitsschritte unterstützt. Als Coach ist es wichtig, genau zu wissen, was ein

Team zu welchem Zeitpunkt inhaltlich herausarbeiten muss und wann es dann bereit ist, mit dem derzeitigen Stand in den nächsten Arbeitsschritt oder die nächste Arbeitsphase überzugehen.

Hier ist glaube ich vor allem die Fähigkeit, auch in Situationen, die sich als solche unfertig und vielleicht gar nicht so zielführend anfühlen, zu wissen, dass im nächsten Schritt das Ergebnis weiterverwendet wird, und was es dazu braucht. Also dass man weiß, was das Team jetzt gerade erstellen und was ich dafür unterstützen muss, damit sie im nächsten Prozessschritt mit diesem Ergebnis weiterarbeiten können.

Da in jedem Teamprozess die Dynamiken und die Inhalte variieren, ist es essenziell, als Coach selbst möglichst viel Erfahrung gesammelt und Dinge ausprobiert zu haben, um das Wissen und die Intuition zu schulen, mit einer Vielzahl unterschiedlicher Situationen umgehen zu können.

Verständnis heißt für mich auch, dass du mit Design Thinking experimentiert hast. Und du weißt auch, was nicht geht und warum. Und was wann geht. Was die Essenz ist und was man auch mal weglassen kann. Du weißt, was die Grundprinzipien sind. Lesen kann man viel – aber mehr hat es dir gebracht, wenn du Dinge ausprobiert hast. Das fördert dann auch die Intuition und die Erfahrung, die du als Coach brauchst.

Eigentlich sollte jeder Design Thinking-Coach mindestens ein langes Projekt als Teilnehmer selbst gemacht haben. Design Thinking aus der Theorie heraus zu vermitteln ist glaube ich verdammt schwierig, da es eben viel auch um Denkhaltungen, Arbeitskultur usw. geht. Das muss ich selbst ja erstmal wirklich erlebt haben, bevor ich es dann weitergeben und bei anderen unterstützen kann.

Design Thinking-Coaches können andere Personen motivieren, selbst aktiv zu werden, Neues auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen.

Diese Fähigkeit beschreibt das Ziel, als Coach die Bereitschaft der Teammitglieder fördern zu können, neue Dinge auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen. Dabei gibt es verschiedene Maßnahmen, die in der Erfahrung der Coaches eine motivierende Wirkung haben können. Als wichtiger Faktor wurde wiederholt Leidenschaft und Begeisterungsfähigkeit angesprochen, um emotionales Lernen zu fördern (siehe auch Kapitel 3.3).

Leidenschaft für die Dinge die man tut und vermittelt sind extrem wichtig, da man so die Teammitglieder emotional anregt und motiviert. Ich erlebe oft in Workshops, dass gerade diese Leidenschaft entscheidend ist und man so auch Menschen dazu bewegt, aus der Komfortzone zu treten und Dinge einfach auszuprobieren. Diese Leidenschaft nehmen viele dann auch mit nach Hause, wo Sie dann Dinge einfach mal machen.

Es ist super wichtig, die Leute zu animieren, Dinge auszuprobieren und auch

mal ins kalte Wasser zu springen. Nur so funktioniert auch Innovation. Und dabei ist natürlich auch Leidenschaft und Motivieren wichtig. Du musst Leute begeistern und emotional erreichen können. Es wäre eine interessante Frage, ob introvertierte Coaches... klar, introvertierte Coaches können wahrscheinlich auch motivieren, nur anders... ich ziehe hier gerne auch wieder die Analogie zum Fußballtrainer – der feuert seine Leute auch an und peitscht sie nach vorne. Motivation kann auf jeden Fall viel bewirken.

Ich fühle mich als Coach manchmal so'n bisschen wie als Big Daddy, der seinen Kindern den Mut gibt, Dinge anzupacken und einen Schritt nach vorn zu gehen. Das meint oft, den Leuten den Glauben an sich selbst zu geben und dass sie selbst etwas (er-)schaffen können. Und die Angst vorm Scheitern zu nehmen. Dabei ist eine überaus positive Grundhaltung wichtig. In der Ideenfindungsphase bspw., wenn erste Ideen geäußert werden, diese als Coach dann enthusiastisch zu bekräftigen, auch wenn sie zu Beginn vielleicht noch nicht so toll sind. Sodass die Teilnehmer selbst mal wirklich erleben, wie sich so ein Ideen-Flow anfühlt.

Dabei gibt es keinen Standard, der immer funktioniert, der Coach muss vielmehr unterschiedliche Wege wissen, Menschen zu motivieren, denn jedes Individuum reagiert unterschiedlich auf bestimmte Maßnahmen.

Motivation ist ohne Frage wichtig. Spannend finde ich hier, dass ich erlebt habe, dass in verschiedenen Workshops und mit unterschiedlichen Leuten und Teams immer anders ist – mal funktioniert der amerikanische „Yeah, ihr schafft das“-Spirit besser, bei anderen Leuten kommt eine besonnene Argumentation wieder besser an.

Ich bin z.B. eher nicht so der Typ, der begeistert schreit ‚Ey komm, macht jetzt, probiert es aus‘. Ich denke, dass es kein Motivieren direkt sein muss, sondern auch ein gutes Anleiten, was dann der Impuls für die Leute ist, Sachen zu machen.

Das kann man auch "The Art of Hosting" nennen. Also dass man es schafft als Coach eine Art geschützten Raum zu schaffen, in dem Leute sich trauen, sich anders zu verhalten, als sie es sonst vielleicht tun würden.

Zuletzt wurde in den Interviews noch die Frage diskutiert, inwieweit es sich um eine erlernbare Fähigkeit handelt, Menschen motivieren zu können, oder ob dies vielmehr eine Eigenschaft ist, die bestimmte Personen einfach verkörpern. Eine klare Antwort auf diese Frage gibt es nicht, dennoch sagten einige der Coaches, dass sie schon glauben, dass es Charaktere gibt, die besser für die Rolle des Coaches geeignet sind als andere.

Es gibt natürlich Formulierungen und Trigger usw., die man lernen kann, ich glaube es gibt aber schon auch so Charaktere, denen man einfach gerne folgt oder die einem das Gefühl geben 'es ist okay, wenn ich mich jetzt hier aus meiner Komfortzone bewege'.

Design Thinking-Coaches haben breite Methodenkenntnisse und können je

nach Sachlage unterschiedliche Methoden, Übungen und Maßnahmen zur Bewältigung einer aktuellen Herausforderung anwenden.

Im Design Thinking werden unterschiedliche Methoden und Übungen aus verschiedenen Disziplinen und Bereichen angewendet, beispielsweise aus der qualitativen Sozialforschung, der Designforschung oder dem Improvisationstheater. Folglich ist es für Coaches wichtig, hier möglichst breit aufgestellt zu sein und vielseitig auch selbst zu experimentieren.

Klar, um flexibel reagieren zu können, auf die Teilnehmer einzugehen und Sachverhalte und Herausforderungen vielseitig bearbeiten zu können, ist es notwendig, viele Methoden und Übungen zu kennen. Bzw. diese nicht nur zu kennen, sondern sie auch schon angewandt zu haben und genau zu wissen, wann was geeignet ist. Und auch zu wissen, was nicht funktioniert.

Wichtig ist glaube ich zudem, auch andere Dinge schon gesehen zu haben. Also sowohl Methoden mit unterschiedlichen Design Thinking-Brillen angeschaut zu haben, etwa HPI, Stanford und andere, als auch Methoden bspw. aus dem Lean Management oder Scrum zu kennen. Die sind oft ja auch sehr ähnlich. Auch ausm Improvisationstheater kannst du unglaublich viel beim Design Thinking anwenden. Und in der Vermittlung hilft das den Leuten dann oft auch, wenn man ihnen sagt ‚hey, das ist so ähnlich wie ihr es bei Scrum nutzt, nur machen wir es an dieser Stelle so und so‘. Als Coach sollte man daher immer mit offenen Augen und Ohren umhergehen und auch in andere Bereiche schauen. Vielleicht passt das oder das ja besser, vielleicht erklärt diese Methode den Sachverhalt X viel besser als so wie ich es bisher immer gemacht habe. Das ist ja auch das, was du im Design Thinking vermitteln willst: Wir suchen nicht die beste Lösung, sondern eine bessere.

Ein guter Coach zeichnet sich folglich auch dadurch aus, bewusst und aktiv an der Erweiterung des eigenen Horizontes zu arbeiten. Das Entwickeln und Ausprobieren neuer Methoden ist auch deshalb so wichtig, da Methoden ein wichtiges Instrument sind, bestimmte Prinzipien und Sachverhalte erleb- und erfahrbar zu vermitteln.

Methoden machen Intuition kommunizier- und lehrbar. Ich kann meine Intuition jemand anderem nicht beibringen, wenn ich sie nicht irgendwie in einen Prozess, in eine Abfolge oder eine Formulierung gießen kann.

Design Thinking-Coaches können unterschiedliche Persönlichkeiten und Hierarchielevel der Teilnehmer galant handhaben.

Diese Fähigkeit zeichnet sich als eine Kombination aus Empathie, Offenheit und Erfahrung aus. Als Coach ist es wichtig, verschiedene Rollen im Team sowie etwaige Hierarchiemuster erkennen und annehmen zu können und dann situativ die richtige Entscheidung im Umgang mit ihnen zu treffen.

Dieser Aspekt hängt auch sehr stark wieder mit der bereits erwähnten Empathie sowie auch Offenheit für unterschiedliche Menschentypen zusammen.

Erstens muss ich lesen können, wer wie tickt. Und dann gezielt mal diese Rolle oder mal diese Rolle fördern, sodass eine Ausgewogenheit im Team herrscht und jeder in den Teamprozess involviert ist.

Ich muss einerseits wissen, inwiefern es bestimmte Hierarchiemuster unter den Teilnehmern gibt, ich muss sie einschätzen können, und dann, und das ist noch wichtiger, muss ich wissen, wann ich dieses zulasse und wann es wichtig ist, mit bestimmten Techniken und Interventionen diese aufzulockern oder gar zu unterbinden. Es gibt beide Momente.

Insbesondere mit Blick auf bestehende Hierarchien hat man als Coach in der Erfahrung der Interviewteilnehmer die Möglichkeit, eine regulierende Rolle einzunehmen, mit der man bewusst eventuelle Ungleichheiten oder Störmuster ausgleichen kann.

Als Coach muss ich manchmal auch so'n bisschen der ausgleichende Pol sein, der auch mal sagt, ‚heute ist es nicht wichtig, dass der sonst in der Hierarchie weit oben ist, sondern heute seid ihr alle eine Hierarchie‘.

Diese Fähigkeit meint glaube ich so eine Art „Nicht-Angst“ vor Leuten, die was zu sagen haben. Und auch ein Ausstrahlen dieser non-hierarchischen Egalität, die wir versuchen, in den Teams zu verbreiten oder festzulegen. Das geht bis hin dazu, dass man sich traut, das ‚Du‘ anzubieten oder den Leuten vielleicht auch mal mit Humor vermittelt, dass die Führungsperson auch nur ein Mensch ist oder dass man bestimmte Übungen hat, die den Leuten helfen, sich mehr als Mensch im Team zu präsentieren als mit ihren Verantwortungen, die sie in der Organisation haben.

Design Thinking-Coaches können Anweisungen und Empfehlungen präzise kommunizieren und artikulieren.

Diese Fähigkeit beschreibt einerseits einen verantwortungsvollen und professionellen Umgang mit Sprache, andererseits aber auch, auf die Teilnehmer reagieren zu können und die Formulierung von Anweisungen und Empfehlungen so anzupassen, dass jeder den Inhalt individuell verarbeiten kann.

Dieser Aspekt beschreibt für mich, dass du als Coach mit Sorge dafür trägst, dass die Teilnehmer die Inhalte usw. verstehen. Und Verstehen im doppelten Sinne. Du solltest erstens nicht unklar sprechen und zweitens den Inhalt so rüberbringen, dass die Leute diesen auch aufnehmen können.

Man muss sich bewusst sein, dass, auch wenn man es selbst vielleicht ganz genau weiß, die Teilnehmenden es zum ersten Mal hören oder machen. Und hier darf man nicht unterschätzen, dass es wichtig ist, den Inhalt oder die Anweisung klar und präzise zu übermitteln, auch wenn du selbst das vielleicht so nicht bräuchtest.

Diese Fähigkeit lässt sich trainieren und sollte kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Ja, das ist sowas, was man irgendwie ständig überarbeitet und wo man da-

zulernt. Da kann man auch viel von anderen Coaches lernen... da kann man sich dann ein Repertoire an Bildern, Formulierungen und kleinen Beispielen aufbauen, die einen da immer besser machen.

Design Thinking-Coaches haben ein Bewusstsein für Räume und Materialien als Unterstützung für Innovationsprojekte.

In dem Erklärungsmodell für Design Thinking wurde der physische Raum als ein mögliches Werkzeug beschrieben, um die Umsetzung der Prinzipien, Denk- und Arbeitsweisen sowie Methoden des Design Thinking zu unterstützen (Abb. 2). Der Design Thinking-Coach sollte als Experte dafür fungieren, dieses Bewusstsein für Räume zu schaffen und gezielte förderliche Interventionen durchzuführen.

Teams konzentrieren sich meistens ja sehr stark auf den Inhalt und haben dann manchmal kein Gefühl dafür, ob sie sich gerade blockieren oder ob sie vielleicht den Raum durch eine einfache Intervention viel nützlicher für sich machen könnten. Ich glaube die Aufgabe des Coaches hier ist es, sich das Team anzugucken, die Bewegungsmuster im Team einzuschätzen, also wie stehen die zueinander, wer hat welche Art von Möglichkeiten usw., und dann zu gucken, welche Raumintervention jetzt welches Ergebnis bringen würde. Und ich glaube die Fähigkeit hier ist dann auch, antizipieren zu können, welchen Effekt das hat, wenn ich jetzt den Raum verändere.

Für mich sind Räume Lernräume. Wichtig ist, dass du da eine ausgeprägte Wahrnehmung dafür hast. Bestimmte räumliche Konstellationen vermitteln bestimmte Gefühle und bewirken bestimmte Verhaltensweisen. Dem muss ich mir bewusst sein und dann gezielt damit arbeiten, sodass der Raum das Lernerlebnis positiv beeinflusst. Und das geht eigentlich fast überall. Weniger ist da manchmal mehr. Ich bin dann oft überrascht, was die Leute aus wenig Material alles tun können. „Macht was aus dem, was da ist“. Hier ist der Aha-Effekt dann auch meist größer.

Eine Interviewpartnerin hebt dabei hervor, dass es nicht nur der rein physische Raum ist, der das Team in ihrem Arbeitsprozess beeinflusst, sondern die gesamte das Team umgebende Atmosphäre. Dazu gehören grundlegende Aspekte wie Verpflegung, Pausen, Frischluft, usw. Auch diese Faktoren gilt es, bewusst zu steuern und zur Unterstützung des Teams einzusetzen.

6 Resümee und Reflexion

Abschließend sollen in diesem Kapitel die wichtigsten Erkenntnisse dieser Arbeit zusammengefasst und reflektiert werden.

6.1 Was ist Design Thinking?

Design Thinking ist eine Denk- und Arbeitsweise zur kreativen Problemlösung, die auf den fünf Prinzipien Nutzerzentrierung, Problemidentifizierung, Zusammenarbeit, Experimentieren und Visualisieren basiert. Zur Unterstützung und Umsetzung der Prinzipien sowie der daraus abgeleiteten Denk- und Arbeitsweisen und der gezielten Anwendung spezifischer Methoden dienen darüber hinaus ein strukturierter Prozess und der physische Raum. Bei dem Design Thinking-Prozess handelt es sich um einen sechsstufigen Ablauf klar definierter Arbeitsphasen, welche iterativ durchlaufen werden. Zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Prozess kann dabei der physische Raum helfen, einen bestimmten Arbeitsmodus zu unterstützen. Er zeichnet sich durch folgende Eigenschaften aus: offen, vielseitig, flexibel, stimulierend.

6.2 Was bedeutet Coaching in Bezug auf Design Thinking?

Im Zentrum jeglicher Design Thinking-Aktivitäten steht in der Regel das sog. „Design-Team“, welches idealerweise aus vier bis sieben Personen besteht, die jeweils unterschiedliche fachliche Expertisen und Perspektiven in die gemeinsame Bearbeitung einer Herausforderung einbringen. Insbesondere im Kontext der Aus- und Weiterbildung ist es dabei üblich, dass Design-Teams von Design Thinking-Coaches in ihrem Arbeits- und Lernprozess begleitet und unterstützt werden. Wird von einem Design Thinking-Coach gesprochen, so ist in der Regel ein solcher Team-Coach gemeint. Darüber hinaus gibt es die Rolle des Programm-Managers, der Design Thinking-Programme und -Curricula plant und analysiert, sowie die Rolle des Lead-Coaches, der Projekte und Workshops vorbereitet, organisiert und durchführt. Die drei unterschiedlichen Rollen von Design Thinking-Coaches sind nicht trennscharf, so können unterschiedliche Rollen auch zeitlich alternierend von derselben Person ausgeübt werden. Eine Unterscheidung ist deswegen jedoch sinnvoll, weil sich je nach Rolle das Verhältnis des Coaches zum Lernenden und damit auch der Handlungsspielraum verändert. Im Rahmen dieser Arbeit wurde sich auf die Rolle des Team-Coaches fokussiert. Der Team-Coach selbst kann wiederum je nach Situation verschiedene „Subrollen“ einnehmen. Während er primär als neutraler Prozessbegleiter des Design-Teams fungiert, so kann er temporär auch die Rolle eines Beraters, Trainers oder Teamleaders einnehmen (besonders bei Formaten, deren Ziel das Erlernen von Design Thinking ist, nimmt der Team-Coach immer wieder auch die Rolle einer Lehrperson ein). Das Spektrum der konkreten Aufgaben ist somit sehr breit und die Anforderungen an Team-Coaches sind sehr vielseitig. Was die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches sind, war die zentrale Fragestellung dieser Arbeit.

6.3 Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches?

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit wurden eine zweistufige Delphi-Studie mit elf erfahrenen Design Thinking-Coaches und anschließend fünf qualitative Vertiefungsinterviews durchgeführt. Als Ergebnis der Delphi-Studie wurden fünf Eigenschaften und elf Fähigkeiten als besonders wichtig ausgemacht. Eine Eigenschaft ist dabei als ein unterscheidbares Merkmal einer Person definiert, also ein dem Charakter dieser Person zugehöriges bzw. ihn definierendes Merkmal. Eine Fähigkeit ist dagegen die durch Erfahrung und Training erworbene Befähigung, etwas zu tun. Ergänzend kam in den Vertiefungsinterviews der Aspekt auf, dass Fähigkeiten durch intensives Training und Erfahrung auch zu einer Eigenschaft einer Person werden können.

Die wichtigsten Eigenschaften von Design Thinking-Coaches sind:

1. Design Thinking-Coaches sind empathisch und haben ein ausgeprägtes soziales Gespür. Sie können die Gemütslage einzelner sowie aus der Gruppendynamik hervorgehende Stimmungen erfassen und verstehen.
2. Design Thinking-Coaches sind wertschätzend und begegnen anderen und sich selbst gegenüber mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.
3. Design Thinking-Coaches reflektieren sich selbst und sind sich ihres Einflusses auf andere bewusst.
4. Design Thinking-Coaches haben die Bereitschaft und Motivation, ihr Wissen mit anderen zu teilen.
5. Design Thinking-Coaches sind authentisch und verkörpern und leben das, was sie sagen und vermitteln.

Die wichtigsten Eigenschaften von Design Thinking-Coaches sind:

1. Design Thinking-Coaches beharren nicht zu stoisch auf der richtigen Bearbeitung einer Methode, sondern sind sich dem Ziel der Methode bewusst und verfolgen dieses als Output.
2. Design Thinking-Coaches vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und sich schnell auf neue Dinge einzustellen.
3. Design Thinking-Coaches können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren, welche in den vielen Diskussionen unbewusst durch den Raum fliegen, sie auffangen und dem Team zurückspiegeln.
4. Design Thinking-Coaches wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und wann sie sich und ihre Meinung zurückhalten.
5. Design Thinking-Coaches haben ein Feingefühl für Konvergieren und Divergieren.

6. Design Thinking-Coaches haben ein tiefes Verständnis des Design Thinking-Prozesses und vermögen das Team durch diesen Prozess zu steuern.
7. Design Thinking-Coaches können andere Personen motivieren, selbst aktiv zu werden, Neues auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen.
8. Design Thinking-Coaches haben breite Methodenkenntnisse und können je nach Sachlage unterschiedliche Methoden, Übungen und Maßnahmen zur Bewältigung einer aktuellen Herausforderung anwenden.
9. Design Thinking-Coaches können unterschiedliche Persönlichkeiten und Hierarchielevel der Teilnehmer galant handhaben.
10. Design Thinking-Coaches können Anweisungen und Empfehlungen präzise kommunizieren und artikulieren.
11. Design Thinking-Coaches haben ein Bewusstsein für Räume und Materialien als Unterstützung für Innovationsprojekte.

Es lässt sich festhalten: Design Thinking-Coaches sind empathisch, wertschätzend und selbstreflektiert. Sie haben ein tiefes Verständnis der grundlegenden Prinzipien, Denk- und Arbeitsweisen des Design Thinking und vermögen es, flexibel und intuitiv die richtigen Maßnahmen zur Unterstützung des Arbeits- und Lernprozesses des Design-Teams anzuwenden.

6.4 Welche Erkenntnisse liefert diese Arbeit für die Praxis?

Die Ergebnisse der Studie sind einerseits für (Ausbildungs-) Einrichtungen interessant, als dass wichtige Merkmale von Design Thinking-Coaches beleuchtet werden, die beispielsweise als Lernziele in die Konzeption von Qualifizierungsprogrammen eingearbeitet werden können. Andererseits werden angehenden sowie erfahrenen Design Thinking-Coaches verschiedene Aspekte zur Selbstreflexion und möglichen Weiterbildung aufgezeigt.

Die Formulierung der Fragestellung hat zur Diskussion angeregt, inwiefern sich manche Personen charakterlich gut als Coaches eignen und welche Fähigkeiten tatsächlich lernbar sind. So äußert einer der interviewten Coaches folgende Hypothese:

Es gibt denke ich Personen, die grundsätzlich vom Charakter her sehr gut für das Coachen geeignet sind und denen man eigentlich nur noch bestimmtes Prozesswissen und ein paar Methoden beibringen muss. Und dann gibt es Leute, die den Prozess gut kennen und alle Bücher gelesen haben und es trotzdem irgendwie als Coach nicht so richtig schaffen.

Mit Blick auf die Studie von Jacox (2016) zu den Eigenschaften und Fähigkeiten effektiver Team-Coaches ohne Bezug auf Design Thinking wird diese Annahme insofern unterstützt, als dass sich die Unterschiede vor allem in den Fähigkeiten wiederfinden. Während es bei den Eigenschaften viele Ähnlichkeiten gibt (...sind wertschätzend, ...sind selbstreflektiert), so sind es vor allem spezielle Fähigkeiten, die einen Team-Coach als guten Design Thinking-Coach auszeichnen. Für die Praxis bedeutet dies, das

in Qualifizierungs- und Zertifizierungsprogrammen eine gezielte Einarbeitung der Fähigkeiten in das Ausbildungsprogramm erfolgen kann, während die Eigenschaften zur Vorauswahl geeigneter Coaches hilfreich sein können. Von einem solchen Prozess berichtete etwa auch einer der Interviewpartner:

Bei einem großen internen Ausbildungsprogramm für Design Thinking-Coaches bei der Firma XXX gab es im Prinzip auch diese Unterscheidung zwischen Eigenschaften und Fähigkeiten. Es wurden zu Beginn, auf Basis ihrer Eigenschaften, bestimmte Personen in Betracht gezogen, die für die Ausbildung als Coach gut geeignet sein können. Und dann, die Fähigkeiten, das war das, was im Curriculum dann aufgebaut wurde. Und das ist auch in Ordnung, denke ich. Es muss ja nicht jeder Design Thinking-Coach werden.

Nicht nur im Rahmen von Ausbildungsprogrammen, sondern auch generell in Auswahl- und Recruitingprozessen von Design Thinking-Coaches sowie für die Zusammenstellung von Coaching-Teams können die Ergebnisse hilfreiche Kriterien darstellen. Darüber hinaus stellen sie hilfreiche Kriterien zur individuellen Selbstreflexion für Coaches dar. So können sich etwa angehende Coaches ein gutes Bild verschaffen, was auf sie als Design Thinking-Coach zukommt. Bereits tätige Coaches können gezielt ihr Coaching reflektieren und Aspekte ausmachen, in denen sie sich noch verbessern oder weiterbilden wollen.

6.5 Welche Anknüpfungspunkte gibt es für weitere Forschung?

Design Thinking als ein vielschichtiges und interdisziplinäres Forschungsfeld bietet viele Anknüpfungspunkte zu anderen Forschungsfeldern. Im Rahmen dieser Arbeit wurde, aufbauend auf bisherigen Forschungsarbeiten, ein neues Beschreibungsmodell für Design Thinking dargestellt. Eine mögliche Forschungsmaßnahme wäre einerseits eine Validierung dieses Modells in Form einer Erhebung empirischer Daten, inwieweit das Modell der Anwendungsrealität entspricht, und andererseits, inwiefern es dafür geeignet ist, Ausbildungsprogramme für Design Thinking zu gestalten und schrittweise aufzubauen.

Ein weiterer Anknüpfungspunkt an diese Arbeit kann eine empirische Studie sein, in der das Coachen von Design Thinking-Projekten in der Praxis mit Blick auf die Erkenntnisse dieser Arbeit genauer untersucht wird. So wäre es interessant, mehr über Rahmenbedingungen für das Coachen von Design Thinking sowohl im akademischen wie auch im Kontext von Unternehmen und Organisationen herauszufinden: wann und unter welchen Rahmenbedingungen finden Design Thinking-Coachingprozesse idealerweise statt und in welchen konkreten Situationen helfen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten besonders?

Anhang

Studie: Die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches.....	76
Studie: Die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches - Runde 2.....	81

Studie: Die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches

Willkommen!

Vielen Dank, dass Du Dir die Zeit nimmst und an der Studie teilnimmst.
Bevor es zur Beantwortung der Fragen geht, lies dir bitte die Informationen zu der Studie durch.

Ziel der Studie und Teilnahmeaufwand

Das Ziel dieser Studie ist es, ein Verständnis über die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches zu erlangen. Dafür soll das Wissen von verschiedenen erfahrenen Design Thinking-Coaches zu einem bestmöglichen Konsens vereint werden. Insgesamt sollen von Ende Oktober 2016 bis spätestens Ende Januar 2017 drei Fragerunden durchgeführt werden, wobei die jeweilige Beantwortung ungefähr 15-20 Minuten dauert.

Vertraulichkeit

Bei jeglicher Form der Verschriftlichung und/oder Veröffentlichung der Studienergebnisse erfolgt zu keinem Zeitpunkt die Nennung der Namen der Studienteilnehmenden. Stattdessen wird ihnen eine Zahl zugewiesen und jegliche Referenzen beziehen sich auf diese Zahl. Die Erfassung des Namens und der Email-Adresse dient alleine für eine saubere Abwicklung des mehrstufigen Befragungsverfahrens.

Fragen zur Studie und Kontaktinformationen

Zur Kontaktaufnahme sowie bei Fragen und Problemen hinsichtlich der Studie wende Dich gerne an mich:

Samuel Tschepe
Suarezstraße 24
14057 Berlin
samuel-pc@gmx.de

Mit Klick auf "Weiter" gelangst Du nun zu den zu beantwortenden Fragen.

Definitionen und Hinweise zur Durchführung

Die Fragestellung der Studie ist:

Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches?

Eine **Eigenschaft** definiere ich dabei als ein unterscheidbares Merkmal einer Person.

(Bsp.: Ein Kindergärtner behandelt jedes Kind fair und respektvoll; ein Arzt nimmt stets eine optimistische Grundhaltung ein.)

Eine **Fähigkeit** definiere ich als die durch Erfahrung und Training erworbene Befähigung, etwas zu tun.

(Bsp.: Ein Kindergärtner weiß, wann er einen Missbrauch von Regeln ahndet und wann er besser drüber hinweg sieht; ein Nachrichtensprecher kann sich gut artikulieren.)

Um eine maximal hohe Aussagekraft der Antworten zu gewährleisten, bitte ich um eine möglichst spezifische und nicht zu allgemeine Beantwortung der Fragen bzw. Definition der Aussagen. Beschreibende Beispiele dürfen gerne hinzugezogen werden. Zu konkretisieren wäre beispielsweise eine Aussage wie „Der Coach sollte den Überblick behalten“. Was genau ist mit ‚Überblick‘ gemeint? Worauf bezieht sich das? In welchen Situationen?



1. Bitte nenne alle Eigenschaften, die für Dich einen guten Design Thinking-Coach ausmachen. *

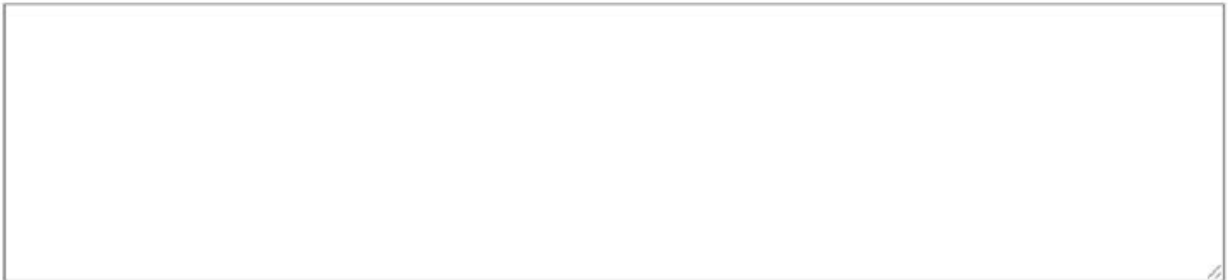
Bitte **beschreibe** jede Eigenschaft auch ausreichend. Nachdem du alle Eigenschaften aufgelistet hast, **priorisiere** sie bitte nach ihrer Wichtigkeit. Die wichtigste Eigenschaft erhält die Nummer (1), die am wenigsten wichtige die höchste Nummer. Zwischen den einzelnen Eigenschaften mache bitte immer zwei Zeilenumbrüche.

2. Bitte nenne alle Fähigkeiten, die für Dich einen guten Design Thinking-Coach ausmachen. *

Bitte **beschreibe** jede Fähigkeit auch ausreichend. Nachdem du alle Fähigkeiten aufgelistet hast, **priorisiere** sie bitte nach ihrer Wichtigkeit. Die wichtigste Fähigkeit erhält die Nummer (1), die am wenigsten wichtige die höchste Nummer. Zwischen den einzelnen Fähigkeiten mache bitte immer zwei Zeilenumbrüche.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to list and prioritize skills. A small diagonal slash icon is visible in the bottom right corner of the box.**3. Ergänzendes (optional)**

Hier hast Du noch die Möglichkeit, jegliche weiteren relevanten Aspekte oder Anmerkungen zu nennen, die oben nicht passend sind, Deiner Ansicht nach aber dennoch beachtet werden müssen.

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the user to provide additional comments or notes. A small diagonal slash icon is visible in the bottom right corner of the box.

Abschließende Informationen

Vielen Dank für die Beantwortung der Fragen. Bitte fülle nun noch die untenstehenden demografischen Informationen aus, um den Prozess zu vervollständigen. Drücke dann auf „Fertig“. Damit ist dann die erste Fragerunde beendet und Du bekommst Bescheid, sobald die Auswertung abgeschlossen wurde.

Allgemeine Informationen *

Vor- und Nachname

Email-Adresse

Alter

Geschlecht (m/w)

Beruflicher Status *

Angestellte/r

Freelancer/in

Unternehmer/in

Höchster Akademischer Abschluss *

z.B. Bachelor, Master, PhD ...

Andere relevante Ausbildungen

Andere relevante Erfahrungen**Seit wie vielen Jahren bist Du als Design Thinking-Coach aktiv? ***

Studie: Die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches – Runde 2

Willkommen zur zweiten Runde!

Die zentrale Frage dieser Studie ist: *Was sind die wichtigsten Eigenschaften und Fähigkeiten von Design Thinking-Coaches?*

In dieser Umfrage möchte ich deine individuelle Meinung zu den verschiedenen zusammengetragenen Eigenschaften und Fähigkeiten wissen. Genauer: Wie wichtig sind die aufgelisteten Merkmale für Design Thinking-Coaches?

Vielleicht denkst du beim Lesen, dass eigentlich alle Merkmale durchaus relevant sind und eine Priorisierung schwierig ist. Mich interessieren hier vor allem die Eigenschaften und Fähigkeiten, die vielleicht nicht so offensichtlich sind, die aber besonders für werdende Design Thinking-Coaches und solche, die Coaches ausbilden wollen, wertvolle Reflexionsaspekte sein können.

Die 48 aufgelisteten Merkmale (21 Eigenschaften und 27 Fähigkeiten) wurden kollektiv von erfahrenen Design Thinking-Coaches erstellt. Mit deinem Input möchte ich diese Liste nun soweit verdichten, bis ein Konsens entsteht.

Bitte bewerte jedes Merkmal auf der nachfolgenden Seite nach dieser Skala:

- 1 - Nicht wichtig
- 2 - Weniger wichtig
- 3 - Neutral
- 4 - Wichtig
- 5 - Sehr wichtig

Bevor es losgeht, gib bitte hier noch deine Email-Adresse ein: *

Eigenschaften

Eine *Eigenschaft* definiere ich als ein unterscheidbares Merkmal einer Person.

(Bsp.: Ein Kindergärtner behandelt jedes Kind fair und respektvoll; ein Arzt nimmt stets eine optimistische Grundhaltung ein.)

Hinweis: Unten stehende Liste ist zufällig angeordnet und unterliegt noch keiner Priorisierung!

Design Thinking-Coaches... *

	1 - Nicht wichtig	2 - Weniger wichtig	3 - Neutral	4 - Wichtig	5 - Sehr wichtig
...haben die Bereitschaft und Motivation, ihr Wissen mit anderen zu teilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind durchsetzungsstark.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...strahlen Sicherheit aus und stabilisieren das Team.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...vermögen es, flexibel und intuitiv zu handeln und sich schnell auf neue Dinge einzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind zugänglich und immer für das Team erreichbar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...arbeiten fortwährend an sich und wollen stetig dazulernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...treten angemessen und selbstbewusst in verschiedenen Situationen auf.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind mutig, gehen Risiken ein und haben keine Angst davor, auch schwierige Fragen zu stellen und Entscheidungen zu treffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind empathisch und haben ein ausgeprägtes soziales Gespür. Sie können die Gemütslage einzelner sowie aus der Gruppendynamik hervorgehende Stimmungen erfassen und verstehen."	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind optimistisch und glauben an	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Veränderung.

...sind authentisch und verkörpern und leben das, was sie sagen und vermitteln.

...können Verantwortung annehmen und abgeben.

...sind energetisch, motivierend und mitreißend. Sie können andere begeistern und sich begeistern lassen.

...sind zuverlässig und pünktlich.

...sind humorvoll und nehmen sich und andere nicht zu ernst.

...sind teamfähig und arbeiten gerne mit anderen zusammen.

...sind wertschätzend und begegnen anderen und sich selbst gegenüber mit Respekt und einer positiven Grundhaltung.

...sind neugierig und offen für Neues.

haben keine Angst vor Ungewissheit

...reflektieren sich selbst und sind sich ihres Einflusses auf andere bewusst.

...bleiben ruhig im Umgang mit Emotionen anderer.

Bitte nutze dieses Textfeld, um Beispiele oder konkrete Ausführungen für deine am höchsten priorisierten Eigenschaften zu beschreiben. Auch sonstige Anmerkungen finden hier Platz.

Fähigkeiten

Eine *Fähigkeit* definiere ich als die durch Erfahrung und Training erworbene Befähigung, etwas zu tun.

(Bsp.: Ein Kindergärtner weiß, wann er einen Missbrauch von Regeln ahndet und wann er besser drüber hinweg sieht; ein Nachrichtensprecher kann sich gut artikulieren.)

Hinweis: Unten stehende Liste ist zufällig angeordnet und unterliegt noch keiner Priorisierung!

Design Thinking-Coaches... *

	1 - Nicht wichtig	2 - Weniger wichtig	3 - Neutral	4 - Wichtig	5 - Sehr wichtig
...haben die Fähigkeit, Vertrauen und Zuwendung zwischen verschiedenen Personen herzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...verfügen über eine weitere inhaltliche Expertise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben ein tiefes Verständnis des Design Thinking-Prozesses und vermögen das Team durch diesen Prozess zu steuern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können gut zuhören und anderen volle Aufmerksamkeit schenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können unterschiedliche Persönlichkeiten und Hierarchielevel der Teilnehmer elegant handhaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können sich Zeit gut einteilen und Dinge auch im Detail planen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können sowohl inhaltlich wie auch emotional Kritik üben und annehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können eine vorausschauende Haltung einnehmen und Dinge und Situationen antizipieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben ein Bewusstsein für Räume und Materialien als Unterstützung für Innovationsprojekte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können die relevanten Informationen aus dem Team herauskristallisieren, welche in den vielen Diskussionen unbewusst durch den Raum fliegen, sie auffangen und dem Team zurückspeiegeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...beharren nicht zu stoisch auf der richtigen Bearbeitung einer Methode, sondern sind sich dem Ziel der Methode bewusst und verfolgen dieses als Output.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können Anweisungen und Empfehlungen präzise kommunizieren und artikulieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können Konflikte moderieren und lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...sind sich den Lernzielen bewusst und haben einen Plan zur Erreichung dieser.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wissen, wann sie in die Teamarbeit eingreifen und wann sie sich und ihre Meinung zurückhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben breite Methodenkenntnisse und können je nach Sachlage unterschiedliche Methoden, Übungen und Maßnahmen zur Bewältigung einer aktuellen Herausforderung anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben ein Feingefühl für Konvergieren und Divergieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können die eigene Leidenschaft für Design Thinking auf das Team übertragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

...können Kreativität und Entwicklungspotenzial in Menschen erkennen und fördern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...wissen immer, was das Team gerade braucht und können ggf. selbst temporär defizitäre Rollen ausfüllen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben ein umfassendes Wissen über aktuelle gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Entwicklungen und Trends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können eine Gruppe leiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können eine ausgewogene Mischung aus Struktur und Chaos schaffen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können andere Personen motivieren, selbst aktiv zu werden, Neues auszuprobieren und die eigene Komfortzone zu verlassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben ein gutes Urteilsvermögen und wissen aufgrund einer situativen Einschätzung eine für den Kontext adäquate Handlung oder Intervention zu tätigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...können visuell denken und arbeiten und verschiedene Sachverhalte auch visuell abbilden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
...haben die Fähigkeit, verschiedene Erwartungen zu bedienen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<input type="text"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Bitte nutze dieses Textfeld, um Beispiele oder konkrete Ausführungen für deine am höchsten priorisierten Eigenschaften zu beschreiben. Auch sonstige Anmerkungen finden hier Platz.

Vielen Dank!

Bitte drücke nun auf "Fertig". Damit ist die zweite Fragerunde beendet.

Wie geht es danach weiter?

Nach Erhalt aller Ergebnisse werde ich eine Rangfolge der Eigenschaften und Fähigkeiten erstellen. Sofern es keine "Unentschieden" gibt, ist dies die letzte Runde dieser Art. Danach erhalten alle Teilnehmenden eine Einladung zu einer abschließenden Gruppendiskussion der Ergebnisse.

Literaturverzeichnis

- Aebli, H. (2009). *Zwölf Grundformen des Lehrens: Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage. Medien und Inhalte didaktischer Kommunikation, der Lernzyklus* (13. Ausg.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Agostini, E. (2016). *Lernen im Spannungsfeld von Finden und Erfinden: Zur schöpferischen Genese von Sinn im Vollzug der Erfahrung*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH.
- Albach, H. (1970). Informationsgewinnung durch strukturierte Gruppenbefragung. Die Delphi-Methode. *Zeitschrift für Betriebswirtschaft*, 40, 11-26.
- Alvares de Souza Soares, P. (Februar 2016). Demo or die - Design Thinking drängt von der Nische in den Mainstream. Ein Hype, der die deutsche Wirtschaft von Grund auf verändern könnte. *Manager Magazin*, S. 72-78.
- Ammon, U. (2009). Delphi-Befragung. In S. Kühl, P. Strodtholz, & A. Taffertshofer (Hrsg.), *Handbuch Methoden der Organisationsforschung: Quantitative und qualitative Methoden* (S. 458-476). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Arnold, R. (2012). Ermöglichungsdidaktik – die notwendige Rahmung einer nachhaltigen Kompetenzreife. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, S. 45-48.
- Arnold, R. (2012). *Wie man lehrt, ohne zu belehren. 29 Regeln für eine kluge Lehre. Das LENA-Modell*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Arnold, R., & Holzapfel, G. (2008). *Emotionen und Lernen: Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-)Pädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Badke-Schaub, P., Roozenburg, N., & Cardoso, C. (2010). Design thinking: a paradigm on its way from dilution to meaninglessness? (K. Dorst, S. Stewart, I. Staudinger, B. Paton, & A. Dong, Hrsg.) *Proceedings of the 8th Design Thinking Research Symposium (DTRS8)*, S. 39-49.
- Beckman, S. L., & Barry, M. (2007). Innovation as a learning process: Embedding design thinking. *California Management Review*, 50(1), 25-56.
- Bellanca, J., & Brandt, R. (2010). *21st century skills: Rethinking How Students Learn*. Bloomington: Solution Tree Press.
- Bischoff-Wanner, C. (2002). *Empathie in der Pflege: Begriffsklärung und Entwicklung eines Rahmenmodells*. Bern, Göttingen, Toronto, Seattle: Huber.
- Bleuel, F., Meyer, J., & Stansell, C. (2016). Denken wie im Design. *Nomad*, 1(1), 78-99.
- Body, J., Terrey, N., & Tergas, L. (2010). Design facilitation as an emerging Design Skill. *Proceedings of the 8th Design Thinking Research Symposium (DTRS8)*, S. 61-71.
- Boland, R. J., & Collopy, F. (2004). *Managing as Designing*. Stanford: Stanford University Press.
- Brotman, L. E., Liberi, W. P., & Wasylshyn, K. M. (1998). Executive coaching: The need for standards of competence. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 40(1), 40-46.
- Brown, T. (June 2008). Design Thinking. *Harvard Business Review*, S. 84-92.
- Brown, T. (2009). *Change by Design*. New York: HarperCollins.
- Buchanan, R. (1992). Wicked problems in design thinking. *Design Issues*, 8(2), S. 5-21.
- Capezio, P. (1998). *Winning Teams: Making Your Team Productive and Successful*. Career Pr Inc.
- Carlgren, L. (2013). *Design Thinking as an Enabler of Innovation: Exploring the concept and its*

- relation to building innovation capabilities*. Gothenburg: Chalmers Reproservice.
- Carlgren, L., Elmquist, M., & Rauth, I. (2014). Exploring the use of design thinking in large organizations. *Swedish Design Research Journal*, 1(14), S. 23-32.
- Carlgren, L., Rauth, I., & Elmquist, M. (2016). Framing Design Thinking: The Concept in Idea and Enactment. *Creativity and Innovation Management*, 25(1), S. 38-57.
- Climer, A. (2016). The Development of the Creative Synergy Scale. *Dissertations & Theses*, 270.
- Clutterbuck, D. (2007). *Coaching the team at work*. London: Nicholas Brealey.
- Cook, M., & Poole, L. (2011). *Manager's Guide to Effective Coaching* (2. Ausg.). New York: McGraw-Hill.
- Cross, N. (2007). *Designerly Ways of Knowing* (Bd. 3). Boston, MA: Birkhäuser Architecture.
- Dorst, K. (2010). The Nature of Design Thinking. *Proceedings of the 8th Design Thinking Research Symposium (DTRS8)*, S. 131-139.
- Dorst, K. (2011). The core of 'design thinking' and its application. *Design Studies*, 32(6), S. 521–532.
- Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from the Coaches' Coach*. Abingdon: Texere.
- Dumitru, I. (2000). *Erwachsene lernen anders*. <http://www.die-bonn.de/id/610>. Zugegriffen: 11. September 2017.
- Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design Thinking and How It Will Change Management Education: An Interview and Discussion. *Academy of Management Learning and Education*, 5(4), 512-523.
- Faulstich, P. (2001). Offene Fragen zum Schluss. In S. Ditchrich, *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildungspraxis* (S. 314-317). Bielefeld.
- Faulstich, P. C. (1999). *Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung*. Weinheim/München.
- Geißler, H. (2010). Coaching. In R. Arnold, E. S. Nolda, & E. Nuissl (Hrsg.), *Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB).
- Gieseke, W. (2007). *Lebenslanges Lernen und Emotionen. Wirkungen von Emotionen auf Bildungsprozesse aus beziehungstheoretischer Sicht*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gieseke, W. (2008). Emotionalität als Bildungs- und Kompetenzmotor im lebenslangen Lernen. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 37(1), 40-43.
- Glen, R., Suci, C., Baughn, C., & Anson, R. (2015). Teaching design thinking in business schools. *The International Journal of Management Education*, 13(2), 182–192.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Emotionale Führung*. Berlin: Ullstein TB.
- Grant, A. M. (2007). A languishing-flourishing model of goal striving and mental health for coaching populations. *International Coaching Psychology Review*, 2(3), 250–264.
- Gürtler, J., & Meyer, J. (2014). *Design Thinking* (2. Ausg.). Offenbach: Gabal.
- Haas, B., & Troschke, B. v. (2010). *Teamcoaching: Exzellenz vom Zufall befreien*. Wiesbaden: Gabler.
- Hackman, J. R. (2002). *Leading teams*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hackman, J. R. (2011). *Collaborative intelligence: Using teams to solve hard problems*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Hackman, J. R., & Wageman, R. (2005). A theory of team coaching. *Academy of Management Review*, 30(2), 269-287.

- Häder, M. (2002). *Delphi-Befragungen: Ein Arbeitsbuch* (3. Ausg.). Wiesbaden: Springer VS.
- Häger, F., Kowark, T., & Uflacker, M. (2016). Experience and Knowledge Transfer Through Special Topic Coaching Sessions. In *Design Thinking Research – Making Design Thinking Foundational* (S. 187-202). Cham: Springer.
- Hassi, L., & Laakso, M. (2011). Conceptions of design thinking in the management discourse. Porto: European Academy of Design Conference.
- Hassi, L., & Laakso, M. (2011a). Making sense of design thinking. *IDBM papers vol. 1*, 50-64.
- Haug, M. (2011). What is the relationship between coaching interventions and team effectiveness? *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5, 89–101.
- Hawkins, P. (2011). *Leadership team coaching*. London: Kogan Page.
- Heller, A. (1981). *Theorie der Gefühle*. Hamburg: VSA-Verlag.
- Hesebeck, B., Lilitakis, G., & Schulz, S. (2007). *Praxishandbuch für soziales Lernen in Gruppen*. Berlin: Ökotopia.
- Hof, C. (1998). Prinzipien einer handlungsorientierten Didaktik. In *Grundlagen der Weiterbildung. Praxishilfen. Loseblattsammlung*. (S. 1-9). Neuwied: Luchterhand.
- Hofer, M. (1981). Handlungen und Handlungstheorien. In H. Schiefele, & A. Krapp, *Handlexikon zur Pädagogischen Psychologie* (S. 159-166). München.
- Holloway, M. (2009). How tangible is your strategy? How design thinking can turn your strategy into reality. *Journal of Business Strategy*, 30(2), 50-56.
- ICF. (2016). *Die ICF-Philosophie und -Definition von Coaching*. http://www.coachfederation.de/files/icf_defintion_coaching.pdf. Zugegriffen: 12. Dezember 2016.
- ICF. (2016a). *ICF-Kernkompetenzen*. http://www.coachfederation.de/files/brosch_ren_icf_kernkompetenzen_2014_02_28.pdf. Zugegriffen: 12. Dezember 2016.
- Jacox, W. (2016). What Are the Key Qualities and Skills of Effective Team Coaches? In *Dissertations & Theses, Paper 267* (Bd. 267). USA: Antioch University. <http://aura.antioch.edu/etds/267>. Zugegriffen: 4. Dezember 16.
- Jank, W., & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle*. Berlin: Cornelsen.
- Johannsson-Sköldberg, U., Woodilla, J., & Çetinkaya, M. (2013). Design Thinking: Past, Present and Possible Futures. *Creativity and Innovation Management*, 22(2), S. 121-146.
- Johansson, U., & Woodilla, J. (2010). How to avoid throwing the baby out with the bath water: An ironic perspective on design thinking. Lisbon: EGOS Colloquim 2010.
- Jones, P. H. (2002). *Facilitation in Design – Unpublished Paper in Organizational Development*. <http://redesignresearch.com/fac-paper.htm>. Zugegriffen: 8. Dezember 2016.
- Junginger, S. (2007). Learning to design: giving purpose to heart, hand and mind. *Journal of Business Strategy*, 28(4), 59-65.
- Kaiser, A. (1989). Allgemeine Grundlagen einer Didaktik der Erwachsenenbildung. In A. Kaiser, *Grundlagen der Weiterbildung Praxishilfen* (S. 1-12). Neuwied: Loseblattwerk.
- Kaiser, A. (2007). *Didaktische und methodische Planung von Kursen. Erstellen einer Strukturplanung*. Bielefeld : DOI: 10.3278/6001848w015.
- Katzenbach, J., & Smith, D. (1999). *The wisdom of teams: Creating the high-performance organization*. New York: Harper Business.
- Kress, G. L., & Schar, M. (2012). Teamology – The Art and Science of Design Team Formation. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research – Studying Co-Creation in Praxis* (S. 189-226). Berlin Heidelberg: Springer.

- Krippendorff, K. (2006). *Die semantische Wende: Eine neue Grundlage für Design*. Basel: Birkhäuser.
- Kurokawa, T. (12 2014). Design Thinking Education at Universities and Graduate Schools. *Science and Technology Trends Quaterly Review*, S. 50-62.
- Lawson, B. (1980). *How Designers Think* (4 Ausg.). Oxford: Elsevier.
- Levi, D. (2013). *Group Dynamics for Teams* (4 Ausg.). Atlanta: Sage Inc.
- Linstone, H. A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi method techniques and methods*. Reading: Addison-Wesley.
- Martin, R. (2009). *The Design of Business*. Boston: Harvard Business School Publishing.
- Mastelaro, N., Ganguly, S., Steinert, M., & Jung, M. (2015). The Personal Trait Myth: A Comparative Analysis of the Innovation Impact of Design Thinking Tools and Personal Traits. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifers (Hrsg.), *Design Thinking Research – Building Innovators* (S. 41-58). Cham: Springer.
- Meinel, C., & Leifer, L. (2015). Design Thinking Is Mainly About Building Innovators. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research: Building Innovators*. Switzerland: Springer.
- Müller, U., & Papenkort, U. (2013). Didaktik für Erwachsene und Didaktiken der Weiterbildung. *Zeitschrift für Weiterbildungsforschung: Erwachsenengerechte Didaktik*, 22-31.
- Naumann, B. (1 2014). Möglichkeiten und Grenzen der Anwendung des Personenzentrierten Ansatzes im Coaching. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung*, S. 22-30.
- Neubert, S., Reich, K., & Voß, R. (2001). Lernen als konstruktiver Prozess. In T. Hug, *Einführung in das wissenschaftliche Arbeiten* (S. 253-265). Hohengehren.
- Nolda, S. (2010). Wörterbuch Erwachsenenbildung. In R. Tippelt, & A. v. Hippel, *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 293-307). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Opelt, K. (2013). Reflexionen zur Kontinuität institutionalisierter Weiterbildung. In B. Käßlinger, S. Robak, & S. Schmidt-Lauff (Hrsg.), *Engagement für die Erwachsenenbildung – Ethische Bezugnahmen und demokratische Verantwortung* (S. 237-250). Wiesbaden: Springer VS.
- Paschen, H., Gresser, K., & Conrad, F. (1978). *Technology Assessment: Technologiefolgenabschätzung: Ziele, methodische und organisatorische Probleme, Anwendungen*. Frankfurt/Main: Campus.
- Peters, J., & Carr, C. (2013). *High performance team coaching: A comprehensive system for leaders and coaches*. Victoria: Friesen Press.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifers, L. (2015). *Design Thinking Research – Building Innovators*. Cham: Springer.
- Plattner, H., Meinel, C., & Leifers, L. (2016). *Design Thinking Research – Making Design Thinking foundational*. Cham: Springer.
- Plattner, H., Meinel, C., & Weinberg, U. (2009). *Design Thinking: Innovation lernen – Ideenwelten öffnen*. München: mi-Wirtschaftsbuch.
- Porath, G. (2014). Auf dem Weg zu einheitlichen Coaching-Standards. *Wirtschaft + Weiterbildung*, 4, 54-55.
- Preiser, S. (2011). Gestaltung eines kreativitätsfreundlichen Lernklimas. Befragungsinstrument und Trainingskonzept für pädagogische Fachkräfte. In C. Koop, & O. Steenbeck (Hrsg.), *Kreativität: Zufall oder harte Arbeit?* (S. 28-35). Frankfurt am Main: Karg-Stiftung.

- Quilling, K. (2005). *Ermöglichungsdidaktik*. www.die-bonn.de/wb/2015-ermoeglichungsdidaktik-01.pdf. Zugegriffen: 11. September 2017.
- Rambow, R., & Bromme, R. (2000). Was Schöns 'reflective practitioner' durch die Kommunikation mit Laien lernen könnte. In G. H. Neuweg (Hrsg.), *Wissen – Können – Reflexion: Ausgewählte Verhältnisbestimmungen* (S. 245–263). Innsbruck: Studienverlag.
- Rauen, C. (2001). *Coaching: Innovative Konzepte im Vergleich* (2. Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Rauen, C. (2005). *Handbuch Coaching* (3. Ausg.). Göttingen: Hogrefe.
- Rauth, I., Köppen, E., Jobst, B., & Meinel, C. (2010). Design Thinking: An Educational Model towards Creative Confidence. *Proceedings of the 1st International Conference on Design Creativity (ICDC2010)*.
- Reich, K. (2000). *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*. Neuwied: Luchterhand.
- Reich, K. (2004). *Konstruktivistische Didaktik: Lehren und Lernen aus interaktionistischer Sicht*. Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- Reich, K. (2005). Konstruktivistische Didaktik auf dem Weg, die Didaktik neu zu erfinden. In R. Voß, *LernLust und ElgenSinn: Systemisch-konstruktivistische Lernwelten* (S. 179-190). Heidelberg: Carl Auer.
- Reinmann, G., & Mandl, H. (2006). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In A. Krapp, & B. Weidenmann, *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. (S. 613-658). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rhinow, H., Scheer, A., Tschepe, S., & Unterholzer, T. (1 2016). Think outside the box! *Didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen.*, S. 136-139.
- Rodgers, P. (2013). Articulating Design Thinking. *Design Studies*, 32(6).
- Rowe, P. (1987). *Design Thinking*. Cambridge: MIT Press.
- Royalty, A., Ladenheim, K., & Roth, B. (2015). Assessing the Development of Design Thinking: From Training to Organizational Application. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifers (Hrsg.), *Design Thinking Research – Building Innovators* (S. 73-86). Cham: Springer.
- Royalty, A., Oishi, L., & Roth, B. (2012). "I Use It Every Day": Pathways to Adaptive Innovation After Graduate Study in Design Thinking. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifers (Hrsg.), *Design Thinking Research – Measuring Performance in Context* (S. 95-108). Heidelberg: Springer.
- Sander, W. (2001). *Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung*. Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Sato, S., Lucente, S., Meyer, D., & Mrazek, D. (2010). Design thinking to make organization change and development more responsive. *Design Management Review*, 21(2), 44-52.
- Schley, W. (1998). Teamentwicklung und Teamkooperation in der Schule. In *Handbuch zur Schulentwicklung* (S. 111-159). Innsbruck: Studien-Verlag.
- Schlutz, E. (2001). Programm- und Angebotsplanung. *Grundlagen der Weiterbildung: Praxishilfen*, S. 1-29.
- Schmiedgen, J. (2015). *Welcome to the different Design Thinking Discourses*. Abgerufen am 18. November 2016. <http://thisisdesignthinking.net/on-design-thinking/discourse/>
- Schmiedgen, J., Rhinow, H., Köppen, E., & Meinel, C. (2015). Parts Without a Whole? – The Current State of Design Thinking Practice in Organizations. (H.-P.-I. f. Potsdam, Hrsg.) *Study Report*, 97. <http://thisisdesignthinking.net/why-this-site/the-study/>

- Schneider, D., & Moser, K. (2012). The mindset beyond the myth – evaluating the future practice, applicability and teachability of design thinking through workshop challenges. *Conference: DMI 2012 International Research Conference "Leading innovation through desing", At Boston, MA, USA.*
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Shaw, P., Baker, D., S., B. C., Lawrence, E. J., & David, A. S. (2004). Measuring empathy: reliability and validity of the Empathy Quotient. *Psychological Medicine*, 34(5), 911–919.
- Siebert, H. (2011). *Lernen und Bildung Erwachsener*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Siebert, H. (2012). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht*. Augsburg: ZIEL.
- Simon, H. (1969). *The Sciences of the Artificial*. Cambridge: MIT Press.
- Skulmoski, G. J., Hartman, F. T., & Krahn, J. (2007). The Delphi method for graduate research. *Journal of Information Technology Education*, 6, 1-21.
- Soares, P. A. (2016). Demo or die! *Manager Magazin*, S. 73-77.
- Sonalkar, N., Mabogunje, A., Pai, G., Krishnan, A., & Roth, B. (2016). Diagnostics for Design Thinking Teams. In H. Plattner, C. Meinel, & L. Leifer (Hrsg.), *Design Thinking Research – Making Design Thinking Foundational* (S. 35-25). Cham: Springer.
- Sonnenburg, S. (2007). *Kooperative Kreativität*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag / GWV Fachverlage GmbH.
- Sprenger, R. K. (2015). *Das anständige Unternehmen: Was richtige Führung ausmacht – und was sie weglässt*. München: Deutsche Verlags-Anstalt.
- Steinmüller, K. (1997). *Grundlagen und Methoden der Zukunftsforschung: Szenarien, Delphi, Technikvorausschau*. Gelsenkirchen: Sekretariat für Zukunftsforschung.
- Taajamaa, V., Kirjavainen, S., Repokari, L., Sjöman, H., Utriainen, T., & Salakoski, T. (2013). Dancing with ambiguity design thinking in interdisciplinary engineering education. *IEEE Tsinghua International Design Management Symposium*, S. 353-360.
- Thornton, C. (2010). *Group and team coaching*. London: Routledge.
- Tietgens, H. (1991). *Didaktische Dimensionen der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: DIE.
- Tietgens, H. (1992). *Reflexionen zur Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2012). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tschimmel, K., Santos, J., Loyens, D., Jacinto, A., Monteiro, R., & Valença, M. (2015). *Research Report D-Think – Design Thinking Applied to Education and Training*. Matosinhos: ERASMUS+, KA2 Strategic Partnerships.
- Wageman, R., & Hackman, R. J. (2010). What makes teams of leaders leadable. In Nohria, & Khurana (Hrsg.), *Handbook of leadership theory and practice* (S. 475–505). Boston: Harvard Business School Press.
- Woodhead, V. (2011). How does coaching help to support team working? A case study in the NHS. *International Journal of Evidence Based Coaching and Mentoring*, 5, 102–119.
- Wrigley, C., & Straker, K. (2015). Design Thinking pedagogy: the Educational Design Ladder. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-12.

**Bisher erschienene Themen der Reihe:
Erwachsenenpädagogischer Report**

- Band 1 Gieseke, W.; Reichel, J.; Stock, H.
Studienkultur im Umbruch. Berlin: Humboldt-Univ., 2000
- Band 2 Depta, H.; Goralska, R.; Pólturzycki, J.; Weselowska, E.-A.
Studienkultur an den polnischen Universitäten. Berlin: Humboldt-Univ.,
2000
- Band 3 Studienleitfaden Erwachsenenpädagogik an der Humboldt-Universität.
Berlin: Humboldt-Univ., 2000 (aktual. 2001, 2002)
- Band 4 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2000 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2001
- Band 5 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Brandenburg.
Handbuch 2003 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Hum-
boldt-Univ., 2004
- Band 6 Deutsch-polnische Forschergruppe (Hrsg.):
Interkulturelle Betrachtungen kultureller Bildung in Grenzregionen – mit
Buckower Empfehlungen. Berlin: Humboldt-Univ., 2005 / 2., leicht bearb.
Aufl. 2006; 3. Aufl. 2012 (Europäisierung durch kulturelle Bildung. Bildung
– Praxis – Event; Bd. 3)
- Band 7 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Hand-
buch 2004 / zusammengest. u. bearb. v. Heidi Raczek. Berlin: Humboldt-
Univ., 2005
- Band 8 Otto, S. (jetzt verh. Dietel)
Negativität als Bildungsanlass? Pilotstudie über negative Gefühle. Magis-
ter-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 9 Schäffter, O.; Doering, D.; Geffers, E.; Perbandt-Brun, H.
Bildungsarbeit mit Zeitzeugen. Konzeption und Realisierungsansätze.
Berlin: Humboldt-Univ., 2005
- Band 10 Fleige, M.
Erwachsenenbildung in gesellschaftlichen Umbrüchen. Eine Institutionen-
und Programmstudie am Beispiel der Berliner Evangelischen Akade-
mien(n) 1987 – 2004. Magister-Abschlussarbeit. Berlin: Humboldt-Univ.,
2007

- Band 11 Qualitative Forschungsverfahren in Perspektivverschränkung. Dokumentation des Kolloquiums anlässlich des 60. Geburtstages von Frau Prof. Dr. Wiltrud Gieseke am 29. Juni 2007. Berlin: Humboldt-Univ., 2007 (2. Aufl. 2009)
- Band 12 Pihl, S.
Betrachtung der Zusammenhänge zwischen dem Instrument Assessment Center und der Unternehmens- und Lernkultur einer Institution. Abschlussarbeit im „Zusatzstudiengang Erwachsenenpädagogik“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 13 Kremers-Lenz, C.
Die Verknüpfung von LQW als Qualitätssicherungsprozess mit Ansätzen der Organisationsentwicklung. Qualitätskriterien für das Callcenter der Volkshochschule Berlin Mitte (City VHS) – Analyse eines Praxisbeispiels. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 14 Keppler, S.
Vergleichende Analyse des Programmplanungshandelns in der beruflichen Weiterbildung in Sønderjylland und Schleswig – Fokus Bedarfsermittlung und Angebotsentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2008
- Band 15 Eggert, B.
Der Audioguide als Medium der Erwachsenenbildung im Museum. Exemplarische Analysen von Hörtexten hinsichtlich der Sprecherrolle und der Rolle des impliziten Zuhörers. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 16 Gieseke, W./Ludwig, J. (Hrsg.)
Hans Tietgens. Ein Leben für die Erwachsenenbildung. Theoretiker und Gestalter in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Dokumentation des Kolloquiums am 23.10.2009 an der Humboldt-Universität zu Berlin. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 17 Genschow, A.
Soziale Zuordnung oder individuelle Betrachtung von Ratsuchenden? Weiterbildungsberatung im Spannungsfeld. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2010
- Band 18 Pohlmann, C.
Ethik – kein Thema in der Erwachsenenbildung? Synchron und diachrone Vergleichsanalysen von Kursangeboten zu ethischen Fragen. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2011 (2. Aufl. 2016)

- Band 19 Einrichtungen der Erwachsenenbildung/Weiterbildung in Berlin. Handbuch 2012 (Arbeitstitel) (in Bearbeitung – noch nicht erschienen)
- Band 20 Elias, S.
Interkulturelle Qualifizierung in der hochschulinternen Weiterbildung – eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2011
- Band 21 Vorberger, S.
Gender-Konstruktionen in Ankündigungstexten in der Erwachsenenbildung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2012 (2. Aufl. 2014)
- Band 22 Jubin, B.
Weiterbildungspflicht in hoch qualifizierten Berufen am Beispiel der Ingenieure – Focus organisationale Strukturen und Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 23 Schaal, A.
Die Bedeutung der subjektwissenschaftlichen Lerntheorie von Klaus Holzkamp im erwachsenenpädagogischen Diskurs. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 24 Troalic, J.
Interkulturalität und Beratung. Bedarfs- und bedürfnisorientierte Bildungsberatung für erwachsene Personen mit Migrationshintergrund. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2012
- Band 25 Neu, S.
Lernwiderstände bei Erwachsenen beim Sprachenlernen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 26 Steinkemper, K.
Über den Umgang mit Emotionen in Diversity Trainings. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 27 Sabella, A. P.
Bildung im Alter: Funktion der Bildungsangebote für Erwachsene über 50 Jahre am Beispiel des Centro Cultural Ricardo Rojas in Buenos Aires, Argentinien. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013

- Band 28 Devers, T.
Erhebung der Lernkultur am Beispiel des neuen Berufsausbildungsganges des Sozialassistenten in Berlin am IB GIS Medizinische Akademie. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 29 Güssefeld, N.
Die Führungskraft als erster Personalentwickler. Rollenwahrnehmung am Beispiel Kompetenzentwicklung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 30 Herz, N.
Transformatives Lernen im ASA-Programm – Analyse von Lernprozessen in einem entwicklungspolitischen Bildungsprogramm. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2013
- Band 31 Sieberling, I.
Welche Bedeutung haben nachfrageorientierte Förderprogramme beruflicher Weiterbildung für Bildungseinrichtungen? Eine exemplarische Untersuchung des *Bildungsscheck* Brandenburg. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 32 Meixner, J.
Transferwirkungen Kultureller Bildung – eine triangulative Untersuchung des politischen Bildungsprojekts „Kulturschock“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich II: Internationale Bildungsforschung und Bildungsexpertise. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 33 Glaß, E.
Weiterbildungsgutscheine und Geschlecht. Eine Fallanalyse zur Nutzung des Bildungsschecks Brandenburg. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profil III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 34 Hinneburg, V.
Frauenbildung im Wandel – Eine exemplarische Programmanalyse der Einrichtung „Flotte Lotte“. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 35 Helmig, M.
Kultureinrichtungen als Orte kultureller Erwachsenenbildung. Eine kritische Analyse beigeordneter Bildung am Beispiel des Jüdischen Museums Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profilbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014

- Band 36 Freide, S.
Der Kompetenzbegriff in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Inhaltsanalytische Betrachtung einer Gruppendiskussion hinsichtlich eines möglichen Zertifizierungssystems zur Anerkennung von Kompetenzen für Lehrende in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014
- Band 37 Rämer, S.
Familienbildung als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Programmanalyse familienbildungsbezogener Bildungsangebote an einer Berliner Volkshochschule. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2014 (2. Aufl. 2016)
- Band 38 Stelzer, G.
Langeweile im Spannungsfeld von Kompetenzentwicklung und Bildung. Diplomarbeit im Diplomstudiengang „Medizin-/Pflegepädagogik“; Universitätsklinikum Charité, Medizinische Fakultät der Humboldt-Univ. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 39 Hurm, N.
Die Erarbeitung von emotionaler Kompetenz am Beispiel des Konzeptes „Emotional Literacy“ nach Claude Steiner. Masterarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 40 Braun, W.
„Sind Sie zum Studieren nicht ein wenig zu alt?“ Altersbilder in der Gesellschaft und ihre Umsetzung an der Universität am Beispiel von Seniorstudenten. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2014. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 41 Thürauf, N.
Diagonale/hybride Aneignungsmomente – Entfremdung und Lernen im Erwachsenenalter. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 42 Hecht, C.
Professionalitätsentwicklung von WeiterbildnerInnen. Fortbildungsangebote im Bereich Programmplanung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 43 Wessa, P.
Lernprozesse von Erwachsenen und Kindern – ein pädagogisches Experiment. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015

- Band 44 Seifert, K.
Programmplanungshandeln an Zentren für Hochschullehre. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2015
- Band 45 Mecarelli, L.
Unterstützung des Entscheidungsprozesses als Ziel von Weiterbildungsberatung. Bachelorarbeit im Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III. Berlin: Humboldt-Univ., 2016. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 46 Hoffmann, St.
Ethische Herausforderungen und Vorstellungen in der Mediationspraxis – Befragung von Mediator/inn/en. Master-Studiengang „Erziehungswissenschaften“, Profildbereich III: Weiterbildung/Lebensbegleitendes Lernen/Berufsbildung. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 47 Dilger, I.
Frauenbildungsinstitutionen und ihre Angebote – Eine Programmanalyse zum Bildungsangebot der Berliner Frauenbildungseinrichtungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 48 Georgieva, I.
Empfehlungen zum Aufbau und zur Pflege eines themenspezifischen Webarchivs für Sammlungen im Hochschulbereich am konkreten Beispiel der Sammlung Weiterbildungsprogramm-Archiv Berlin/Brandenburg der Humboldt-Universität zu Berlin. Masterarbeit im Studiengang „Informationswissenschaften“, Fachbereich Informationswissenschaften, Fachhochschule Potsdam. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 49 Burdukova, G.
Vergleichende Analyse von Evaluationsfragebogenformularen einiger Fremdsprachenanbieter unter Berücksichtigung von Qualitätsvorstellungen. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 50 Schulte, D.
Die Entscheidung für wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext beruflicher Entwicklungsprozesse. Eine Analyse des Entscheidungsverhaltens von Teilnehmenden eines berufsbegleitenden Master-Studienprogramms. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016
- Band 51 Fawcett, E.
Zielgruppenorientierung in der Erwachsenenbildung am Beispiel des Fachbereichs „Angebote für behinderte und nicht-behinderte Menschen“ am Bildungszentrum Nürnberg – Eine Programmanalyse. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2016

- Band 52 Steffens-Meiners, C.
Spielräume von Programmplanung am Beispiel der Evangelischen Erwachsenenbildung. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017
- Band 53 Iffert, S.
Kulturelle Bildung durch ästhetische Erfahrung? Eine explorative Untersuchung zu Planungsprozessen und Lernerfahrungen am Beispiel eines Kunstvereins. Masterarbeit im Studiengang „Erwachsenenbildung/Lebenslanges Lernen“. Berlin: Humboldt-Univ., 2017